

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ I COMUNICACIÓ
DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLESA I ALEMANYA

Doctorado en Lenguas, Literaturas, Culturas y sus Aplicaciones



**INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD SENSORIAL
Y TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LAS AULAS DE INGLÉS
DE LAS EEOOI DE LA COMUNITAT VALENCIANA:
UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

TESIS DOCTORAL

Beatriz Reverter Oliver

Dirigida por:

Dr. Juan José Martínez Sierra

Valencia, septiembre de 2019

*A mis padres y a mis abuelas, en
la tierra*

A mis abuelos, en el cielo

Agradecimientos

Me gustaría comenzar esta tesis doctoral agradeciendo a todas las personas que me han ayudado y han hecho posible esta investigación.

En primer lugar, a quien más se lo merece, al Dr. Juan José Martínez Sierra, director de esta tesis doctoral. Juanjo, son tantas las cosas que debo agradecerte que no sabría por dónde empezar. Allá por el año 2012, aunque ni siquiera nos conocíamos, toqué por primera vez a la puerta de tu despacho para preguntarte si aceptarías dirigir mi TFG. De no haber tomado aquel camino, seguramente hoy yo no estaría presentando una tesis doctoral. Por ello, en primer lugar, gracias por ser un ejemplo para mí y por haberme transmitido tu pasión por la investigación. Gracias por tus conocimientos y tus consejos, y por hacer de mí alguien un poquito más perfeccionista. También quiero agradecerte que me hayas dado la oportunidad de formar parte de CiTrans o de proyectos como PluriTAV, con los que tanto he aprendido y sigo aprendiendo. Por último, gracias por confiar en mí y en esta investigación, por tu tiempo (sé que ha sido mucho), por tu paciencia, por todos tus esfuerzos, por tu apoyo, por mostrarme el vaso siempre medio lleno y, sobre todo, por haber estado absolutamente siempre que te he necesitado. ¡Muchas gracias!

Quisiera agradecer la ayuda de las doctoras Beatriz Cerezo Merchán, Noa Talaván Zanón y Gloria Torralba Miralles por su colaboración con nosotros, especialmente evaluando y aconsejándonos sobre el diseño del cuestionario. De igual modo, también debo agradecer a la doctora Sandra López Rocha su inestimable ayuda al responder a todas las preguntas que nos fueron surgiendo durante la redacción del **Capítulo 4** de esta tesis doctoral. Además, también quisiera transmitir mi más sincero agradecimiento a todas las personas que nos han ayudado a hacer posible esta tesis doctoral, atendiendo a nuestras preguntas, aconsejándonos lecturas o, incluso, facilitándonoslas, tanto a mí como al director de esta investigación: Rosa Alonso Pérez, Rocío Baños, Cristóbal Cabezas, Frederic Chaume, Ximo Granell, Lourdes Lorenzo, José Luis Martí Ferriol, Anna Marzà, Ana Muñoz, Pilar Orero, Ana Pereira, Ignacio Ramos, Pablo Romero-Fresco, Raquel Sanz, Betlem Soler, Ana Tamayo o Anna Vermeulen.

Deseo agradecer de igual modo su ayuda a los doctores Francisco Alcantud Marín y Francisco José Montserrat Delpalillo por haber atendido nuestras consultas dentro del campo de la Psicología y de las Matemáticas, respectivamente.

A Lucile Desblache, Sabela Melchor-Couto, Inma Pedregosa y, en general, a todo el *Department of Media, Culture and Language* de la University of Roehampton de Londres, por haberme acogido durante mi estancia de investigación, la cual me permitió acercarme un poco más al mundo de la accesibilidad en el Reino Unido.

Quisiera agradecer a todas las personas que participaron en la fase analítica de esta investigación, de un modo u otro. Por un lado, gracias a los directores, jefes de estudio, jefes de departamento y profesores de las distintas Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) de la Comunitat Valenciana por aceptar participar en el estudio, por atendernos, ya fuera en persona, por teléfono o por correo electrónico, y por abrirnos las puertas de sus centros para conocer más de cerca su trabajo. Espero que esta tesis doctoral sirva para evidenciar, de algún modo, los valiosos esfuerzos de las EEOOI y para concienciar sobre la necesidad de trabajar para lograr una inclusión real de todo el alumnado en dichos centros. Por otro lado, me gustaría agradecer su tiempo, sus consejos y su ayuda desinteresada a todos los docentes que colaboraron en la fase de pilotaje del cuestionario. Sin duda, su aportación fue de gran relevancia para nosotros.

Mis más sinceros agradecimientos a otros profesionales que nos atendieron en los inicios de esta investigación, pues su colaboración nos permitió delimitar nuestro objeto de estudio: a la Unidad de Integración de Personas con Discapacidad de la Universitat de València, así como al Centre d'Idiomes de la misma universidad. Además, debo agradecer a Lucía y, especialmente, a Aurora su ayuda y su tiempo. Muchas gracias, Aurora, por abrirme las puertas de la ONCE y permitirme conocer más de cerca la labor que realizáis desde la organización.

Asimismo, quisiera agradecerles a todos mis compañeros del grupo de investigación CiTrans de la Universitat de València por acogerme entre sus filas, por creer en mí y permitirme participar en sus proyectos. Mi especial agradecimiento a Arturo Vázquez Rodríguez, por las muchas veces que le he hecho consultas y por haberme respondido a todas ellas con tantísima amabilidad y paciencia.

A mis amigos del programa de doctorado, especialmente a Silvia, Henry y David. Gracias por todos estos años en los que hemos caminado juntos. Ha sido estupendo haberos conocido y haber vivido esta experiencia con vosotros. ¡Muchísimo ánimo con vuestras respectivas tesis!

A toda mi familia, especialmente a mis padres, por vuestra inmensa paciencia y apoyo incondicional en todas las decisiones que he tomado en mi vida. ¡Gracias a todos!

A Jolís, por estar a mi lado siempre, estuviéramos cerca o lejos, por tu paciencia e incansable apoyo durante todos estos años, por ofrecerme siempre tu ayuda (por los mil viajes a la biblioteca) y por soportarme tantas veces cansada, ausente o de mal humor. Gracias por escuchar mis preocupaciones y hacerme reír tanto para olvidarlas. Ahora solo nos queda una cosa para cerrar la *etapa tesis*: ¡Nueva York!

A quien merezca estar aquí y haya podido olvidar, pese a mis buenas intenciones: ¡gracias a todas y cada una de las personas que han contribuido a que esta investigación haya sido posible!

Muchas gracias.

Índice de contenidos

Cuestiones terminológicas preliminares	1
i. <i>Lengua extranjera y lengua materna</i>	1
ii. <i>Enfoque y método</i>	4
iii. <i>Metodología y método</i>	6
iv. <i>¿Personas con discapacidad o personas con diversidad funcional?</i>	6
v. <i>Competencia, destreza o habilidad y actividad comunicativa de la lengua</i>	8
INTRODUCCIÓN.....	13
Motivación personal y justificación	13
Objetivos de la investigación	17
Metodología	19
Estructura	20
Fuentes bibliográficas	23
1. DIDÁCTICA DE LENGUAS Y ACCESIBILIDAD	25
1.1. Enfoques y métodos fundamentales en la enseñanza de LE: aplicabilidad con alumnos con discapacidad sensorial	26
1.1.1. <i>Breve contextualización histórica</i>	26
1.1.2. <i>El método gramática-traducción</i>	27
1.1.3. <i>El movimiento reformista y el método directo</i>	32
1.1.4. <i>La enseñanza situacional y el método audiolingüístico</i>	36
1.1.5. <i>El método audiovisual</i>	40
1.1.6. <i>Los métodos humanistas</i>	44
1.1.7. <i>El enfoque natural</i>	54
1.1.8. <i>El enfoque comunicativo</i>	58
1.1.9. <i>El aprendizaje basado en tareas</i>	63
1.1.10. <i>El posmétodo</i>	67
1.1.11. <i>El método basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples</i>	70
1.1.12. <i>Consideraciones finales sobre los enfoques y métodos analizados</i>	72
1.2. El Marco común europeo de referencia para las lenguas: necesidades y capacidades de los alumnos con discapacidad sensorial	73
1.2.1. <i>Qué es y qué función tiene</i>	74

1.2.2.	<i>Niveles comunes de referencia</i>	76
1.2.3.	<i>Actividades comunicativas de la lengua</i>	79
1.2.4.	<i>Competencias generales y comunicativas</i>	82
1.2.5.	<i>Competencia plurilingüe y competencia pluricultural</i>	86
1.2.6.	<i>La accesibilidad en el Marco y en el Companion Volume</i>	89
1.3.	Coda	90
2.	LA LMA Y LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LE	93
2.1.	Introducción	93
2.2.	Aproximación histórica a la LMA y la traducción en el aula de LE: posible aplicabilidad con alumnos con discapacidad sensorial	94
2.3.	El potencial de la LMA y de la traducción en el aula de LE	111
2.3.1.	<i>Introducción</i>	111
2.3.2.	<i>Evolución de la concepción de la LMA en el aula de LE</i>	113
2.3.3.	<i>Argumentos en contra y a favor del papel de la traducción en el aula de LE</i>	117
2.3.4.	<i>Reflexiones finales</i>	127
2.4.	La traducción en el Marco	128
2.5.	Coda	134
3.	LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS	137
3.1.	Introducción	138
3.2.	La traducción audiovisual	141
3.2.1.	<i>Hacia una definición</i>	141
3.2.2.	<i>El texto audiovisual</i>	142
3.2.3.	<i>Las modalidades de TAV</i>	145
3.2.4.	<i>Las modalidades de accesibilidad</i>	156
3.2.4.1.	<i>Definición de accesibilidad</i>	157
3.2.4.2.	<i>La SPS: características y breve contextualización histórica</i>	160
3.2.4.3.	<i>La AD: características y breve contextualización histórica</i>	166
3.2.4.4.	<i>El receptor de la SPS: las personas con discapacidad auditiva</i>	173
3.2.4.5.	<i>El receptor de la AD: las personas con discapacidad visual</i>	182

3.3.	La educación inclusiva.....	186
3.3.1.	<i>Qué es la inclusión educativa</i>	186
3.3.2.	<i>El camino hacia la educación inclusiva</i>	190
3.3.3.	<i>Necesidades educativas en alumnos adultos con discapacidad auditiva</i>	200
3.3.4.	<i>Necesidades educativas en alumnos adultos con discapacidad visual.....</i>	208
3.3.5.	<i>Ayudas técnicas y otros recursos educativos para personas con discapacidad auditiva</i>	218
3.3.6.	<i>Ayudas técnicas y otros recursos educativos para personas con discapacidad visual</i>	225
3.4.	El texto audiovisual en la educación inclusiva de LE	247
3.4.1.	<i>Materiales auténticos y materiales educativos</i>	248
3.4.2.	<i>Recepción del texto audiovisual en el aprendizaje de LE</i>	254
3.4.3.	<i>La elección de un clip para el aula de LE</i>	257
3.4.4.	<i>Estrategias metodológicas para trabajar con material audiovisual ..</i>	261
3.4.5.	<i>La TAV como herramienta para el aprendizaje de LE: estado de la cuestión y direccionalidad</i>	265
	• El doblaje.....	266
	• La subtitulación	267
	• La AD.....	273
	• Las voces superpuestas y el comentario libre	275
	• Los proyectos LeViS y ClipFlair	276
	• El proyecto PluriTAV	280
3.5.	Coda	281
4.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	283
4.1.	Marco metodológico	283
4.1.1.	<i>Preguntas de la investigación</i>	283
4.1.2.	<i>Objetivos de la fase analítica.....</i>	290
4.1.3.	<i>Hipótesis de la investigación</i>	292
4.1.4.	<i>Alcance y tipo de estudio</i>	294
4.1.5.	<i>Diseño del estudio empírico</i>	300
4.1.6.	<i>La triangulación</i>	322

4.2.	Marco analítico	328
4.2.1.	<i>Universo, población y muestra del estudio.....</i>	328
4.2.2.	<i>Instrumentos empleados para obtener los datos</i>	341
4.2.2.1.	<i>Análisis cualitativo: entrevistas.....</i>	341
4.2.2.2.	<i>Análisis cualitativo: sitios webs de las EEOOI de la Comunitat Valenciana</i>	350
4.2.2.3.	<i>Análisis cuantitativo: cuestionario</i>	357
4.2.3.	<i>Fases</i>	383
5.	ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	389
5.1.	Cuestiones previas al análisis de los resultados.....	389
5.2.	Perfil del profesorado de inglés de las EEOOI	392
5.2.1.	<i>Centro en el que trabajan los encuestados</i>	392
5.2.2.	<i>Años de experiencia como docentes de inglés</i>	394
5.2.3.	<i>Años trabajados en su actual EOI</i>	395
5.2.4.	<i>Régimen de trabajo de los encuestados</i>	395
5.2.5.	<i>Titulaciones universitarias de los encuestados</i>	397
5.2.6.	<i>Nacionalidad de los encuestados.....</i>	399
5.2.7.	<i>Edad de los encuestados</i>	400
5.2.8.	<i>Género con el que se identifican los encuestados</i>	401
5.2.9.	<i>Modalidad de docencia que imparten los encuestados</i>	402
5.3.	El papel de la traducción en las aulas de inglés de las EEOOI	403
5.3.1.	<i>Uso de la traducción en las aulas.....</i>	404
5.3.2.	<i>Se utiliza traducción: tipo de traducción empleado</i>	410
5.3.3.	<i>Se utiliza TAV: prácticas propias del ámbito de la TAV empleadas ..</i>	411
5.3.4.	<i>Se utiliza únicamente subtítulo: uso de subtítulo en el aula .</i>	414
5.3.5.	<i>Se utiliza doblaje y subtítulo: uso de doblaje y subtítulo en el aula.....</i>	416
5.3.6.	<i>No se utiliza traducción: razones para no hacer uso de la traducción</i>	418
5.4.	Esquema del bloque 2 del cuestionario	424
5.5.	La inclusión educativa en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana	426

5.5.1.	<i>Enfoque o método empleado habitualmente</i>	426
5.5.2.	<i>Materiales empleados habitualmente</i>	431
5.5.2.1.	Fuente del material	431
5.5.2.2.	Tipo de material visual o auditivo.....	434
5.5.2.3.	Empleo de material audiovisual	436
5.5.2.4.	Tipo de material audiovisual	437
5.5.2.5.	Criterios generales para la elección del material audiovisual	440
5.5.2.6.	Actividades para explotar el material audiovisual con alumnos sin discapacidad.....	442
5.5.2.7.	Actividades para explotar el material audiovisual con alumnos con discapacidad.....	444
5.5.3.	<i>Presencia de alumnos con discapacidad sensorial en las aulas de inglés</i>	448
5.5.4.	<i>Existencia de protocolo o guía de actuación</i>	456
5.5.5.	<i>Presencia de profesores de apoyo u orientadores en las EEOOI</i>	465
5.5.6.	<i>Formación de los profesores de inglés de las EEOOI en NEE</i>	473
5.5.7.	<i>Medidas de adaptación para alumnos con discapacidad sensorial</i> ...	481
5.5.7.1.	Medidas de adaptación para alumnos con discapacidad visual.....	481
5.5.7.2.	Medidas de adaptación para alumnos con discapacidad auditiva ...	494
5.5.8.	<i>Problemas o dificultades para garantizar la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad sensorial</i>	503
5.6.	Interés de los participantes en el estudio	506
5.7.	Tabla resumen sobre los resultados del análisis de las páginas web de las EOI de la Comunitat Valenciana	508
5.8.	Esquema del bloque 3 del cuestionario	511
6.	CONCLUSIONES	515
6.1.	Reflexiones sobre los resultados	515
6.2.	Cumplimiento de los objetivos establecidos	525
6.2.1.	<i>Objetivos de la fase analítica</i>	525
6.2.2.	<i>Objetivos de la investigación</i>	526
6.3.	Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	528

BIBLIOGRAFÍA Y FILMOGRAFÍA	Memoria USB
RESUMEN Y ABSTRACT	Memoria USB
CONCLUSIONS	Memoria USB
ANEXOS	Memoria USB

Índice de figuras

Figura 1. Orden jerárquico de enfoque, método y técnica, según Richards y Rodgers (2003).	5
Figura 2. Diferencias entre los términos <i>competencia, destreza o habilidad y actividad comunicativa de la lengua</i> (creado a partir del <i>Marco</i> , publicado por el Consejo de Europa en 2001).	11
Figura 3. Proceso de formulación de hipótesis según Hernández Sampieri <i>et al.</i> (2010: 91).	294
Figura 4. Proceso de la investigación cuantitativa (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 5).	303
Figura 5. Tipos de diseños de investigación (adaptado de Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 546).	311
Figura 6. Triangulación de métodos en este estudio (adaptado de Vulpoi, 2018: 115).	328
Figura 7. Niveles de concreción para la selección de los participantes en el estudio:	330

Índice de gráficos

Gráfico 1. Resultados sobre el centro al que se adscribe cada encuestado (pregunta respondida por los 78 docentes).	393
Gráfico 2. Resultados sobre los años de experiencia como docentes de inglés de los encuestados (pregunta respondida por los 78 docentes).	394
Gráfico 3. Resultados sobre los años trabajados en su actual centro.	395
Gráfico 4. Resultados sobre el tipo de régimen de trabajo: profesorado funcionario de carrera o interino (pregunta respondida por los 78 docentes).	396
Gráfico 5. Resultados sobre la nacionalidad del profesorado.	400
Gráfico 6. Resultados sobre las edades del profesorado.	401
Gráfico 7. Resultados sobre el género de los encuestados	402
Gráfico 8. Resultados sobre la modalidad de docencia que imparten los encuestados (pregunta respondida por los 78 docentes).	403
Gráfico 9. Resultados sobre el uso de la traducción en las aulas de inglés de las EEOOI (pregunta respondida por los 78 docentes).	405

Gráfico 10. Resultados sobre el tipo de traducción empleada en las aulas (pregunta respondida por los 51 docentes que sí emplean traducción).	410
Gráfico 11. Resultados sobre las prácticas propias del ámbito de la TAV empleadas por los docentes (pregunta respondida por los 5 docentes que hacen uso de la TAV).....	412
Gráfico 12. Resultados sobre el enfoque o método empleado habitualmente	427
Gráfico 13. Resultados sobre la fuente del material (pregunta respondida por los 78 docentes).....	432
Gráfico 14. Resultados sobre el tipo de material empleado	435
Gráfico 15. Resultados sobre el uso de material audiovisual	437
Gráfico 16. Resultados sobre el tipo de material audiovisual empleado habitualmente (pregunta respondida por los 74 docentes que sí hacen uso de material audiovisual).	438
Gráfico 17. Resultados sobre los criterios que se tienen en cuenta para elegir el material audiovisual (pregunta respondida por los 74 docentes que sí hacen uso de material audiovisual).	440
Gráfico 18. Resultados sobre el tipo de actividades para explotar el material audiovisual	443
Gráfico 19. Resultados sobre la presencia de alumnos con discapacidad sensorial en las aulas de las EEOOI (pregunta respondida por los 74 docentes que sí hacen uso de material audiovisual).	449
Gráfico 20. Resultados sobre la presencia de alumnos con discapacidad sensorial en las aulas de las EEOOI (pregunta respondida por los 4 docentes que no hacen uso de material audiovisual).	450
Gráfico 21. Resultados sobre la presencia de alumnos con discapacidad sensorial (resultados calculados sobre los 78 docentes).	451
Gráfico 22. Resultados sobre la existencia de un protocolo de actuación.....	457
Gráfico 23. Resultados sobre la existencia de un protocolo de actuación.....	458
Gráfico 24. Resultados sobre la existencia de un protocolo de actuación (resultados sobre el total de los 78 docentes).....	459
Gráfico 25. Resultados sobre la colaboración con profesores de apoyo u orientadores en las EEOOI (pregunta respondida por los 13 docentes que sí disponen de protocolo).	466
Gráfico 26. Resultados sobre la colaboración con profesores de apoyo u orientadores en las EEOOI (pregunta respondida por los 65 docentes que no disponen de un protocolo o desconocen si existe uno).....	467

Gráfico 27. Resultados sobre la colaboración con profesores de apoyo u orientadores en las EEOOI (resultados sobre el total de los 78 docentes).	468
Gráfico 28. Resultados sobre la necesidad de contar con profesores de apoyo en las EEOOI.....	469
Gráfico 29. Resultados cuando se preguntó sobre la necesidad de contar con profesores de apoyo en las EEOOI (pregunta respondida por los 60 profesores que negaban o desconocían la existencia de un protocolo y disponer de ayuda de profesores especializados u orientadores).....	470
Gráfico 30. Resultados cuando se preguntó sobre la necesidad de contar con profesores de apoyo en las EEOOI (resultados sobre el total de los 73 docentes).	471
Gráfico 31. Resultados sobre la formación de los docentes (pregunta respondida por los 13 docentes que afirmaban la existencia de un protocolo y negaban la ayuda de docentes especializados).....	475
Gráfico 32. Resultados sobre la formación de los docentes (pregunta respondida por los 5 docentes que negaban o desconocían la existencia de un protocolo, pero afirmaban sí contar con la ayuda de profesores de apoyo).....	476
Gráfico 33. Resultados sobre la formación de los docentes (pregunta respondida por los 60 docentes que negaban o desconocían la existencia de un protocolo y, además, negaban contar con el servicio de profesores de apoyo u orientadores).	477
Gráfico 34. Resultados sobre la formación de los docentes (resultados sobre el total de los 78 docentes).	478
Gráfico 35. Resultados cuando se pregunta por la existencia de medidas de adaptación para los alumnos con discapacidad visual (pregunta respondida por los 2 docentes que afirmaban sí tener formación.....	482
Gráfico 36. Resultados cuando se pregunta por la existencia de medidas de adaptación para los alumnos con discapacidad visual (pregunta respondida por los 76 docentes .	483
Gráfico 37. Resultados cuando se pregunta por la existencia de medidas de adaptación	484
Gráfico 38. Resultados cuando se pregunta a los docentes si se facilita material adaptado para las personas con discapacidad auditiva (pregunta respondida por los 20 docentes que afirmaron que sí facilitan medidas de adaptación para las personas con discapacidad visual).....	495
Gráfico 39. Resultados cuando se pregunta a los docentes si se facilita material adaptado para las personas con discapacidad auditiva (pregunta respondida por los 21	

docentes que negaron que se facilitaran medidas de adaptación para las personas con discapacidad visual).....	496
Gráfico 40. Resultados cuando se pregunta a los docentes si se facilita material adaptado para las personas con discapacidad auditiva (pregunta respondida por los 37 docentes que desconocían si se facilitan medidas de adaptación para las personas con discapacidad visual).....	497
Gráfico 41. Resultados cuando se pregunta a los docentes si se facilita material adaptado para las personas con discapacidad auditiva (resultados sobre el total de los 78 docentes).....	498
Gráfico 42. Resultados sobre el tipo de adaptaciones para personas con discapacidad auditiva	499
Gráfico 43. Resultados sobre los motivos por los que no se facilita en las EEOOII material adaptado para alumnos con discapacidad auditiva (pregunta respondida por los 18 docentes que niegan que se faciliten medidas de atención para las personas con discapacidad auditiva).	502

Índice de imágenes

Imagen 1. Ejemplo del contenido que se podía encontrar en el libro <i>Voix et images de France</i> (fotografía disponible en la web Todocolección.net, s.f.: en línea).....	43
Imagen 2. Los seis descriptores para los niveles de aprendizaje de una LE (Consejo de Europa, 2002: 25).	77
Imagen 3. Componentes de un implante coclear (página web de HealthDirect, s.f.: en línea).	220
Imagen 4. Audífonos para sordos (Benlloch, 2014a: en línea).....	221
Imagen 5. Captura de pantalla sin la lupa activada.	230
Imagen 6. Captura de pantalla con la lupa activada.	230
Imagen 7. Captura de pantalla con la lupa y la inversión de colores activadas.....	231
Imagen 8. Alumno ciego trabajando con una tableta digitalizadora (ONCE, 2016: 301).	233
Imagen 9. Modelo de línea braille FOCUS 40 BLUE 2 (ONCE, 2016: 87).	236
Imagen 10. Lupa electrónica modelo Looky Plus (Sánchez Caballero, s.f.: en línea).	237
Imagen 11. Lupa de televisión modelo MERLIN ULTRA FULL HD (página web de Enhanced Vision, s.f.: en línea).....	238

Imagen 12. Anotador parlante modelo Braille Sense Plus B32 (ONCE, 2016: 205)..	240
Imagen 13. Impresora Braille modelo Portathiel Blue (ONCE, 2016: 218).	241
Imagen 14. Teclado Braille modelo BlueType (ONCE, 2016: 223).	242
Imagen 15. Teclado con caracteres ampliados modelo Keys U See (ONCE, 2016: 226).	242
Imagen 16. Interfaz de trabajo LvS (Sokoli, 2006: 4).	277
Imagen 17. Interfaz de galería de imágenes de ClipFlair (Plataforma ClipFlair).	279
Imagen 18. Formulación de hipótesis en estudios cuantitativos con diferentes alcances (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 92).	293
Imagen 19. Cuatro tipos de alcance de una investigación (cuantitativa),	295
Imagen 20. Ejemplo de pregunta que admite una sola respuesta, extraído de nuestro cuestionario.	368
Imagen 21. Ejemplo de pregunta que admite varias respuestas, extraído de nuestro cuestionario.	368
Imagen 22. Ejemplo de pregunta con párrafo para responder a las preguntas abiertas, extraído de nuestro cuestionario.	369
Imagen 23. Orden de presentación de las inferencias, conclusiones y comentarios en la investigación mixta (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 589).	391

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles comunes de referencia: escala global (Consejo de Europa, 2002: 26).	78
Tabla 2. Las cuatro actividades comunicativas de la lengua, según el <i>Marco</i> (Torralba Miralles, 2016).	81
Tabla 3. Nueva clasificación de las actividades comunicativas de la lengua, siguiendo la extensión del <i>Companion Volume</i> de 2018.	81
Tabla 4. Clasificación de las competencias, generales y comunicativas, recogidas en el <i>Marco</i> de 2001.	86
Tabla 5. Presencia de la LMA y de la traducción en los métodos de enseñanza de lenguas analizados.	110
Tabla 6. Modalidades de TAV tratadas en este punto.	156
Tabla 7. Porcentaje de SPS obligatoria (Ley General de la Comunicación Audiovisual, 2010).	164

Tabla 8. Porcentaje de AD obligatoria (Ley General de la Comunicación Audiovisual, 2010).....	171
Tabla 9. Principales documentos, recogidos en este punto,	200
Tabla 10. Ayudas técnicas y otros recursos educativos para estudiantes con discapacidad visual recogidos en este punto.	247
Tabla 11. Tabla comparativa de las etapas de investigación de los procesos cuantitativo y cualitativo, elaborada por Hernández Sampieri <i>et al.</i> (2010: 16).....	307
Tabla 12. Justificaciones/razones citadas por Hernández Sampieri <i>et al.</i> (2010: 552)	310
Tabla 13. Correspondencias de cada tipo de estudio y sus estrategias de articulación metodológica (basada en Verd y López, 2008: 21).....	324
Tabla 14. Perfiles de los sujetos de la población cualitativa.	333
Tabla 15. Bloques, ítems, preguntas y objetivos de la entrevista diseñada para esta tesis doctoral.	347
Tabla 16. Ventajas y retos del uso de cuestionarios (adaptado de Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 271).....	359
Tabla 17. Bloques, ítems y objetivos del cuestionario dirigido a los profesores	374
Tabla 18. Ejemplos de procedimientos analíticos en estudios mixtos de diseño concurrente (Hernández Sampieri <i>et al.</i> 2010: 586-587).....	390
Tabla 19. Resultados sobre la formación del profesorado encuestado.....	398
Tabla 20. Resultados sobre las prácticas llevadas a cabo en las aulas para explotar la subtitulación (pregunta respondida por los 3 docentes que solo hacen uso de la subtitulación en el aula).....	414
Tabla 21. Resultados sobre la fuente de los subtítulos (pregunta respondida por 3 docentes que solo hacen uso de la subtitulación en el aula).....	415
Tabla 22. Resultados sobre las prácticas llevadas a cabo en las aulas para explotar el doblaje (pregunta respondida por el único docente que hace uso de doblaje y subtitulación en el aula).....	416
Tabla 23. Resultados sobre las prácticas llevadas a cabo en las aulas para explotar la subtitulación (pregunta respondida por el único docente que hace uso de doblaje y subtitulación en el aula).....	417
Tabla 24. Resultados sobre la fuente de los subtítulos utilizada.....	418
Tabla 25. Resultados sobre las razones para no emplear la traducción.....	420
Tabla 26. Resultados sobre el planteamiento de actividades con material audiovisual cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad sensorial (pregunta respondida por	

30 de los 32 docentes que hacen uso de material audiovisual y han tenido, a su vez, estudiantes con discapacidad sensorial).	445
Tabla 27. Resultados sobre el tipo de formación en NEE de los docentes de inglés de las EEOOI (pregunta respondida por los únicos dos docentes que afirmaron sí disponer de formación al respecto).	478
Tabla 28. Resultados sobre las medidas de adaptación para alumnos con discapacidad visual.....	485
Tabla 29. Resultados sobre los motivos por los que no se facilita material adaptado.	493
Tabla 30. Tabla resumen con los principales datos recogidos en cada web de las EEOOI analizadas.	511
Tabla 31. Medidas de adaptación para los alumnos con discapacidad sensorial adoptadas en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.	521

Índice de esquemas

Esquema 1. Grados de discapacidad visual (OMS, s.f.c: en línea).	183
Esquema 2. Tipos de estudio según Williams y Chesterman (2002: 58-68).....	300
Esquema 3. Cuestiones sobre las que reflexionar para escoger el diseño de una investigación.....	313
Esquema 4. Esquema del diseño exploratorio secuencial (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 564).....	314
Esquema 5. Esquema del diseño explicativo secuencial (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 566).....	315
Esquema 6. Esquema del diseño transformativo secuencial (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 571).....	316
Esquema 7. Esquema de diseño transformativo concurrente (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 578).....	316
Esquema 8. Fases del diseño de triangulación concurrente	317
Esquema 9. Esquema del diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 572).....	318
Esquema 10. Esquema 1 de diseño anidado concurrente de varios niveles (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 577).	319
Esquema 11. Esquema 2 de diseño anidado concurrente de varios niveles (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 577).	319

Esquema 12. Diseño de integración múltiple (Hernández Sampieri <i>et al.</i> , 2010: 562).	320
Esquema 13. Diseño y realización de las entrevistas (inspirado en Aguilar y Barroso, 2015).	385
Esquema 14. Fases para el análisis de los sitios web de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.	386
Esquema 15. Fases de confección, envío y recogida de datos del cuestionario (inspirado en Aguilar y Barroso, 2015).	388
Esquema 16. Itinerarios de preguntas del bloque 2 del cuestionario.	425
Esquema 17. Itinerarios de preguntas del bloque 3 del cuestionario.	513

Cuestiones terminológicas preliminares

Antes de comenzar, quisiéramos reservar unas líneas para aclarar algunos de los conceptos y términos que emplearemos en esta tesis doctoral. Esto resulta necesario, a nuestro modo de ver, dado que algunos de ellos pueden llegar a resultar ciertamente confusos. Del mismo modo, el uso de una terminología u otra tampoco debería ser arbitrario, pues la adopción de cada término supone la aceptación de una serie de ideas y connotaciones ligadas a su uso. Por ello, nos permitimos hacer una breve reflexión sobre los siguientes conceptos y términos, con el objetivo de dejar constancia de qué entendemos cuando aludimos a ellos, así como de justificar nuestra elección de la terminología empleada.

i. *Lengua extranjera y lengua materna*

Algunos de los términos frecuentemente utilizados dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas para designar las lenguas involucradas en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo, *lengua extranjera*, *lengua materna*, *primera lengua* o *segunda lengua*, han generado cierta controversia entre los autores, los cuales no han conseguido llegar a un consenso sobre cuál sería la nomenclatura más adecuada para denominar la lengua de los estudiantes y la nueva lengua estudiada (Cook, 2010: xxi). Esto se debe, como adelantábamos, a que la elección de unos términos u otros se suele relacionar con la aceptación de un conjunto de connotaciones asociadas al uso de ciertas palabras. Por lo tanto, escoger una terminología en lugar de otra parece, de por sí, una forma de posicionarse. Por ello, para dejar constancia de que la elección de la terminología en esta tesis doctoral no ha sido arbitraria, sino que se ha escogido conscientemente, nos permitimos detenernos a explicar qué nos ha llevado a decantarnos por el uso de los términos que emplearemos a lo largo de estas páginas: *lengua materna* (LMA)¹ y *lengua extranjera* (LE).

Para referirse a la lengua de los alumnos, se suelen emplear términos como *lengua materna*, *lengua nativa*, *primera lengua* o, incluso, tal y como propone Cook (2010: xxi), *lengua propia*. En realidad, todas estas opciones pueden resultar, en cierto modo, insatisfactorias si se hila demasiado fino. El mismo Cook (2010: xxii), por ejemplo,

¹ Utilizaremos las siglas LMA en lugar de LM con el objetivo de que el lector no confunda su significado con el de *lengua meta*, un término frecuente en los Estudios de Traducción.

apunta que los términos *lengua materna*, *primera lengua* o *lengua nativa* resultan un tanto imprecisos, dado que la principal lengua de estudio en un aula, aquella que solemos identificar con la lengua de los estudiantes, en realidad, no tiene por qué ser necesariamente ni la LMA de los alumnos ni la primera lengua que estos encontraron en sus vidas. El autor cita el ejemplo de los estudiantes turcos que comienzan su educación en una escuela alemana: el alemán es la lengua vehicular en las aulas, pero no tiene por qué ser ni la primera lengua que aprendieron ni su LMA o lengua nativa (2010: xxii).

No podemos negar que esta apreciación puede resultar acertada; sin embargo, pocos autores parecen reparar en estos matices al emplear estos términos y, por regla general, se sigue utilizando *lengua materna* o *primera lengua* como dos de las opciones más frecuentes. En nuestro caso, aun apreciando las reflexiones de Cook, nos inclinaremos por el uso de la etiqueta *lengua materna*. Cuando empleemos este término, haremos referencia a la lengua que los alumnos consideran como su lengua nativa y que, por lo general, suelen emplear en el seno familiar desde la infancia. Así, la LMA de los alumnos de un aula no tiene por qué ser la misma, y utilizar esta etiqueta, pensamos, no niega este hecho. En el caso de la Comunitat Valenciana, por ejemplo, es frecuente que la LMA de los estudiantes sea el castellano o el valenciano. Por esta razón, cuando empleemos esta etiqueta no estaremos asumiendo que la LMA del grupo será una lengua concreta y única, sino que cada alumno se identificará con una lengua distinta que considere como materna.

Por otra parte, quisiéramos dejar constancia de que el término *primera lengua* nos hace pensar en que debe haber, por lo tanto, una *segunda lengua*, *tercera lengua*, *cuarta lengua*, etc. No obstante, conviene tener presentes las connotaciones que el empleo de esta terminología puede tener con respecto a la lengua designada, en consonancia con la reflexión de Cook (2010: xxii), quien apunta que utilizar el término *segunda lengua* puede vincularse a la idea de *lengua de segunda clase*. Si esto fuera así, la lógica nos llevaría a pensar que *tercera lengua*, por ejemplo, sería una lengua menos importante que la *segunda lengua*, algo que puede llegar a generar cierta controversia o, incluso, confusión. Pensamos, pues, que para establecer este orden numérico y jerárquico de las lenguas que un hablante domina debería existir algún criterio. Personalmente, a quien esto escribe le resultaría complicado decidir cuál sería su *segunda* y cuál su *tercera lengua* si tuviera que optar por esta nomenclatura, dado que, como decimos, no vemos

con claridad cuándo aplicar los términos *segundo* o *tercero*²: ¿sería acaso por el orden en el que se aprendió cada lengua? ¿Por el número de horas dedicadas al estudio de cada una? ¿Por la frecuencia de uso? Los criterios para clasificar las lenguas siguiendo un orden numérico no nos resultan del todo convincentes, dado que puede ser confuso a la hora de establecer qué lengua sería prioritaria o si este orden puede tener, precisamente, unas connotaciones determinadas sobre la importancia de estas lenguas en el hablante. Por ello, el uso de la nomenclatura *lengua materna* ahorra tener que referirnos a esta lengua como *primera lengua* y, por tanto, a las demás asignarles una numeración.

Frente al concepto de *lengua materna*, encontramos la lengua que los alumnos aprenden o que les es, *a priori*, de algún modo desconocida y que estudian en un aula. De nuevo, aquí encontramos diversidad de opiniones y términos. Normalmente, las dos opciones terminológicas más recurrentes son *lengua extranjera* (LE) o *segunda lengua* (L2). Una vez más nos encontramos, como ya hemos visto, con la dicotomía de designar una lengua como extranjera o darle una clasificación numérica y, por tanto, jerárquica. En consonancia con el uso de un orden numérico y restando importancia al hecho de utilizar la palabra *segunda*, Ma (2009: 20) opina que la terminología *adquisición de segundas lenguas* hace referencia, en general, a la lengua de estudio en el aula y que este término se ha extendido de tal modo que el concepto de *segundo*, en realidad, ya no hace referencia a si es, efectivamente, la segunda lengua que estudia el alumno o no. Sin embargo, insistimos en diferenciar estos conceptos, utilizando la propuesta de Cortés Moreno (2000: 12), quien explica, usando el ejemplo de un territorio multilingüe como Suiza, que cuando un hablante nativo de italiano en este país aprende francés, el francés será entendido como una L2, mientras que si aprende japonés, este idioma será considerado como una LE. Se entiende, por lo tanto, que el aprendizaje de una L2 se contextualiza dentro de un territorio donde esta se habla, mientras que el de una LE debe darse en un lugar donde no se hable oficialmente la lengua en cuestión. La mayor parte de esta tesis doctoral se escribe y contextualiza en la Comunitat Valenciana, lugar donde coexisten dos lenguas oficiales: el castellano y el valenciano. Así, podríamos decir que para los hablantes nativos de castellano³, puede que el valenciano sea su L2, mientras que para los nativos de valenciano podría ser al contrario. De cualquier modo,

² Además de en la didáctica de lenguas, la cuestión del multilingüismo se ha estudiado también desde otras áreas, como la traducción audiovisual (TAV); véase, por ejemplo, Currius (2008), Díaz Cintas (2011), De Higes Andino *et al.* (2013) o De Higes Andino (2014).

³ Si extrapolamos esta misma idea al caso de las personas sordas cuya LMA es la lengua de signos, la lengua oral, que aprenden posteriormente, podría ser su L2.

otras lenguas no pertenecientes a este territorio (inglés, francés, italiano, etc.) no serían la L2 en ninguno de los casos si aplicamos la diferenciación que señala Cortés Moreno. Por lo tanto, atendiendo a este matiz, nos reafirmamos en la creencia de que designar la lengua de estudio en el aula con el término *segunda lengua* no nos resulta convincente, razón por la que nos decantamos por el uso de la terminología *lengua extranjera*⁴ para hacer referencia a una lengua no oficial del territorio español.

ii. *Enfoque y método*

Estos dos conceptos suelen emplearse con frecuencia en la didáctica de lenguas, si bien, en ocasiones, puede quedar poco clara la diferencia entre ambos. A lo largo de esta tesis doctoral, veremos cómo en alguna ocasión no ha habido consenso a la hora de escoger un término u otro para designar ciertos modelos de enseñanza de lenguas o cómo, incluso, se han empleado con cierta arbitrariedad como si fueran sinónimos. Por ello, nos parece pertinente añadir una breve reflexión sobre qué entendemos por *enfoque* y por *método*.

En realidad, la necesidad de encontrar una definición precisa para estos conceptos no es un problema nuevo, pues ya en el año 1963 el lingüista Edward M. Anthony escribía un artículo para tratar de aclarar las diferencias existentes entre, por una parte, los conceptos y principios teóricos que fundamentan la base filosófica de la enseñanza de lenguas y, por otra, el conjunto de procedimientos aplicados a la práctica. La propuesta del autor consta de tres niveles distintos: enfoque, método y técnica (1963: 63-67):

I view an approach –any approach– as a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught. It states a point of view, a philosophy, an article of faith something which one believes but cannot necessarily prove. It is often unarguable except in terms of effectiveness of the methods which grow out of it.

Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural.

A technique is implementational, that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem or contrivance used to accomplish an immediate objective [...], laboratory, tape-recorders and phonographs are techniques. The recently popular teaching machines are techniques.

⁴ Esta elección se hace siendo conscientes de las críticas de algunos autores al uso del adjetivo *extranjera* para hacer referencia a la lengua estudiada. Es el caso, por ejemplo, de Ma (2009: 19-20) o Aubin (2012: en línea), quienes creen que este término conlleva la asociación de una serie de ideas o connotaciones ciertamente negativas, por lo que procuran evitarlo. En todo caso, como decíamos, quizá se trate de una reflexión donde se hila demasiado fino, por lo que cuando empleemos este término, sencillamente, nos referiremos a la lengua de estudio en el aula, *a priori* desconocida por los estudiantes y no hablada oficialmente en el territorio español.

Por su parte, Richards y Rodgers (2003: 28) resumen el modelo de Anthony del siguiente modo:

El enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presenta; la técnica es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza.

Aunque criticado (véanse Carro Suárez, 1989 o Richards y Rodgers, 2003), el modelo de Anthony nos parece un primer acercamiento útil, claro y sencillo para entender las diferencias que subyacen a estos conceptos. La **Figura 1** permite visualizar de forma más clara el orden jerárquico que propone Anthony de estos tres conceptos:

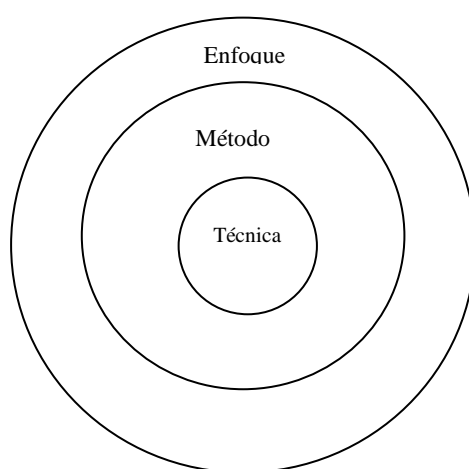


Figura 1. Orden jerárquico de enfoque, método y técnica, según Richards y Rodgers (2003).

Entenderíamos, por tanto, que las técnicas se adoptan dentro de un método en concreto y que el método se crea a partir de un enfoque. Por ello, de un mismo enfoque, pueden surgir diferentes métodos. Tras la propuesta de Anthony, otros autores, como Mackey (1965) o Richards y Rodgers (2003), han analizado su modelo y aportado otras propuestas para subsanar las posibles carencias. Sin embargo, Mackey no trata el nivel del enfoque, por lo que no nos resulta útil para comprender qué debemos entender cuando se utiliza este término. Por su parte, Richards y Rodgers (2003) proponen también un modelo con tres elementos: enfoque, diseño y procedimiento. Aunque interesante, esta división tampoco parece servir para distinguir claramente qué entendemos al emplear los términos *enfoque* y *método*, por lo que nos apoyaremos en la propuesta de Anthony para entender, *grosso modo*, la diferencia entre ambos conceptos.

iii. *Metodología y método*

Otros dos conceptos que, con frecuencia, suelen emplearse de forma similar —y, en ocasiones, como si de sinónimos se tratase— son *metodología* y *método*. Pese a las muchas veces que un lector puede toparse con estos términos si consulta manuales sobre didáctica de lenguas, en pocas ocasiones encontrará claramente una explicación sobre qué se entiende por cada uno de ellos. De hecho, en casi ninguna de las obras que hemos utilizado para elaborar el marco teórico de esta tesis doctoral los autores han definido qué entienden por *metodología* y por *método* o si establecen alguna diferencia entre los dos conceptos. Por ello, hemos tenido la sensación de que estos dos términos se han llegado a emplear indistintamente, aunque, en nuestra opinión, podemos establecer una distinción entre ellos. Así pues, basándonos en el artículo de Raúl Santiago, profesor del área de Didáctica de la Universidad de la Rioja, por *método* podemos entender lo siguiente (2015: en línea):

El [m]étodo (didáctico o de enseñanza) sigue un enfoque científico o “estilo educativo” consistente para lograr la mayor eficiencia posible en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Integra un conjunto de principios, una descripción de la praxis y actividades y normalmente el sistema de evaluación. La elección del método o métodos de enseñanza que se utilizará depende en gran parte de la información o habilidad que se está enseñando, y también se puede ver afectado por el contenido de aprendizaje y el nivel de los estudiantes. Hablamos del [m]étodo comunicativo (en idiomas), del de ensayo y error... del conductista, del constructivista.

Mientras que, por *metodología* entiende lo siguiente (2015: en línea)⁵:

Una [m]etodología (didáctica). *Entra dentro del ámbito de las “creencias”.* [E]s una concreción del método en un contexto determinado, teniendo e[n] cuenta la edad de los alumnos, la materia de aprendizaje, los resultados esperables... [A]sí podemos hablar de “metodología colaborativa”, “metodologías inductivas” o combinación de ambas, por ejemplo un PBL en un entorno colaborativo.

Por lo tanto, siguiendo las líneas de pensamiento de Santiago, estableceremos esta diferencia entre aquello que entendemos por *método* y por *metodología*.

iv. *¿Personas con discapacidad o personas con diversidad funcional?*

Otra de las cuestiones que, a nuestro parecer, merece un punto de reflexión es precisamente qué términos emplearemos a lo largo de esta tesis doctoral para referirnos al colectivo de personas que muestra algún tipo de discapacidad sensorial. En el pasado era frecuente el empleo de ciertos términos, como *minusvalía* o *minusválido*, que con el tiempo se han ido desechando hasta dejar paso a otros, como *personas con discapacidad* y, más recientemente, *personas con diversidad funcional*. En realidad,

⁵ En la cita, las siglas *PBL* (del inglés) hacen referencia a *Project Based Learning*.

según Plena inclusión, esta modificación de los términos es una consecuencia de las ideas asociadas y conceptos unidos al empleo de estas palabras, así como de la posición y visión de la propia sociedad frente a los colectivos de personas con discapacidad: paternalismo, sobreprotección, empoderamiento o inclusión (2017: en línea). Por ejemplo, el término *minusvalía*, todavía empleado en algunas ocasiones (§ **Anexo I**), parece estar relacionado con la idea de que existe un colectivo de personas menos válidas o que valen menos. Algo similar podríamos decir del término *discapacidad*, pues en sí mismo parece asociarse con la idea de que hay un colectivo de personas con ciertas capacidades mermadas. La tendencia actual parece centrarse en focalizar sobre las distintas capacidades que tiene cada persona, no en sus limitaciones o carencias, razón por la que el empleo de este término también puede ser cuestionado o estar mal visto por algunas esferas de la sociedad. De acuerdo con Plena inclusión, ante esta situación, algunos políticos, investigadores, periodistas o empresas públicas y privadas, entre otros, han propuesto el uso de *diversidad funcional*, un término que no parece albergar una connotación tan negativa sobre las personas (2017: en línea).

Pese a que no dudamos de las buenas intenciones de quienes adoptan este cambio, conviene señalar que tanto el CERMI (Comité español de representantes de personas con discapacidad) (2013: en línea) como Plena inclusión (2017: en línea) siguen defendiendo el uso del término *discapacidad*. Según relata el periódico *eldigitalsur* (2017: en línea), esta decisión se debe, en parte, a que el concepto de *personas con discapacidad* está socialmente reconocido y cuenta con el amparo de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada en 2006. También en el ámbito estatal, gran parte de nuestra legislación hace uso del término *discapacidad*; por ello, el CERMI critica que el término *diversidad funcional* es ambiguo y hace invisible al colectivo al generar confusión e inseguridad jurídica. A su vez, insisten en que el empleo del término *diversidad funcional* puede llegar a esconder una realidad con la que las personas con discapacidad siguen teniendo que lidiar en su día a día. Por ello, en el año 2017 el CERMI hizo un llamamiento público a la reflexión sobre la terminología bajo el lema “No nos cambies el nombre, ayúdanos a cambiar la realidad”. Unos años antes, este mismo comité ya declaraba: “Creemos que hay que llamar a las cosas por su nombre, pero hay que tratar a la persona como se merece y como persona, en primerísimo lugar debe figurar como sujeto de derechos” (CERMI, 2013: en línea). Por ello, el cambio de un término con, en principio, menos

connotaciones negativas no contribuye necesariamente a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Por esta razón, adoptamos la opción que los propios colectivos de personas con discapacidad desean, por lo que emplearemos el término *discapacidad* a lo largo de esta investigación.

Así pues, y como se verá (§ **Introducción**), entre uno de los principales objetivos de esta tesis doctoral figura el estudio de las medidas de atención a la diversidad con los alumnos con discapacidad sensorial (adaptación de la metodología, recursos, materiales...). A su vez, queremos comprobar qué papel juega la traducción, y más concretamente la audiodescripción (AD) y la subtitulación para sordos (SPS), en la adaptación de los materiales para personas con discapacidad sensorial. Por ello, insistimos en que focalizaremos nuestra atención únicamente en el colectivo de personas con este tipo de discapacidad. Por esta razón, creemos conveniente aclarar quiénes son las personas que se agruparían bajo el paraguas del término *discapacidad sensorial*. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (s.f.a: en línea):

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Dicho esto, cuando utilizamos el término *personas con discapacidad sensorial* nos referimos a aquellas con discapacidad visual o auditiva. Conviene aclarar, asimismo, que en esta tesis doctoral, en ocasiones, empleamos *ciegos* o *sordos* como términos genéricos para referirnos a las personas que forman parte de estos colectivos, respectivamente. Sin embargo, queremos dejar constancia, tal y como se indica en los puntos 3.2.4.4. y 3.2.4.5. de esta investigación, de que estos colectivos no son homogéneos y de que, por lo tanto, no todas las personas con discapacidad visual son, necesariamente, personas completamente ciegas, ni tampoco aquellas con discapacidad auditiva son completamente sordas. Por ello, insistimos en que cuando empleemos estos términos, estos deben entenderse de manera genérica, ya que no siempre nos referiremos a personas sin restos visuales o auditivos aprovechables.

v. Competencia, destreza o habilidad y actividad comunicativa de la lengua

Estos tres conceptos también pueden parecer ciertamente similares, por lo que pueden conducir a confusión a la hora de emplearlos. Para tratar de aclarar qué diferencias

existen entre ellos, recurriremos al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER o Marco)*, un documento que, como se verá en el punto 1.2. de esta tesis doctoral, sirve de referencia a escala europea para la comunidad educativa de enseñanza de LE. Según el *Marco*, las **competencias** son “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2002: 9). Estas competencias, como se verá en el punto 1.2.4., pueden dividirse, a grandes rasgos, en dos grupos: competencias generales y competencias comunicativas. Las competencias generales son “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas” (Consejo de Europa, 2002: 9). Por otro lado, las competencias comunicativas son “las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2002: 9). Estas están formadas por “varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades” (Consejo de Europa, 2002: 13). Así, las competencias lingüísticas “incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (Consejo de Europa, 2002: 13). Por otro lado, las competencias sociolingüísticas “se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002: 13) y las competencias pragmáticas, al “uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos”; es decir, por ejemplo, cuestiones relacionadas con el discurso, la cohesión y la coherencia, etc. (Consejo de Europa, 2002: 13). En otras palabras, la competencia comunicativa hace referencia a la capacidad de comunicar adecuadamente, para lo cual no solo es necesario conocer la lengua, sino también saber emplearla dentro de una comunidad de habla y una cultura.

En segundo lugar, es necesario preguntarnos qué son, entonces, las **destrezas** o **habilidades** (*skills*). Para ello, de nuevo, recurriremos al *Marco*, donde se explica que las *destrezas* y *habilidades* designan distintas capacidades del ser humano; es decir, más que a los conocimientos declarativos de un sujeto (saber sobre algo), las destrezas se refieren a la capacidad de llevar a cabo ciertos procedimientos (saber hacer algo). Existen, por tanto, destrezas tanto dentro de las competencias generales como de las

comunicativas. Por ejemplo, la capacidad de actuar de acuerdo a unas convenciones sociales, la capacidad de poder llevar a cabo acciones necesarias para la vida cotidiana (bañarse, vestirse, cocinar, pasear, comer, etc.) o las capacidades mentales o físicas de un sujeto para desempeñar un trabajo serían ejemplos de destrezas dentro de las competencias generales (Consejo de Europa, 2002: 102). En cambio, la capacidad de saber percibir y producir símbolos fonéticos o escritos serían ejemplos de destrezas propias de la competencia comunicativa, en concreto, de la competencia lingüística (Consejo de Europa, 2002: 113-114).

En tercer lugar, para desarrollar la competencia lingüística —la cual forma parte de la competencia comunicativa, junto con la competencia sociocultural y pragmática— los sujetos deben llevar a cabo *actividades comunicativas de la lengua*. Estas “comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas” (Consejo de Europa, 2002: 14). Dentro de cada una de estas cuatro actividades, los hablantes deben desarrollar cinco destrezas lingüísticas principales: leer, hablar, escribir, escuchar y mediar. A su vez, estas destrezas se subdividen en microdestrezas (Centro Virtual Cervantes, s.f.: en línea); por ejemplo, la capacidad de reconocer o segmentar palabras o de articular un enunciado oralmente formaría parte de las destrezas fonéticas de un hablante, las cuales, a su vez, pertenecerían a la destreza de hablar y se desarrollarían, principalmente, dentro de una actividad de expresión oral. Dicho de otro modo, un ejemplo de actividad comunicativa de expresión oral sería hablar en público para dar un discurso. Las destrezas lingüísticas serían las habilidades que debe haber desarrollado un sujeto para poder hablar; es decir, para poder llevar a cabo dicha actividad comunicativa. En este sentido, para desarrollar una destreza lingüística podríamos realizar distintas actividades comunicativas de la lengua; por ejemplo, para desarrollar la destreza o habilidad de escribir, se pueden hacer actividades como escribir una carta, un informe, un correo electrónico, etc. Por último, cabe resaltar que, de acuerdo con el Centro Virtual Cervantes, tradicionalmente, en lugar de hablar de *actividades comunicativas de la lengua*, se ha empleado, directamente, el término *destrezas o habilidades lingüísticas*, las cuales, previamente a la aparición del *Marco* de 2001, se solían dividir en cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva (o comprensión oral) y comprensión lectora (o comprensión escrita) (s.f.: en línea). Actualmente, como hemos visto, podemos hablar

de cinco destrezas, que se desarrollarían dentro de cuatro actividades comunicativas de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación (§ 1.2.3).

En la **Figura 2** se resumen las diferencias entre los tres conceptos:

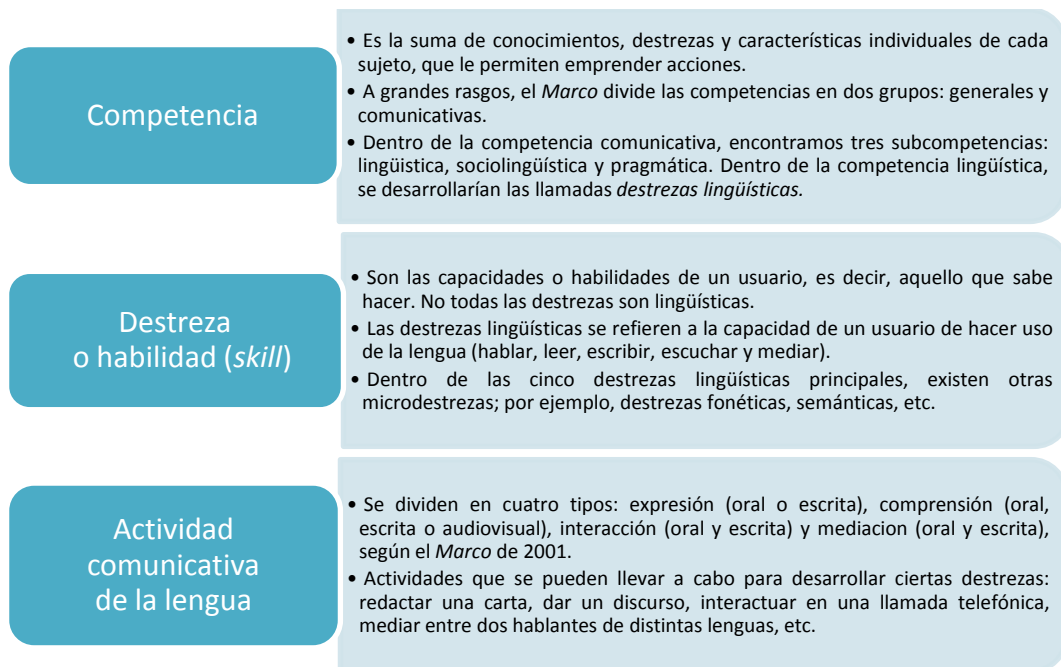


Figura 2. Diferencias entre los términos *competencia*, *destreza o habilidad* y *actividad comunicativa de la lengua* (creado a partir del *Marco*, publicado por el Consejo de Europa en 2001).

INTRODUCCIÓN

Motivación personal y justificación

La presente investigación se afronta desde tres perspectivas: la de la didáctica de lenguas, la de los Estudios de Traducción y la de la accesibilidad. El estudio exploratorio-descriptivo⁶ que planteamos en esta tesis doctoral surge como consecuencia del interés personal de la investigadora tanto en los estudios sobre traducción audiovisual (TAV) y accesibilidad como, al mismo tiempo, en la didáctica de LE. Por ello, una investigación que combinara todas las citadas esferas, aunque compleja, suponía un reto que llamó nuestra atención desde el primer momento, pues, además de afrontar una línea de investigación dentro de la TAV apenas trabajada, este estudio nos permitiría conocer de primera mano cómo se abordan las cuestiones relacionadas con la accesibilidad dentro de un aula de lenguas.

En primer lugar, como se verá a lo largo del punto 3.3.2., los cambios legislativos desde finales del siglo XIX han contribuido a una evolución en el paradigma de la educación de las personas con discapacidad (en nuestro caso, nos centraremos en aquellas con discapacidad sensorial)⁷: de la exclusión hasta la filosofía educativa actual, la inclusión. En la actualidad, un alumno con discapacidad sensorial (o de cualquier otra clase) tiene derecho a estudiar en un aula ordinaria⁸, de modo que se celebre la diversidad y se construya una comunidad educativa heterogénea, donde las diferencias sean fuente de riqueza y de aprendizaje para todos⁹. Por ello, los compromisos que ha ido adquiriendo España desde el pasado siglo obligan a los centros educativos a procurar la eliminación de las posibles barreras que puedan dificultar el aprendizaje de los distintos alumnos.

⁶ Como se verá en el **Capítulo 4**, el estudio es eminentemente exploratorio, si bien quizá al final de la investigación se podría hablar de un alcance descriptivo.

⁷ Pese a que decidimos centrarnos en el caso de la discapacidad sensorial, teniendo en cuenta las modalidades de TAV en las que íbamos a fijar nuestra atención, quisiéramos dejar constancia de que, en realidad, el estudio de la inclusión educativa puede abordarse poniendo el foco de atención en otros perfiles de alumnado con discapacidad o con distintas necesidades educativas a las aquí estudiadas.

⁸ Por *ordinaria* queremos decir un aula en la que estudian tanto alumnos con discapacidad como sin ella; es decir, un aula no especializada para alumnos con una discapacidad concreta. Por ello, los recursos (materiales y humanos) con los que se cuenta no tienen por qué estar pensados *exclusivamente* para las personas con una discapacidad concreta.

⁹ Pese a que tenemos presentes las reivindicaciones que abogan por el uso del lenguaje inclusivo para visibilizar en mayor medida a la mujer, por razones de economía del discurso hemos descartado el uso repetido de los dos géneros, si bien insistimos en que, a lo largo de esta tesis doctoral, con el uso del masculino como genérico en palabras como *todos*, *profesor*, *alumno*, *niño*, etc. nos referimos tanto a sujetos hombres como mujeres.

Sin embargo, pese a lo dicho anteriormente, creemos que todavía los colectivos de personas con discapacidad carecen de visibilidad en nuestro país, a pesar de que los avances legislativos parecen ir acompañados de un cambio de concepción de la discapacidad por parte de la sociedad española, en cierto modo más consciente de las capacidades que tienen las personas con discapacidad y de la necesidad de trabajar por la eliminación de las desigualdades que aún puedan vivir en su día a día. Por ello, aunque son indudables los avances logrados hasta la fecha —fruto, principalmente, de los esfuerzos de las propias personas con discapacidad—, tampoco podríamos afirmar que todo el trabajo está hecho cuando hablamos de *accesibilidad*. Así pues, en nuestro caso, las discapacidades auditiva y visual siguen siendo ciertamente desconocidas para la sociedad en general, por lo que no sorprendería que la mayoría de docentes no especializados en las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial desconociesen cuáles son las prácticas más adecuadas para trabajar con alumnado con estas características.

En segundo lugar, y como se verá en el punto 2.3.2., el mundo actual parece exigir a los ciudadanos un mayor dominio de LE, especialmente en el ámbito profesional. Esta afirmación podría aplicarse por igual a todos los sujetos, pues también las personas con discapacidad pueden experimentar la necesidad o, simplemente, el deseo de aprender nuevas lenguas para no encontrarse, así, con una nueva barrera de comunicación con el resto de la sociedad. De hecho, el propio *Marco* (Consejo de Europa, 2002) (§ 1.2.) anima a las personas con discapacidad sensorial a estudiar nuevas lenguas, lejos de los pensamientos que pudieran afirmar que estas no pueden (o deben) aprender una LE. Por este motivo, resultaría lógico pensar que las personas con discapacidad sensorial quisieran acceder al estudio de una LE, desde la escuela hasta la educación superior, dentro de un aula ordinaria. Sin embargo, parece asimismo razonable suponer que, para que la inclusión —en nuestro caso, dentro de un aula de LE— sea real, sería necesario que los centros adoptasen los enfoques didácticos más oportunos (§ 1.1.) y contasen con los recursos, humanos y materiales, adecuados para que el aprendizaje de un alumno con discapacidad sensorial se diera con equidad y no se redujese a la mera presencia del estudiante en un aula ordinaria. Por esta razón, creemos necesario investigar cómo se plantea la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial dentro de las aulas de lenguas, puesto que conocer las prácticas reales que se adoptan en la actualidad podría

contribuir en un futuro, precisamente, a evaluarlas o introducir ciertas mejoras si fuera necesario.

En tercer lugar, nos parece importante que el estudio de la inclusión en los centros educativos se aborde en todas las etapas de la formación de una persona, no solo durante la infancia o adolescencia; es decir, no solo durante la educación obligatoria. Como se verá a lo largo del punto 3.3., en nuestro país, un número ciertamente elevado de investigaciones ha abordado cuestiones relacionadas con la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial en la educación primaria o secundaria. Sin embargo, como se señalará en el citado punto, el número de investigaciones sobre la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial adulto parece ser considerablemente menor en comparación con las primeras. Por ello, pensamos que se debe evidenciar la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios, como el presente, que exploren cómo se atienden las necesidades educativas en el caso de los estudiantes adultos que no acceden a una educación obligatoria.

Así pues, en el caso de la formación de LE no obligatoria y no universitaria, en nuestro país contamos, por ejemplo, con los cursos de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI), centros públicos que, además, acreditan oficialmente el dominio de una LE dentro del territorio español. En el caso de la Comunitat Valenciana, esta opción parece ser escogida por un gran número de ciudadanos; tanto es así que, en el año 2018, nuestra comunidad ya contaba con veinticuatro centros. Teniendo en cuenta el escenario que describíamos anteriormente, nos pareció especialmente relevante llevar a cabo una investigación que arrojará luz sobre cómo se aborda la inclusión dentro de las aulas de LE con alumnado con discapacidad sensorial adulto. Tras realizar varias reuniones iniciales —con los especialistas de la ONCE, con el Centre d’Idiomes de la Universitat de València y con la Unidad de Integración de las Personas con Discapacidad de la misma universidad—, pudimos confirmar que las EEOOI son centros que, *a priori*, no cuentan con un servicio especial para atender las necesidades de las personas con discapacidad sensorial, salvo la intervención que pudiera darse desde la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana (de ahora en adelante, Conselleria) o, como más tarde supimos, la colaboración con organizaciones o asociaciones especializadas en discapacidad auditiva o visual. Por esta razón, pensamos que resultaría de interés llevar a cabo una investigación para explorar cómo se atienden las necesidades de los alumnos

con discapacidad sensorial en estos centros, públicos y fuera del ámbito universitario, a los que cualquier persona, a partir de una determinada edad, que lo desee puede acceder.

Para comprobar cómo se *incluye* a un alumno con discapacidad sensorial en un aula de Escuela Oficial de Idiomas (EOI), una de las ideas iniciales que nos planteamos fue cómo se enfocan metodológicamente las lecciones y cómo se adaptan, si es que se hace, los materiales que se empleen para este alumnado. Esta idea despertó nuestra curiosidad en mayor medida cuando pensamos en cómo la presencia de las nuevas tecnologías o TIC y de contenidos audiovisuales parece ser cada vez más habitual en las aulas de LE (§ 3.4.). Todo lo anterior nos llevó a cuestionarnos si la traducción y, en concreto, la TAV —especialmente las modalidades que ya se emplean para la accesibilidad en los medios de comunicación: la SPS o AD, entre otras (§ 3.2.4.)— podrían llegar a ser de utilidad dentro del aula de LE como recurso para adaptar material o, incluso, como núcleo de ciertas tareas o actividades diseñadas para que los estudiantes con y sin discapacidad pudieran trabajar conjuntamente. Como se verá en el punto 3.4.5., existen escasas investigaciones que, desde los estudios sobre TAV, hayan abordado abiertamente la utilidad de estas dos modalidades dentro del aula de lenguas con alumnos con discapacidad sensorial.

Por todos estos motivos, nos surgieron varias **preguntas de investigación iniciales**, que, tras la revisión de la literatura, se perfilan en el **Capítulo 4**: ¿se puede hacer algún uso de la TAV como herramienta para facilitar la accesibilidad en un aula de LE? ¿Cómo puede la TAV ser de utilidad a un estudiante de lenguas con discapacidad sensorial? En la actualidad, ¿qué uso se está haciendo de la TAV, si es que se está haciendo alguno, en las aulas de LE con los alumnos con discapacidad sensorial en los centros que nos ocupan? Al comprobar que un número ciertamente escaso de investigaciones parecían sugerir algunas posibles respuestas (palpablemente imprecisas e insuficientes) a nuestras preguntas iniciales, pudimos constatar, de nuevo, un vacío tanto dentro de los estudios sobre TAV como sobre didáctica de lenguas, un espacio a cuya eliminación, pensamos, podíamos contribuir con una investigación como la nuestra, en la que tratáramos de explorar si la traducción, y especialmente la TAV, se

emplean como herramientas para contribuir a la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial adulto en las EEOOII de la Comunitat Valenciana¹⁰.

Por lo tanto, la necesidad de llevar a cabo una investigación como la presente se justifica a la luz del cambio de filosofía educativa hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en el aula ordinaria, de la relevancia del aprendizaje de nuevas lenguas en nuestra sociedad por parte de todos los sujetos y de la escasez de estudios centrados en la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial adulto y de investigaciones dentro de los estudios sobre TAV que hayan explorado esta cuestión en nuestro país, lo que supone un claro nicho investigador. Por ello, esperamos que este trabajo pueda servir, en primer lugar, para conocer en mayor medida cuáles son las condiciones reales en las que se aborda la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial adulto dentro de las aulas de LE de las EEOOII de la Comunitat Valenciana y qué papel tiene la traducción, y especialmente la TAV, en ellas. Además, en última instancia, esperamos que lo anterior permita evidenciar, de algún modo, cómo se podría mejorar la calidad de los servicios que los citados centros pueden ofrecer a los alumnos con discapacidad sensorial, si es que así fuera necesario, para de este modo contribuir con esta tesis doctoral a dar respuesta, al menos en parte, a las obligaciones —morales y legales— que nuestra sociedad tiene para con colectivos como el de las personas con discapacidades sensoriales.

Objetivos de la investigación

Antes de comenzar, quisiéramos señalar que en este punto detallamos tanto los objetivos generales como los específicos de esta tesis doctoral, mientras que en el **Capítulo 4** presentaremos los objetivos propios de la fase analítica de nuestra investigación.

Según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 37), los objetivos de investigación “[s]eñalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio”. Así pues, en esta investigación nuestros **objetivos generales** son:

¹⁰ Como se verá en el punto 4.2.1., nos ceñimos a trabajar con las aulas de lengua inglesa, pues un estudio en el que se incluyeran los profesionales de todas las lenguas que se pueden llegar a enseñar en una EOI, sobre todo, las más grandes, hubiera desbordado la capacidad de trabajo de la investigadora.

- **Comprobar cuál es el enfoque didáctico empleado actualmente** (en el curso 2018-2019) **en las aulas de lengua inglesa de las EEOOI de la Comunitat Valenciana, prestando especial atención al posible uso de la traducción (oral y escrita) y, más concretamente, de la TAV —especialmente, de las modalidades de SPS y AD— como recursos para facilitar la accesibilidad dentro de las citadas aulas —por ejemplo, para adaptar materiales— en el caso de contar con alumnos con algún grado de discapacidad sensorial en las mismas.**
- **Explorar y describir cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en dichas aulas,** en el supuesto de que en estas haya algún alumno con discapacidad sensorial.

Estos objetivos generales se desgranán, a su vez, en los siguientes **objetivos específicos**:

- **Llevar a cabo una revisión teórica y crítica de las diversas propuestas metodológicas en la enseñanza de LE desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días, atendiendo a su posible aplicabilidad con alumnos con discapacidad sensorial que acceden a estudiar a un aula ordinaria** (no específica para alumnos con una discapacidad concreta). De manera paralela, **examinar el actual *Marco*, con objeto de conocer las directrices programáticas que recoge, con especial atención a la posible consideración de la accesibilidad en la didáctica de lenguas.**
- **Efectuar una revisión teórica del papel de la LMA y de la traducción en los enfoques o métodos de enseñanza de lenguas,** con el propósito de entender cuál podría ser un enfoque más actual (recogido en el *Marco*) en lo que se refiere a la aceptación de varias lenguas dentro de un aula de LE.
- **Realizar una revisión de la bibliografía existente,** con objeto de conocer en mayor medida (1) qué es la *traducción audiovisual*, especialmente las modalidades de SPS y AD y quiénes son sus principales receptores (las personas con discapacidad visual y auditiva), (2) qué es la *educación inclusiva*, qué necesidades educativas puede tener un estudiante con discapacidad sensorial y de qué recursos de apoyo se puede disponer actualmente en un aula y (3) cómo la TAV —más concretamente, la SPS y la AD— se ha empleado en el pasado, si

es que se ha hecho, como herramienta para el aprendizaje de LE con personas con discapacidad sensorial.

- **Ejecutar una fase analítica en la que se realice un estudio cualitativo, junto con uno cuantitativo**, que permita conocer la experiencia de los profesionales de las EEOOI sujetas a estudio con respecto a la disposición o aplicación de medidas de atención a la diversidad en el centro correspondiente y, a su vez, entender el uso que se está haciendo como recurso didáctico de la traducción y de la TAV en las aulas de inglés de las citadas EEOOI, especialmente si se emplea como una herramienta para facilitar la inclusión de las personas con discapacidad sensorial.

Antes de continuar, quisiéramos señalar que en el punto 4.1.3. de esta investigación justificamos con detenimiento qué razones nos han llevado a no enunciar hipótesis de investigación para este estudio.

Metodología

Nuestro enfoque metodológico consta de tres partes:

- a) Una **fase teórica** en la que planteamos los objetivos generales de la investigación y realizamos una revisión bibliográfica de las tres perspectivas principales de los que bebe nuestro estudio, en la que, además, tratamos de establecer puntos de conexión. Esta fase se desarrolla en los **Capítulos 1, 2 y 3**.
- b) Una **fase metodológica** en la que se delimitan unas preguntas de investigación concretas una vez realizada la revisión bibliográfica, se presentan los objetivos de la fase analítica, se justifica teóricamente nuestra decisión de no generar hipótesis de investigación, se describe y delimita el estudio, y se presenta a los participantes y los instrumentos de recogida de datos. Esta fase se desarrolla en el **Capítulo 4**.
- c) Una fase **estadístico-interpretativa** en la que se recogen y triangulan los datos, se interpretan los resultados, se extraen unas conclusiones y se plantean posibles investigaciones futuras. Esta fase se desarrolla en los **Capítulos 5 y 6**.

Estructura

Esta tesis doctoral se compone de seis capítulos, más la **Bibliografía** y **Anexos**, los cuales se han organizado y redactado con la intención de que los contenidos fluyan de manera clara y organizada, tratando de conectar las distintas perspectivas de las que nos ocupamos en esta investigación. A continuación, explicaremos de forma sucinta los contenidos de cada uno de los capítulos, con la intención de proporcionar al lector una visión de conjunto de los aspectos que se tratan en esta tesis doctoral.

Para comenzar, en esta **Introducción** dejamos constancia de nuestra motivación personal y justificamos la necesidad de realizar este estudio, teniendo en cuenta unas preguntas de investigación iniciales. Asimismo, presentamos los objetivos de esta investigación, la metodología, la estructura y los criterios para la selección de las fuentes bibliográficas a las que hemos recurrido en esta tesis doctoral.

El **Capítulo 1** se inicia con una revisión histórica de los principales enfoques y métodos didácticos para la enseñanza de LE. Cada una de estas propuestas metodológicas se analiza, prestando especial atención a su posible aplicabilidad en el caso de tener un estudiante con discapacidad sensorial dentro del aula de lenguas ordinaria. Asimismo, la parte final de este primer capítulo está dedicada a analizar brevemente algunas de las aportaciones más significativas del *Marco*, con la intención de detectar en qué medida este documento puede servir de guía para comprender las necesidades o capacidades de los alumnos de lenguas con discapacidad sensorial. Todo lo anterior nos permitirá entender en qué medida las propuestas didácticas de enseñanza de LE tienen en cuenta las posibles necesidades de los distintos perfiles de estudiantes de lenguas que pueda haber. Este capítulo se justifica teniendo en cuenta que entre nuestros objetivos generales figura comprobar qué enfoque didáctico adoptan los docentes de inglés de las EEOOII y qué posibles dificultades podrían encontrar en caso de contar con estudiantes con discapacidad sensorial.

Seguidamente, y teniendo en cuenta que entre uno de nuestros objetivos generales figura explorar qué papel tiene la traducción dentro de las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana, en el **Capítulo 2** nos hemos centrado en analizar el papel de la traducción dentro de la didáctica de lenguas. Así, en primer lugar, llevamos a cabo un nuevo repaso histórico de cada una de las propuestas metodológicas recogidas en el

primer capítulo, pero, esta vez, centrándonos exclusivamente en analizar el papel de la LMA y de la traducción en cada una de ellas. Esto nos permite entender en mayor medida si la aceptación (o el rechazo) del uso de la traducción en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana puede estar supeditada a la adopción de un método de enseñanza concreto. Además, nos hemos permitido elucubrar —teniendo en cuenta la, por el momento, escasez de obras bibliográficas que permitan extraer resultados firmes— sobre la posible utilidad de la traducción (oral o escrita) en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial en dichas aulas. Asimismo, en segundo lugar, con la intención de entender en mayor medida cuál podría ser un enfoque didáctico más actual, en el que la traducción no tiene por qué estar excluida de las aulas, recogemos algunas de las principales corrientes de pensamiento que contribuyeron a cambiar la visión sobre la LMA y la traducción como recursos dentro de las aulas de LE. También con esta intención, analizamos el papel que se le reconoce a la traducción dentro del *Marco*. Todo ello, como decimos, nos permite situarnos en una postura en la que pensamos que la traducción puede ser un recurso de utilidad dentro de las aulas de LE, por lo que pretendemos explorar en qué medida esta se emplea en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana.

El **Capítulo 3** se inicia dentro del marco de los Estudios de Traducción. En este capítulo dedicamos varios puntos a analizar qué es la TAV, cuáles son las propiedades de un texto audiovisual y qué modalidades de TAV podríamos citar en la actualidad. Esto se justifica debido a que entre nuestros objetivos generales figura comprobar qué uso se hace de la TAV en las aulas de inglés de las EEOOII a las que prestamos atención, especialmente en caso de contar con estudiantes con discapacidad sensorial. Por este motivo, esta revisión sobre la TAV concluye con un análisis más detallado de dos de las modalidades que contribuyen a la accesibilidad en los medios de comunicación: SPS y AD¹¹. Asimismo, para entender en mayor medida quiénes son los principales receptores de estas dos modalidades (y también el alumnado al que hemos dedicado esta investigación) presentamos los colectivos de personas con discapacidad auditiva y

¹¹ En esta investigación no nos ocupamos de indagar acerca del posible papel de la interpretación en lengua de signos dentro de las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana, dado que entendemos que este recurso requeriría necesariamente de un profesional especializado (probablemente, externo al centro), algo *a priori* poco probable, mientras que la SPS o la AD son dos herramientas que los propios docentes de inglés podrían emplear sin necesidad de recurrir a terceros. Por otro lado, y como se verá al final de esta tesis doctoral, esta decisión se ha probado acertada, dado que ni en las entrevistas ni en los cuestionarios realizados se ha hecho mención alguna por parte de los participantes a dicha práctica.

visual. Teniendo en cuenta que nos centramos en estos dos colectivos dentro de las aulas, introducimos un nuevo punto en el que analizamos qué es la *inclusión educativa*, cómo se ha evolucionado hasta adoptar este término, cuáles son las posibles necesidades educativas de los alumnos adultos con discapacidad sensorial y cuáles son los principales apoyos técnicos u otros recursos educativos de los que se dispone en la actualidad para contribuir a su *inclusión* en aulas ordinarias. Finalmente, combinamos las dos cuestiones tratadas en este capítulo y creamos un tercer y último punto en el que se explora cómo la TAV se ha empleado dentro de las aulas de LE, prestando especial atención a si la bibliografía de la que disponemos hasta el momento nos permite entender su posible utilidad o aplicabilidad con alumnos de lenguas con discapacidad sensorial.

En el **Capítulo 4** presentamos el aparato metodológico de este estudio. Así, en el primer punto, refinamos nuestras preguntas de investigación iniciales y los objetivos analíticos, justificamos teóricamente por qué hemos optado por no generar hipótesis para este estudio exploratorio-descriptivo, y presentamos el alcance, tipo y diseño de estudio, así como la estrategia de articulación de los datos cuantitativos y cualitativos que se recogen en este trabajo. El segundo punto de este capítulo está dedicado a presentar detalladamente la población que participa en el estudio, así como los tres instrumentos de recogida de datos —unas entrevistas personales a varios perfiles de trabajadores de las EEOOII de la Comunitat Valenciana, un cuestionario dirigido a los profesores de inglés de dichos centros y un análisis de los sitios web de cada escuela— y las fases que se siguieron para diseñarlos y aplicarlos.

El **Capítulo 5** se reserva para la lectura estadístico-interpretativa de los datos obtenidos mediante los tres instrumentos arriba citados de recolección de datos, así como a la extracción de resultados. Estos se organizan en distintas áreas temáticas, donde los datos cualitativos y cuantitativos se triangulan con el fin de generar metainferencias para extraer resultados que nos permitan explorar el fenómeno desde varias perspectivas, lo que nos ayudará a ofrecer una fotografía más completa.

En el **Capítulo 6** se presentan las conclusiones, donde tratamos de dar respuesta a las distintas incógnitas que se han ido planteando a lo largo de esta disertación y retomamos los objetivos de la misma. Asimismo, el último punto de este capítulo se reserva para reflexionar sobre lo que, en nuestra opinión, pueden ser posibles

limitaciones de este estudio y para proponer posibles futuras líneas de investigación en las que parecerá necesario un mayor volumen de estudios.

Finalmente, esta investigación concluye con el capítulo de **Bibliografía y Filmografía**, donde se recogen las obras que se han consultado, así como las referencias a películas o series citadas en el cuerpo teórico de la misma. Asimismo esta tesis doctoral cuenta con varios **Anexos**. Este material final está incluido en una memoria USB, en la que encontramos los siguientes contenidos:

- **Bibliografía y Filmografía.**
- Versión en castellano e inglés del **Resumen** y en inglés de las **Conclusiones** (tal y como se requiere para la obtención de la mención de Doctora Internacional en la Universitat de València).
- **Anexo I** (con su bibliografía): análisis de los sitios web de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.
- **Anexo II**: guía para las entrevistas personales.
- **Anexo III**: transcripción de las entrevistas personales.
- **Anexo IV**: cuestionario para el profesorado de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.
- **Anexo V**: formulario de solicitud de adaptación de las pruebas de certificación de las EEOOI (llamado *Anexo III*).

Fuentes bibliográficas

Las obras bibliográficas escogidas para esta tesis doctoral se han seleccionado teniendo en cuenta las necesidades teóricas y metodológicas que se han presentado a lo largo de esta disertación. Así, en líneas generales, y teniendo en cuenta los distintos estudios de los que se nutre esta investigación, en la bibliografía figuran investigaciones centradas en la didáctica de LE, los Estudios de Traducción y la accesibilidad a los medios de comunicación y, más particularmente, a la educación. Por último, creemos que resulta esencial que las obras seleccionadas se hagan eco de los últimos avances en estas tres esferas. Por ello, hemos tratado de que las entradas bibliográficas mantengan una vigencia temporal, sin que ello impida que, cuando nos hemos ocupado de cuestiones históricas, o cuando lo hemos creído necesario al tratarse de obras pioneras en su

campo, nos hayamos remontado a documentos u obras con más de un siglo de antigüedad.

Asimismo, conviene señalar que, en aras de una mayor economía y para facilitar su consulta, en el capítulo de **Bibliografía** nos hemos permitido no recoger los diferentes enlaces a sitios o páginas web que hemos ido ofreciendo a lo largo de esta tesis doctoral para ampliar información más allá de la citada en el cuerpo del texto. En el caso de los instrumentos legislativos (leyes, decretos, acuerdos...), se incluirán en el capítulo de **Bibliografía** únicamente los que hayan sido citados, mientras que aquellos que solo nombramos irán acompañados del enlace donde se puede consultar el documento en su totalidad. De manera similar, cuando hemos citado enlaces a sitios web —como los de las diferentes EEOOII o el de PluriTAV, por ejemplo— no hemos indicado la fecha de última consulta, al entender que la dirección del sitio web, seguramente, no variará, mientras que si el enlace conduce a información de una página concreta dentro de un sitio web o a un documento disponible en línea, sí especificaremos la fecha de consulta, al considerar que dicha página o documento (o su enlace) puede verse modificado con el tiempo.

1. DIDÁCTICA DE LENGUAS Y ACCESIBILIDAD¹²

En este primer capítulo abordaremos dos cuestiones principales. En primer lugar, recopilaremos los enfoques y métodos surgidos desde el siglo XIX hasta prácticamente nuestros días para la enseñanza de LE. Esto nos permitirá conocer qué prácticas educativas son propias de cada enfoque o método para entender cuán accesibles serían si se tuvieran que emplear en un aula con un alumno con discapacidad sensorial. Por ello, esta recopilación cuenta con una particularidad: cada enfoque o método va acompañado de una reflexión sobre su posible aplicación en caso de tener estudiantes con discapacidad sensorial en el aula. Esto se justifica dado que, como ya se ha dicho (§ **Introducción**), uno de nuestros objetivos se centra en explorar las medidas de atención a la diversidad que se emplean en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana, especialmente en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial. Por esta razón, conocer estos enfoques o métodos nos permitirá entender mejor cuáles podrían ser las posibles prácticas educativas que se llevan a cabo en las citadas aulas y si estas podrían ser adecuadas para los alumnos con discapacidad sensorial.

En segundo lugar, uno de los documentos más importantes a escala europea sobre enseñanza de lenguas, el *Marco*, también será analizado, con el objetivo de detectar si se recoge en él información sobre los perfiles, necesidades o particularidades propias de la enseñanza de una LE a personas con discapacidad visual o auditiva: ¿cuáles podrían ser sus necesidades educativas al estudiar una LE? ¿Se les debe exigir ser capaces de hacer lo mismo que a los estudiantes sin discapacidad? ¿Se recomienda algún método en concreto para enseñar lenguas a alumnos con estos perfiles? ¿Se da alguna pauta sobre cómo adaptar los materiales? Juzgamos necesario este análisis, dado que, como se verá en el punto 1.2., este documento es una guía para los docentes de LE en toda Europa. Además, las programaciones de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana se diseñan teniendo presente esta guía, como se verá en el **Anexo I** de esta tesis doctoral. Por esta razón, carecer de estas indicaciones podría suponer, por un lado, que muchos docentes no tengan ninguna referencia sobre cómo actuar en estos casos y,

¹² Definiremos este concepto en el punto 3.2.4.1.

por otro, una falta de consenso sobre las posibles medidas para facilitar la inclusión de todo el alumnado en el aula de LE.

1.1. Enfoques y métodos fundamentales en la enseñanza de LE: aplicabilidad con alumnos con discapacidad sensorial

1.1.1. Breve contextualización histórica

Según Richards y Rodgers, hace más de quinientos años, el latín era la lengua vehicular por excelencia en las esferas de la educación, comercio, religión y gobierno del mundo occidental, por lo que su estudio estaba ampliamente extendido. Cuando, en el siglo XVI, el francés, el italiano y el inglés comenzaron a ganar importancia en el panorama internacional europeo, el latín fue quedando relegado como lengua de comunicación oral y escrita. Como consecuencia, la lengua clásica pasó de utilizarse como una lengua viva a tratarse como una simple asignatura curricular y, por esta razón, su estudio se comenzó a abordar desde una perspectiva diferente. La propuesta metodológica que se hizo entonces se basaba en estudiar la lengua mediante el uso de actividades centradas en el aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales latinas, de listas de palabras bilingües extraídas de la lectura de los textos trabajados en el aula, de declinaciones y de conjugaciones, y a través de la práctica con ejercicios de creación y traducción (directa e inversa) de oraciones. Una vez adquiridas las competencias básicas, se introducía el estudio avanzado de la gramática y de la retórica. Asimismo, el declive del latín trajo consigo una nueva justificación para su estudio: se decía que suponía un ejercicio mental que desarrollaba las capacidades intelectuales del alumnado, algo que justificó el aprendizaje de la gramática latina como un fin en sí mismo (2003: 13-14).

Cuando las llamadas *lenguas modernas* comenzaron a estudiarse en el currículo, se siguieron los procedimientos heredados del método clasicista. Estas prácticas se aglutinarían en un modelo que recibiría el nombre de *método gramática-traducción*¹³. Así, el método de estudio del latín clásico se convirtió en el modelo para la enseñanza de LE en los siglos siguientes (Richards y Rodgers, 2003: 13).

¹³ Este método se conoció, inicialmente, como *método ciceroniano* o *método prusiano* en los Estados Unidos gracias a la obra *The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language*, publicada en 1845 por el profesor estadounidense de lenguas clásicas Barnas Sears (Kelly, 1969: 53).

1.1.2. El método gramática-traducción

Este método, de origen alemán y entre cuyos principales exponentes podríamos destacar a Johann Seidenstücker, Karl Plötz, Heinrich G. Ollendorff o Johann Meidinger, alcanzó su máxima popularidad y difusión entre 1840 y 1940. Con el método gramática-traducción, el objetivo principal que se perseguía era instruir al alumnado para poder acceder y apreciar las grandes obras literarias de los clásicos, mientras que, a su vez, los discentes se beneficiaban de este estudio para desarrollar su capacidad intelectual (Richards y Rodgers, 2003: 15-16). Además, se argumentaba que, a través del estudio de la gramática de la LE, se podía llegar a conocer mejor la gramática de la propia LMA y que, gracias a esa familiaridad, los alumnos adquirirían mejores destrezas para comprender y escribir su propia lengua¹⁴ (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 13). Como podemos apreciar, entre los principales objetivos de esta propuesta no se contemplaba el desarrollo de las habilidades orales, ni productoras ni receptoras (Stern, 1983: 454).

Para enseñar la lengua, las lecciones y los libros de texto se centraban, principalmente, en el desarrollo de la lectura y la escritura. Entre sus prácticas más frecuentes predominaba el empleo de ejercicios teóricos basados en la enunciación y exposición de reglas gramaticales abstractas, explicadas deductivamente y en la LMA del alumno para asegurar una mejor comprensión. Asimismo, para asimilar el vocabulario se proponían listas de palabras bilingües extraídas de los textos trabajados en clase (Richards y Rodgers, 2003: 15-16). En este sentido, la LMA era una referencia fundamental para aprender la LE, algo que contribuía a que esta adquiriera un papel insustituible en las aulas, tal y como comenta Stern: “The first language is maintained as the reference system in the acquisition of the second language” (1983: 455). Seguidamente, para poder aplicar los aspectos teóricos de la lengua, se proponían ejercicios de creación y traducción, tanto directa como inversa, de oraciones especialmente diseñadas y graduadas, siguiendo un nivel de dificultad desde lo más sencillo a lo más complejo, para ilustrar las diferentes reglas gramaticales simultáneamente a través de estos ejemplos (Cook, 2010: 10). En realidad, tal y como apunta Howatt, la utilización de estas oraciones descontextualizadas pretendía simplificar la dificultad que el estudio de un texto al completo podía suponer para el alumnado. Sin embargo, Howatt asegura que

¹⁴ Esta visión sobre el aprendizaje de una LE en relación con la LMA encaja con el planteamiento de la competencia plurilingüe (§ 1.2.5.).

esta práctica fue una de las que mayor polémica suscitó entre los autores pertenecientes al movimiento reformista (§ 1.1.3.) (2004a: 151-152). A pesar de estas críticas al uso de oraciones descontextualizadas, según comenta Stern, los alumnos debían empezar por la traducción de este tipo de ejercicios y, a medida que su nivel fuera avanzando, podían comenzar a trabajar en la traducción de textos completos y coherentes, tanto de la LMA a la LE como a la inversa (1983: 455). Además, también eran frecuentes las actividades centradas en la realización de análisis contrastivos entre la LMA y la LE para comparar diferencias y similitudes entre ambas (Richards y Rodgers, 2003: 16).

El **profesor**, por su lado, tenía un papel central e, incluso, autoritario, ya que era el modelo de aprendizaje de sus alumnos y no debía permitir el error. Su función consistía, a grandes rasgos, en estructurar las lecciones en base al libro de texto, asegurarse de que los alumnos comprendían las explicaciones y los ejemplos de las reglas enseñadas, corregir los ejercicios presentados, prestando especial atención a la corrección, y proporcionar, cuando fuera necesario, una explicación adicional. Dado que el docente era la figura principal y dirigía la lección, había poca necesidad de que los alumnos interactuaran entre ellos. La comunicación e interacción en el aula eran, por lo tanto, principalmente unidireccionales. Además, por regla general, las lecciones estaban estructuradas de tal manera que era prácticamente imposible tratar elementos nuevos en el aula que no estuvieran previstos de antemano (Cook, 2010: 10-11, 14-15). Por esta razón, algunos críticos señalan que el método gramática-traducción exigía poco a los profesores, sobre todo en relación con las habilidades orales, ya que había poca necesidad de hablar la lengua; algo por lo que, en ocasiones, estos eran acusados de tener poco dominio del idioma que impartían (Richards y Rodgers, 2003: 16). El **discente**, por su parte, debía limitarse a seguir las órdenes del profesor y a tomarlo como modelo para su aprendizaje. Por otro lado, para la **evaluación** de conocimientos se empleaban exámenes escritos en los que los estudiantes debían llevar a cabo con éxito las tareas de traducción y creación de oraciones utilizando los aspectos gramaticales y léxicos trabajados en clase, con el menor número de **errores** posible. Asimismo, también solía ser frecuente el planteamiento de preguntas sobre la cultura extranjera (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 20).

Pese a que el método gramática-traducción ha sufrido grandes críticas desde la aparición de los llamados enfoques o métodos naturales o directos, Howatt comenta que, en realidad, este método podía resultar aburrido; sin embargo, no era tan *terrible* como los

críticos suelen señalar, sino que los peores excesos los cometieron aquellos que pretendían demostrar que el estudio de las lenguas modernas no era menos riguroso que el de la lengua clásica (2004a: 152-156). Cook explica que esto ocurrió debido, principalmente, a que sus defensores coincidieron en entender el aprendizaje de una lengua (1) como la simple memorización de reglas gramaticales, sin necesidad de prestar atención a la fluidez; (2) como la exclusiva práctica de las habilidades escritas, por medio de la construcción de oraciones aisladas e inventadas, en lugar de emplear textos auténticos y coherentes, y, por último, (3) como el estudio centrado en la enseñanza y el conocimiento de la lengua, más que en la habilidad para usarla. Así, en general, este método ha sido tachado por sus detractores de antinatural, autoritario y aburrido. Sin embargo, en palabras de Cook, esto no quiere decir que esta propuesta no tenga mérito alguno. El método gramática-traducción puede ser adaptado y las carencias aquí citadas pueden ser subsanadas para trabajar con textos completos y auténticos que permitan plantear actividades para practicar en mayor medida las destrezas orales o permitir que el alumno sea el centro del proceso de aprendizaje. Además, por otra parte, no se puede negar que este es un excelente método para trabajar la gramática y las habilidades para la traducción escrita (2010: 14).

Aplicabilidad del método gramática-traducción con personas con discapacidad sensorial¹⁵

Llegados a este punto, nos permitiremos preguntarnos si, en caso de que se emplearan estas prácticas en la actualidad —concretamente, en un aula junto con alumnos sin discapacidad, como se daría en una EOI—, este método (y los que se verán posteriormente) podría ser de algún tipo de utilidad para personas con discapacidad sensorial. Lo primero de lo que conviene dejar constancia es que, a lo largo de la historia, sí han existido ciertos enfoques o métodos de enseñanza de LE específicos para

¹⁵ Antes de comenzar a reflexionar sobre la posible aplicabilidad de cada uno de estos enfoques o métodos con alumnos con discapacidad sensorial, conviene señalar que, dado que sería imposible poder atender a toda la casuística de perfiles de alumnos con discapacidad sensorial (§ 3.2.4.4. y 3.2.4.5.), las consideraciones que aquí plantearemos se hacen pensando en alumnos ciegos o sordos sin restos visuales o auditivos aprovechables. Así, nos mostramos en consonancia con el modo en el que se actúa en el campo de la TAV con la modalidad de AD (§ 3.2.4.3.). Entendemos que este sería el grado más elevado de discapacidad y que, por lo tanto, estos alumnos serían los que mayores barreras encontrarían dentro del aula. Por ello, consideramos que, en casos de discapacidades leves, una sencilla adaptación del material o el empleo de otros recursos —por ejemplo, el aumento del tamaño de letra o el uso de auriculares— puede ser suficiente, por lo que las actividades no suelen requerir de mayor modificación. En cambio, en el caso de las discapacidades más graves, es posible que las propuestas o actividades tengan que ser modificadas de manera notable.

alumnos con discapacidad auditiva (véase, por ejemplo, Navarro Rincón, 2011 y 2014). En cambio, Nikolic (1986: 218) asegura que no existe ningún método en particular para la enseñanza de LE a personas ciegas. Sin embargo, además de ser una cuestión poco explorada, estas propuestas metodológicas no se encuentran, normalmente, en las obras que recogen la evolución histórica de los enfoques o métodos de enseñanza de lenguas. Por ejemplo, obras como las de Germain (1993), Richards y Rodgers (2003), Sánchez Pérez (2009) o Larsen-Freeman y Anderson (2011), por citar algunas de las que nos han servido para elaborar este compendio teórico, se alejan de una clasificación centrada en los métodos o enfoques de LE para personas con discapacidad sensorial, por lo que no encontramos ninguna referencia al respecto.

Con todo, entendemos que el contexto en el que se sitúa esta tesis doctoral no es el de las aulas específicas para personas con discapacidad sensorial, sino el de las aulas ordinarias¹⁶ de las EEOOII de la Comunitat Valenciana. En estas aulas de idiomas, los alumnos con y sin discapacidad deben trabajar conjuntamente, por lo que nos resulta más lógico pensar que el docente pudiera escoger un enfoque o método (o varios) convencional (en el sentido de no específico para personas con discapacidad) con el que trabajará con el grueso del alumnado. Esta situación que describimos, en la que el profesor podría emplear un método y debería conciliar la enseñanza de LE a alumnos con y sin discapacidad dentro de una misma aula, no parece haber sido estudiada en la literatura con demasiada frecuencia, pues no tenemos constancia de ninguna obra que se haya ocupado de analizar cómo cada uno de estos métodos que recogemos en el **Capítulo 1** podría adaptarse para ser de utilidad a un estudiante con discapacidad sensorial.

Por este motivo, conviene aclarar que los siguientes planteamientos son tentativos y surgen a partir de reflexiones guiadas por la lógica, como consecuencia de la escasez de obras bibliográficas que recojan cómo los diferentes enfoques o métodos de enseñanza de LE podrían ser aplicables, o no, con alumnos con discapacidad sensorial en un aula ordinaria. Pese a todo, creemos conveniente confirmar nuestras impresiones sobre la aplicabilidad de cada enfoque o método, en primer lugar, con las propias personas con discapacidad sensorial, algo que nos permitiría valorar si nuestro modo de ver y analizar

¹⁶ Como adelantábamos en la **Introducción**, en un aula ordinaria los recursos no tienen por qué estar pensados exclusivamente para las personas con discapacidad, por lo que, creemos, tampoco el enfoque o método.

esta cuestión —desde la perspectiva de una persona normovente y normoyente— coincide con el parecer del propio alumnado con discapacidad sensorial. Además, también sería necesario potenciar nuevas investigaciones empíricas que permitan afirmar si estamos en lo cierto al plantear estas conjeturas. Con todo, este objetivo escapa a la presente tesis doctoral, por lo que insistimos en que los comentarios que se hagan sobre la posible utilidad de los enfoques o métodos, tanto de este como de los que le siguen, son especulaciones que necesitarán de un volumen mayor de investigaciones en el futuro para ser confirmadas.

A priori, parece lógico presumir que las prácticas del método gramática-traducción serían, posiblemente, de más fácil aplicación con los alumnos con discapacidad auditiva que con aquellos con discapacidad visual, puesto que la finalidad de la enseñanza de una lengua con este método es, prácticamente sin otra intención, aprender a leerla y a traducirla para poder acceder a las obras literarias clásicas; en otras palabras, el desarrollo de la faceta oral de la lengua carece de demasiada importancia¹⁷. Parece, pues, que un método basado casi exclusivamente en la lectura y escritura, y en el que, además, no se requiere de interacción oral con los compañeros, sí podría suponerse de cierta utilidad para enseñar una LE a una persona con discapacidad auditiva. En su caso, creemos que la dificultad más significativa radicaría en comprender las explicaciones orales del docente y en poder, a su vez, comunicarse con él, si el alumno emplease la lengua de signos (LS). En ese caso, a no ser que se recurriera a los servicios de un intérprete en LS o que el propio profesor conociera esta lengua, la comunicación se podría ver entorpecida. Otra posible opción podría ser, quizá, comunicarse con el alumno sordo de forma escrita, aunque plantear la comunicación dentro del aula solo mediante el canal escrito puede resultar complejo, y más aún si el resto de compañeros son normoyentes. Dicho de otro modo, en un aula con alumnos normoyentes es frecuente que el profesor comente o explique ciertas cuestiones de manera oral, por lo que, si tuviera un alumno sordo, debería procurar proporcionarle esta información por escrito. Esto, quizá, podría ser complicado, especialmente, si se trata de explicaciones o comentarios improvisados. Por último, conviene matizar que es posible que una persona

¹⁷ Dotter (2008: 108) explica, sin embargo, que para algunos alumnos sordos es importante ver cómo se habla la LE; es decir, observar el movimiento de la boca de una persona cuando habla la LE.

sorda que no tiene la lengua oral como LMA experimentara ciertas dificultades para aprender a leer la LE¹⁸ (véase Sedláčková y Fonioková, 2013).

Por otra parte, el método gramática-traducción parece poco adecuado si tuviéramos a un estudiante con discapacidad visual en el aula ordinaria. Dado que la práctica totalidad de los ejercicios y actividades propuestos se centran en la lengua escrita, se requeriría de una adaptación de los materiales casi por completo para poder facilitar su lectura y escritura. Por ello, en el caso de que todos los materiales escritos fueran adaptados, creemos que el método podría emplearse si se tuviera un estudiante ciego, aunque, probablemente, no sería el más adecuado por las razones que acabamos de señalar. Con todo, el método gramática-traducción ya parece haber quedado obsoleto en muchas de las aulas de lenguas modernas, por lo que no profundizaremos en mayor medida en una hipotética situación que, quizá, no llegue ni a darse en la actualidad.

1.1.3. *El movimiento reformista y el método directo*

A mediados del siglo XIX, la falta de resultados satisfactorios derivados del método gramática-traducción y la creciente necesidad de la población europea por comunicarse en otras lenguas despertaron el interés de los teóricos del momento, quienes comenzaron a considerar la creación de un nuevo modelo de enseñanza y contribuyeron a lo que hoy se conoce como *movimiento reformista*. El principal foco de interés de los investigadores de entonces se centró en el proceso natural de adquisición de la LMA y en cómo este podía aplicarse a la enseñanza de la LE. Aunque a mediados del siglo XIX ya aparecieron teóricos como François Gouin, Jean Joseph Jacotot, Claude Marcel o Thomas Prendergast¹⁹, quienes desarrollaron nuevas teorías, sin gran repercusión en su momento, relacionadas con los principios naturalistas, no fue hasta finales del siglo XIX cuando autores como Henry Sweet, Otto Jespersen, Wilhelm Viëtor o Paul Passy²⁰ retomaron algunas de estas ideas y comenzaron a escribir sobre la necesidad real e inmediata de un cambio de paradigma en la enseñanza. Así, se crearon los cimientos de la nueva reforma pedagógica. El resultado de las propuestas de estos autores y de la

¹⁸ Para entender en mayor medida el proceso de aprendizaje de la lectura por parte de una persona sorda, consúltese Alegría *et al.* (2009), Domínguez y Soriano (2009), Domínguez *et al.* (2011) o Tamayo (2015), entre otros.

¹⁹ Para profundizar en mayor medida sobre las aportaciones de estos autores, consúltese Howatt (2004b), más concretamente las páginas 169-178.

²⁰ Para profundizar en mayor medida sobre las aportaciones de estos autores, consúltese Howatt (2004c), más concretamente las páginas 187-209.

corriente centrada en los principios naturalistas fue la aparición del *método directo*²¹, que surge a principios del siglo XX en Francia y Alemania, y que, posteriormente, se extiende a los Estados Unidos (Richards y Rodgers, 2003: 17-20).

El método directo recibió este nombre debido a que uno de sus principales objetivos era que el alumnado consiguiera dominar la LE centrándose, especialmente, en las habilidades orales para poder interactuar con los hablantes nativos, sin haber de pasar por la LMA para su aprendizaje (Germain, 1993: 127). Para ello, los contenidos eran trabajados en el aula siguiendo una progresión organizada a partir del intercambio de preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos. Estos eran introducidos de manera oral y, normalmente, en la LE. Asimismo, dado que la pronunciación adquirió especial relevancia, la figura del profesor nativo comenzó a erguirse por encima de la de los profesores que empleaban el método anterior y que, en ocasiones, como ya hemos comentado, eran acusados de no dominar la lengua en lo referente a las destrezas orales. Para que los alumnos consiguieran controlar estas habilidades y pudieran hacer uso de la lengua posteriormente, se solía hacer énfasis en la enseñanza de oraciones de uso cotidiano, de aspectos culturales (geografía, historia, costumbres, etc.) y de vocabulario. Este se introducía oralmente y se explicaba por medio del uso de imágenes, de objetos o de la asociación de ideas para los conceptos más abstractos, todo ello con el fin de evitar recurrir al uso de la LMA como referencia. Por otro lado, aunque con el método directo se pretendía otorgar mayor importancia a las habilidades orales, la lengua escrita también recibía atención por medio de las lecturas, las composiciones o los dictados. Asimismo, con este nuevo método también se continuó considerando que la gramática tenía un papel importante en el aprendizaje de una nueva lengua, aunque esta se impartía de manera inductiva (Richards y Rodgers, 2003: 21-22).

Dentro del método directo, el **profesor** representaba el papel de director de orquesta en el aula. Aunque era él quien dirigía las diferentes actividades que se llevaban a cabo, los **alumnos** adquirirían un papel menos pasivo y la interacción tanto entre profesor-alumno como entre los propios alumnos comenzó a ser más fluida. Por su parte, para obtener una calificación favorable en la **evaluación** de la asignatura, el aprendiente debía

²¹ Este método también suele identificarse con el *método Berlitz*, debido a la propuesta didáctica desarrollada por el lingüista alemán Maximilian Berlitz (1852-1921), uno de los principales defensores de las propuestas del método directo, quien las ponía en práctica en las academias que él mismo fundó para enseñar inglés, principalmente a inmigrantes que llegaban a los Estados Unidos. Sin embargo, no debemos olvidar que, según comentan Richards y Rodgers (2003: 21) o Cook (2010: 7), en las escuelas Berlitz nunca llegó a emplearse el término *método directo*.

centrarse en demostrar que era capaz de hacer un buen uso de la nueva lengua, principalmente de forma oral, en una situación concreta. Así, aunque el **error** se continuó tratando como un aspecto que debía evitarse, se prefería que fuera el propio alumno quien reparara en él y se autocorrigiera (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 31-32).

Aunque el método directo fue popular en su momento, no todo el mundo lo aceptó con el mismo entusiasmo ni consiguió alcanzar el éxito esperado por sus creadores, especialmente en los niveles de educación secundaria²². Entre algunos de sus principales inconvenientes destacaba el hecho de carecer de una base teórica sólida. En las décadas de los años veinte y treinta del pasado siglo, la lingüística aplicada sistematizó los principios propuestos por el movimiento reformista y se crearon los cimientos de los nuevos enfoques, cuyo desarrollo posterior llevó a la aparición del enfoque oral o enseñanza situacional en el Reino Unido y del método audiolingüístico en los Estados Unidos (Richards y Rodgers, 2003: 23).

Aplicabilidad del método directo con personas con discapacidad sensorial

Si tratamos de indagar sobre cuál sería la posible aplicación de unas prácticas como las del método directo en la actualidad, especialmente si consideramos la posible presencia en el aula ordinaria de personas con alguna discapacidad sensorial, se podrían plantear las siguientes cuestiones. Por una parte, un método cuyo principal objetivo es enseñar mediante la repetición de oraciones de uso cotidiano introducidas de forma oral seguramente dificultaría en gran medida la inclusión de una persona sorda en el aula. Según Domagala-Zysk, el aprendizaje de una lengua por parte de una persona sorda no se da de igual modo que con los alumnos normoyentes (2013a: 86):

Deaf and hard of hearing students do not acquire language by simple participation in everyday conversations with their family members, peers or strangers; they do not listen to the radio or non-captioned TV programmes, and they are not able to catch other's people speech if they do not see their lips perfectly. It is extremely difficult for a D/deaf student to learn language spontaneously.

Como vemos, probablemente resultaría poco útil para un sordo un método centrado en transmitir la mayor parte de sus contenidos de forma oral (véase Dotter, 2008). Además, esto nos hace plantearnos la gran dificultad, si no imposibilidad, que conllevaría la

²² Hemos de decir que esta es una de las pocas referencias que encontramos a la edad del alumnado con el que se utiliza un método, en este caso, estudiantes adolescentes. En muy pocos enfoques o métodos analizados se identifica claramente de qué tipo de alumnado se habla en términos de edad, pese a que tenemos la impresión de que muchos de ellos están centrados en la enseñanza al alumnado adulto.

realización de ejercicios como dictados o las evaluaciones basadas en el dominio de la lengua oral en situaciones concretas. A su vez, en el método directo la interacción oral con los compañeros se vuelve mucho más frecuente y tiene un mayor peso en el aprendizaje de la LE, algo que, de nuevo, posiblemente supondría un reto para algunas personas sordas²³. Por último, Dotter (2008: 100) recuerda que, pese a que la inmersión en una LE es importante, los alumnos sordos adultos, especialmente, suelen necesitar información en su LMA o lengua de instrucción; es decir, en una lengua que conozcan —si estos adultos son signantes, su LMA suele ser la LS—, por lo que la premisa del método directo de evitar el uso de la LMA lo máximo posible podría ir en detrimento de las necesidades de los propios estudiantes.

Por otra parte, aunque pudiéramos pensar que para un alumno con discapacidad visual el método directo resultaría más adecuado, debido, precisamente, a que gran parte de los contenidos se transmiten de forma oral, no debemos olvidar que muchos de ellos eran introducidos y explicados por medio de asociaciones con imágenes u objetos para evitar recurrir a la LMA. Precisamente, para la persona que no tiene resto de visión alguno, o que nunca ha tenido visión, esto podría suponer una barrera, puesto que podría experimentar ciertos problemas para relacionar las palabras de la nueva lengua con su significado real²⁴. Esta situación, quizá en parte, podría evitarse adaptando materiales y proporcionando objetos reales, en relieve o describiendo los objetos o imágenes. Sin embargo, cabe plantearse si la LMA es realmente perjudicial en estos casos o si, de lo contrario, puede ser un recurso que facilite la asociación de determinados conceptos con las nuevas palabras en la otra lengua.

²³ Domagala-Zysk (2013a: 87) comenta que, en la actualidad, la tecnología está ayudando a superar estas barreras entre los estudiantes sordos y oyentes al permitir la comunicación por medio de correo electrónico o por mensajes de texto sin necesidad de intermediarios, o al facilitar que los estudiantes sordos puedan participar en los debates del aula por medio de mensajes instantáneos.

²⁴ En nuestra toma de contacto con la especialista de idiomas, la responsable de educación y algunas maestras de apoyo de los servicios educativos de la ONCE en Valencia se nos transmitió que un problema al que se enfrentan con cierta frecuencia es la negación de muchos profesores de lenguas a utilizar la LMA de los alumnos ciegos, niños o adolescentes, cuando esta supone un recurso de ayuda para evitar que los estudiantes experimenten problemas de asociación entre el vocabulario aprendido en la LE y el significado de dichas palabras en la realidad. Este fenómeno suele asociarse con el verbalismo en los ciegos. El *verbalismo* es un concepto utilizado para designar una situación en la que la persona ciega utiliza una palabra o expresión sin haber tenido una experiencia directa con el significado de dicha palabra, lo que provoca que se emplee sin tener una idea muy clara de lo que esta significa.

En cualquier caso, como última reflexión sobre el método directo quisiéramos añadir que, pese a que este también parece estar, cada vez más, en desuso²⁵, nuestra impresión es que aún se conservan —quizá de forma inconsciente— muchas de las creencias y prácticas sobre el aprendizaje de lenguas que surgieron cuando el método directo apareció. Aun así, insistimos en que esta reflexión es una impresión que precisará de mayor investigación en el futuro para poder confirmar lo que aquí planteamos.

1.1.4. *La enseñanza situacional y el método audiolingüístico*

Richards y Rodgers definen el *enfoque oral*, posteriormente conocido como *enseñanza situacional de la lengua* o *enfoque estructural-situacional*, como el estudio desarrollado por los lingüistas británicos en las décadas de los años veinte y treinta del siglo pasado, y cuyo principal objetivo era la superación del método directo mediante la creación de un método cimentado sobre una base científica más sólida. Entre algunos de sus principales exponentes destacan Harold Palmer, Albert S. Hornby, Gloria Tate o George Pittman (2003: 45).

Desde esta nueva propuesta didáctica basada en las investigaciones del estructuralismo británico y en la teoría conductista (Skinner, 1957), el habla se concebía como la base de la lengua y su estudio podía abordarse a partir de la repetición de un conjunto de estructuras, enseñadas de menor a mayor grado de complejidad y puestas en práctica de manera oral mediante la simulación de situaciones hasta conseguir formar hábitos en el estudiante. Se consideraba, pues, que, a pesar de tener como objetivo el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas clásicas²⁶, los nuevos conocimientos debían ser introducidos de manera oral y que las estructuras básicas debían consolidarse antes de desarrollar la lectura o escritura. Así, entre los procedimientos más frecuentes, era posible encontrar desde ejercicios destinados a la práctica controlada de estructuras hasta actividades más libres, donde estas estructuras se entrenaban oralmente o por medio de la lectura y la escritura. Además, el estudio de la gramática, abordado de

²⁵ Con todo, este método sigue siendo empleado por algunos docentes de LE hoy en día. De hecho, así pudimos constatarlo en el *Congreso Internacional Entreculturas*, celebrado en la Universidad de Málaga en junio de 2019. En la comunicación *El método directo aplicado a la enseñanza universitaria de francés*, presentada por la Dra. María Isabel Martínez Robledo, se aseguró que este método se emplea actualmente en el Departamento de Francés de la Universidad de Granada para la enseñanza de la lengua francesa.

²⁶ Como ya se ha visto en **Cuestiones terminológicas preliminares** y como se retomará en el punto 1.2.3., las cuatro habilidades tradicionalmente citadas para el aprendizaje de una lengua —expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita y comprensión oral o lectora— se han visto modificadas, de modo que en la actualidad hablamos de cuatro *actividades comunicativas de la lengua*.

manera inductiva, y de la pronunciación eran considerados dos aspectos fundamentales para el aprendizaje de la lengua (Richards y Rodgers, 2003: 49-51).

Por su parte, el **profesor** representaba un papel fundamental en el aula, principalmente en las fases iniciales del aprendizaje, pues era quien debía dirigir las actividades, plantear las situaciones y proponer modelos para que el alumno los repitiera. Por otro lado, el **estudiante** debía responder, escuchar y seguir fielmente lo que el profesor proponía y preguntaba, con el fin de adquirir los hábitos correctos por medio de la repetición. En las fases posteriores del aprendizaje se comenzaría a desarrollar, en mayor medida, la participación activa. Para la **evaluación** del alumno, el **error** se concebía como un aspecto indeseable y se trataba de corregir y evitar, con tal de no generar malos hábitos en el alumnado (Sánchez Pérez, 2009: 86).

Por otro lado, el *método audiolingüístico*²⁷ compartía muchos aspectos con la propuesta anterior, aunque se desarrollaron de forma independiente (Richards y Rodgers, 2003: 59). Este surgió en los Estados Unidos a mediados del siglo XX, gracias a las propuestas diseñadas por las universidades estadounidenses para la enseñanza de idiomas al ejército tras la entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial. Esta propuesta se conocía como *método del ejército (Army Method)*. De nuevo, nos hallamos ante un método estructuralista y conductista que considera que el aprendizaje de una lengua es consecuencia de la exposición del alumno a una serie de patrones de oraciones y de la repetición y memorización de los mismos con el fin de crear hábitos (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 35). Entre sus principales exponentes podemos destacar a Charles Fries, Robert Lado, Wilga M. Rivers o Nelson Brooks.

Brooks (1964: 110-113) explicaba que los objetivos principales de este método se podían distinguir en dos tipos: a corto y a largo plazo. Los objetivos a corto plazo consistían en formar al alumnado para que dominase la comprensión oral, la correcta pronunciación de los sonidos, la lectura y la escritura. Estos objetivos implicaban, a su vez, otros tres: primero, el control de las estructuras del sonido, la forma y el orden de la nueva lengua; segundo, la familiarización con los elementos del vocabulario que aportaban contenido a esas estructuras, y tercero, la comprensión del significado que los

²⁷ También conocido como *método Michigan*, debido al profesor de la Universidad de Michigan Charles Fries (1887-1967), uno de los primeros en poner en práctica y desarrollar los principios del método (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 35). Este método también se conoce como *método audiolingual*, *enfoque oral* o *enfoque/método audio-oral*.

símbolos verbales tienen para los hablantes nativos de esa lengua. Los objetivos a largo plazo, en cambio, consistían en lograr que el alumno fuera capaz de dominar la lengua tal y como lo hacen los hablantes nativos y que pudiera conocer la literatura y la cultura extranjera, lo que a su vez le permitiría tener una mejor perspectiva de su propia lengua, cultura y literatura, algo que, como podemos observar, de nuevo vuelve a relacionarse estrechamente con el concepto actual de *competencia plurilingüe*.

Para ello, las lecciones, impartidas en la LE, se centraban, principalmente, en la enseñanza de la gramática de forma inductiva mediante la exposición de distintas estructuras modelo (*drills*), para poner en práctica, posteriormente, actividades de tipo repetición, sustitución, transformación, etc. Se procuraba poner especial atención, además, en la pronunciación, el ritmo, la velocidad de elocución y la entonación. Para ello, se introdujo el uso del radiocasete y de los laboratorios de lenguas. El vocabulario, aunque importante, se concebía más bien como un elemento de relleno que debía ser presentado siempre en contexto. Por otro lado, las habilidades escritas y de lectura debían ser desarrolladas en una fase posterior a partir del trabajo oral ya presentado, siguiendo así el orden natural por el que pasa el niño al aprender su LMA: oír, hablar, leer y escribir (Cortés Moreno, 2000: 242).

Por su parte, el **profesor** seguía representando una figura principal en el aula, mientras que el **alumno** debía limitarse a responder cuidadosamente a las cuestiones y actividades que se le proponían. Sin embargo, la interacción entre el alumnado comenzó a adquirir un papel ciertamente más importante en actividades de tipo *role play*, aunque el profesor seguía actuando como director de escena. Por otro lado, la **evaluación** con este método consistía, principalmente, en la realización de actividades para complementar una oración con la forma adecuada del verbo o la elección entre varias palabras similares. El **error** era concebido como un elemento que debía evitarse, con el fin de no caer en la formación de malos hábitos (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 44-46).

El declive del método audiolingüístico comenzó como reacción a la aparición del cognitivismo y del generativismo de Chomsky, sumado al descontento por parte del alumnado y a algunas fisuras en la percepción teórica del método, que hicieron que, a mediados de los sesenta, se buscaran nuevas alternativas para la enseñanza de lenguas, basadas en la psicología cognitiva y en la lingüística transformacional-generativa

(Richards y Rodgers, 2003: 72-73). Esto dio lugar a lo que se conoce como *código cognitivo*. Sin embargo, de esta propuesta teórica no se derivó directamente ningún método concreto, sino que comenzaron a emerger toda una serie de métodos alternativos (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 51), que estudiaremos más adelante.

Aplicabilidad de la enseñanza situacional y del método audiolingüístico con personas con discapacidad sensorial

Como vemos, de nuevo, ambos métodos se centran en transmitir gran parte de los contenidos oralmente. A su vez, considerar que los aspectos más importantes del aprendizaje de la lengua son la pronunciación, el ritmo, la velocidad de elocución o la entonación seguramente sería una nueva muestra de que si se usaran estas prácticas hoy en día, los alumnos sordos podrían experimentar problemas para participar en la mayoría de actividades²⁸. No parece lógico esperar que una persona sorda o con graves problemas de audición consiga escuchar al profesor²⁹, repetir e imitar las estructuras y cuidar la pronunciación si, precisamente, no tiene acceso a la información que se transmite de manera oral. Por ello, posiblemente estos métodos tampoco resultarían útiles para la enseñanza de una LE en caso de tener un alumno sordo, a pesar de que la escritura también tenga cierta representación —aunque, recordemos, esta se empieza a trabajar a partir de los contenidos aprendidos oralmente—.

En cuanto a los alumnos ciegos, de nuevo, podríamos pensar que el hecho de optar por prácticas en las que las destrezas orales tienen un gran protagonismo sería beneficioso; sin embargo, al igual que en el caso del método anterior, las restricciones en cuanto al uso de la LMA quizá dificultarían el aprendizaje de ciertos aspectos de la nueva lengua, como el vocabulario, por ejemplo. En lo que se refiere a las actividades escritas, nuevamente, creemos que sería necesaria la adaptación de materiales, como, por ejemplo, la transcripción al braille de los documentos escritos o el uso de materiales digitales accesibles que pudieran leerse por medio de un programa de lectura en voz alta (§ 3.3.6.).

²⁸ No todas las personas emplean la lengua oral para comunicar. Para ellas, un método centrado en el desarrollo de las habilidades orales podría no responder a sus necesidades.

²⁹ Como se verá en el punto 3.3.5., muchas personas con discapacidad auditiva pueden llegar a oír si cuentan con las ayudas técnicas apropiadas; un implante coclear, por ejemplo.

1.1.5. El método audiovisual

Tras la Segunda Guerra Mundial, el inglés comenzó a adquirir mayor relevancia en el panorama europeo, lo que provocó que el francés quedara cada vez más relegado a un ámbito meramente estatal. A fin de evitar esta devaluación del idioma como lengua internacional, Francia diseñó un nuevo modelo³⁰, metodológico e instrumental, a principios de los años cincuenta, con el que pretendía aumentar el auge del francés como LE. Este método estructural, diseñado por el CRÉDIF³¹ bajo la dirección de Georges Gougenheim, Petar Gubérina y Paul Rivenc supuso una innovación para la época, pues incluía grabaciones magnéticas junto con imágenes fílmicas³² como principales materiales en el aula, lo que daba un enfoque más atractivo a las lecciones y facilitaba al alumnado familiarizarse con un “discurso más natural”³³, en consonancia con el lenguaje frecuentemente utilizado en televisión (Cortés Moreno, 2000: 247-248). El uso de materiales formados por audio e imágenes permitía que, precisamente, los alumnos estudiaran y emplearan la lengua de una forma mucho más natural y cercana al uso que hacen de ella los hablantes nativos, razón por la que Howatt (1987: 16) comenta que esta propuesta parece ser un primer intento de realizar una descripción pedagógica seria de la lengua, en base al estudio de las transcripciones de conversaciones habladas. Esta es la razón por la que la propuesta francesa se conoce como *método estructuro-global-audiovisual* (*méthode structuro-globale audio-visuelle* o SGAV). Esta propuesta, basada en la psicología de la Gestalt³⁴, gozó de gran éxito en su momento, por lo que su uso se fue extendiendo gradualmente para la enseñanza de otras lenguas (Germain, 1993: 153). Este método se puede concebir, en palabras de Cortés Moreno (2000: 249), como el hilo conductor entre el enfoque oral y los futuros enfoques comunicativos.

³⁰ El método se materializó originalmente en dos cursos: *Voix et images de France* (1961) para adultos y *Bonjour Line* (1963) para niños (Cortés Moreno, 2000: 247).

³¹ Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français, fundado en 1951 con el nombre Centre d'Étude du Français.

³² En relación con el uso de las imágenes como elemento contextualizador, y más concretamente con el uso del vídeo, consúltese el punto 3.4.1.

³³ Entendemos que por *más natural* el autor hace referencia a un tipo de lenguaje que, junto con la contextualización que facilita el uso de la imagen, parece tener unas características más cercanas al lenguaje utilizado por los hablantes nativos y menos centrado en la repetición de preguntas y respuestas prediseñadas o de patrones fijos de oraciones creados específicamente con fines didácticos.

³⁴ Según Oviedo (2004: 89), “[e]l movimiento Gestalt, nació en Alemania bajo la autoría de los investigadores Wertheimer, Koffka y Köhler, durante las primeras décadas del siglo XX. Estos autores consideran la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual”.

El principal objetivo que se perseguía con el método audiovisual era formar al alumnado, en primera instancia, en las habilidades orales (escucha y habla), con el fin de poder comunicarse sobre temas cotidianos, para posteriormente desarrollar la escritura y lectura. Para ello, según explica Cortés Moreno (2000: 248), el programa se solía organizar en base a la presentación de nuevos materiales mediante el uso de diálogos basados en situaciones típicas de vacaciones (en un restaurante, en un hotel, en una estación...) en las que se debían llevar a cabo ciertas funciones lingüísticas, tales como saludar, pedir información, agradecer, etc. Así, los contenidos se introducían en paralelo, tanto a nivel acústico, con las grabaciones, como a nivel visual, con las filmas. Este hecho nos resulta especialmente significativo, puesto que, en palabras de Stern (1983: 468), uno de los mayores méritos del método se basaba, precisamente, en permitir al alumno, gracias al empleo de imágenes, apreciar el uso de la lengua dentro de un contexto social y comunicativo determinado. Según explicaba Stern, el significado de un enunciado se transmitía y complementaba por medio de dos canales, tal y como ocurre en los productos de los que se ocupa la TAV: “A filmstrip frame corresponds to an utterance. In other words, the visual image and spoken utterance complement each other and constitute jointly a semantic unit” (1983: 467). Posteriormente, tras la escucha y visualización de los contenidos, el profesor planteaba una serie de preguntas para fijar el vocabulario y las estructuras aprendidas. Seguidamente, se pasaba a repetir el diálogo, prestando especial atención a la pronunciación, con el fin de memorizar las estructuras gramaticales básicas enseñadas de manera inductiva (Cortés Moreno, 2000: 248).

Como hemos podido observar, es especialmente representativo de este método el valor que ya se otorgaba al uso de imágenes como un elemento para estimular la producción oral del alumnado. Para ello, por ejemplo, se realizaban ejercicios que consistían en la reproducción de frases o diálogos a partir de la proyección de las imágenes sin sonido. Además, también se solían realizar actividades más libres en las que los alumnos podían crear sus propios diálogos para poner en práctica los conocimientos adquiridos a partir de las imágenes proporcionadas (Sánchez Pérez, 2009: 90). Estas prácticas nos parecen de particular interés, puesto que, al igual que ocurriría años después con la utilización del texto audiovisual y de la TAV como recurso didáctico en el aula de lenguas (§ 3.4.5.), el uso de la imagen empezaba a emplearse como un elemento

contextualizador esencial de la escena que incentivaba la producción oral y la reproducción de los elementos lingüísticos estudiados.

El **profesor**, por su parte, tenía un papel similar al del método anterior, ya que debía actuar como modelo y controlar las producciones orales de los alumnos marcando el ritmo, la entonación, la pronunciación correcta y corrigiendo los errores, sobre todo los de tipo fonético y gramatical. Los **alumnos**, por otro lado, debían seguir las indicaciones del profesor y tratar de imitar el modelo de los audios. En lo referente a la **evaluación**, el **error** solía ser tolerado por el profesor en las primeras intervenciones de los alumnos, aunque se permitía que los propios estudiantes se corrigieran entre ellos si así lo consideraban oportuno. Posteriormente, el profesor podía comenzar a corregir sutilmente cuando lo creyera necesario (Germain, 1993: 155-159).

Aplicabilidad del método audiovisual con personas con discapacidad sensorial

Nuevamente, aunque, en teoría, el método audiovisual está prácticamente en desuso en las aulas ordinarias actuales, creemos que si se empleara hoy, este supondría ciertas desventajas para el alumnado con discapacidad sensorial, precisamente, porque la mayor parte de los contenidos están basados en el uso combinado de audios e imágenes. Pese al nombre que recibe el método, debemos matizar que por *audiovisual* no se debe entender el empleo de vídeos tal y como se hace en la actualidad. Como ya se ha explicado, en su momento los alumnos disponían de un conjunto de imágenes estáticas —que el profesor podía proyectar gracias al uso de filminas— que servían para contextualizar los diálogos, grabados en audio por separado. En la **Imagen 1** podemos ver un fragmento del libro *Voix et images de France* (1961), que nos permite apreciar mejor cómo eran estos materiales:



Imagen 1. Ejemplo del contenido que se podía encontrar en el libro *Voix et images de France* (fotografía disponible en la web Todocolección.net, s.f.: en línea).

Así pues, si un alumno ciego tuviera que emplear estos materiales se toparía con la barrera de no poder acceder a las imágenes que ayudan a contextualizar los diálogos. Una posible solución consistiría en ofrecer una descripción por escrito, en formato accesible, de cada imagen. Sin embargo, convendría comprobar si la necesidad de leer las múltiples descripciones antes o durante la escucha de los audios no provocaría una sensación de excesiva fatiga en el estudiante o un consumo de tiempo adicional fuera de lo razonable para la temporalización de cada lección. Otra posible solución pasaría por que un compañero describiera cada imagen de forma oral antes de la escucha del audio. Esta práctica, por tanto, nos hace pensar directamente en la AD en directo. Por otro lado, todo parece indicar que las personas sordas no podrían acceder fácilmente a la información de los diálogos de los audios. Una posible solución, en este caso, sería proporcionar una transcripción de los mismos para que las personas sordas pudieran acceder a estos contenidos de forma escrita. Dado que no estamos hablando, recordemos, de vídeos o imágenes en movimiento, la SPS, tal y como la entendemos en la actualidad, tampoco parece una solución convincente.

Pese a estas reflexiones, pensamos que los materiales del método audiovisual podrían haber quedado un tanto obsoletos, por lo que, si se quisiera aplicar este método en la actualidad, quizá se podrían sustituir las imágenes o dibujos estáticos junto con los audios, grabados por separado, por el uso de vídeos (películas, series, documentales, programas televisivos de no ficción...), algo que, en nuestra opinión, permitiría el empleo de la SPS y la AD como recursos de apoyo a la comprensión de los contenidos para ambos colectivos. En cualquier caso, como decimos, estas son ideas especulativas que se deberían corroborar empíricamente antes de aceptarlas.

1.1.6. *Los métodos humanistas*

Ya en los años setenta y ochenta del pasado siglo, podemos ubicar el surgimiento de un conjunto de métodos constructivistas conocidos como *humanistas* o *no convencionales*, los cuales otorgaban un papel mucho más activo al alumnado. Estas corrientes se centraban en incentivar la autonomía, la creatividad y el aprendizaje individual de los estudiantes, teniendo en especial consideración al alumno como una persona en su totalidad; es decir, atendiendo tanto a su dimensión intelectual y cognitiva como a la afectiva. Según explica Sánchez Pérez, el concepto *humanístico* aplicado a un método hace referencia a la necesidad de tener en cuenta (1) los sentimientos, las emociones y los afectos, (2) la capacidad del alumno de relacionarse socialmente con sus semejantes, (3) el grado de responsabilidad en sus acciones en la sociedad en la que vive, (4) la capacidad de razonar de forma autónoma y (5) la capacidad de autorrealizarse de acuerdo con sus sentimientos y necesidades. Así, el autor afirma que “[e]l ideal humanístico implica que la docencia debe estar centrada en el individuo, que en este caso será el alumno” (2009: 205-206).

Respuesta física total

Una de las principales corrientes que podríamos situar en este conjunto de métodos humanistas es el *método de respuesta física total* o *método del movimiento* (*Total Physical Response*). Este método fue desarrollado en las últimas décadas del siglo XX por el profesor de psicología James Asher y se enmarcó dentro del llamado *enfoque comprensivo* o *de comprensión* (*Comprehensive Approach*)³⁵ (Larsen-Freeman y Anderson 2011: 103). En realidad, el método de respuesta física total, de acuerdo con Sánchez Pérez (2009: 218), solo puede emplearse en los niveles más elementales, algo por lo que, tal y como explican Richards y Rodgers (2003: 84), el propio Asher comentaba que se debía usar en combinación con otros métodos y técnicas. Así, Asher (1977), basándose en las teorías de lateralización cerebral desarrolladas por Piaget (1965) y Lennengerg (1967), argumentaba que el aprendizaje de una LE debía ser un

³⁵ Tal y como explican Larsen-Freeman y Anderson (2011: 103), el enfoque recibe este nombre puesto que se centra, especialmente, en la importancia de la comprensión oral, por encima de la producción oral, a diferencia de la mayoría de los métodos que venimos estudiando, los cuales centraban gran parte de su atención y esfuerzo en tratar de que el alumno interviniera desde el primer día en la LE. En la propuesta de Asher, la principal habilidad que debía practicarse era la comprensión oral, ya que las habilidades de producción se desarrollarían posteriormente.

proceso similar al de la adquisición de la LMA, en el que el infante³⁶ responde a la información lingüística que recibe de los adultos en forma de órdenes, con una acción de tipo motor o física. Además, esta propuesta se basó en la *teoría del rastro* (Katona, 1940), según la cual, cuanto mayor sea la intensidad con la que se sigue el rastro o la huella de una relación memorística, más fuerte será la asociación memorística y la posibilidad de recuperar esa información con facilidad. En este caso concreto, con la unión de las actividades físicas y de las intervenciones verbales se conseguiría reforzar esta asociación y la posibilidad de recordarlas posteriormente con mayor éxito (Richards y Rodgers, 2003: 77). Asimismo, Asher insistió en la necesidad de observar cómo los niños que aprenden su LMA desarrollan en primera instancia la comprensión oral y, una vez asimilado el mapa cognitivo del idioma, desarrollan el habla de manera natural (Cortés Moreno, 2000: 258).

Según Asher, este mismo concepto es aplicable al aprendiente de LE. Por ello, se proponía que, en las primeras fases del aprendizaje de LE, el alumno se limitara a escuchar las órdenes que el profesor daba y a responder a ellas con actividad física. De este modo, se pretendía conseguir aulas desprovistas de estrés y con una alta motivación, ya que no se forzaba a que el estudiante hablara hasta que no estuviera preparado para ello. El objetivo del método, en primer lugar, era capacitar al alumnado para poder comprender y comunicarse de manera natural con el hablante nativo de la LE. Solo en las fases posteriores se desarrollaría la escritura y lectura. Para ello, se propuso la creación de un programa organizado en torno a estructuras gramaticales y al léxico (Cortés Moreno, 2000: 258-259). Sin embargo, con este método la atención debía centrarse más en el significado de los enunciados que en la forma. Una vez asimilados los contenidos, se ponían en práctica ejercicios de creación de nuevas oraciones, combinación de elementos para formar nuevos enunciados, lectura y escritura de las órdenes ya aprendidas de manera oral, etc. (Richards y Rodgers, 2003: 77-83).

Por su lado, el **profesor** representaba un papel activo y esencial en el aula, pues era quien controlaba y organizaba la información que se daba a los alumnos, con el fin de que estos pudieran formar su propio mapa cognitivo de la nueva lengua (Richards y Rodgers, 2003: 80). Por otra parte, los **alumnos** debían seguir las órdenes del profesor,

³⁶ Richards y Rodgers (2003: 77) hablan de estudiantes adultos que imitan el proceso de aprendizaje de la LMA de los niños. Entendemos, pues, que este método está pensado para adultos. Desconocemos, en cambio, si es aplicable del mismo modo a niños o adolescentes que aprenden una LE.

u ocasionalmente de sus compañeros, y demostrar mediante una respuesta física que habían entendido el enunciado. Además, convenía que estos estuvieran atentos a las acciones que realizaban sus compañeros, para aprender también a partir de la observación de los otros (Germain, 1993: 264). Una novedad notable del método de respuesta física total es que el **error** era concebido como algo natural que se debía corregir, aunque no se debía incidir demasiado para no frustrar al alumno. Por su parte, para la **evaluación** bastaba con la realización de una serie de ejercicios en los que los alumnos tuvieran que responder con respuestas físicas a los planteamientos propuestos por el docente (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 111).

Aplicabilidad del método de respuesta física total con personas con discapacidad sensorial

Como vemos, los métodos humanistas cambian de perspectiva y tratan de tener en cuenta cuestiones que, *a priori*, parecen relevantes para trabajar con alumnos con distintas capacidades, como la autonomía, el aprendizaje individual o la consideración de la esfera psicológica y de las necesidades del estudiante. Sin embargo, para crear el método de *respuesta física total*, Asher se inspira en la observación del niño normoyente y normovente que adquiere su LMA e intenta simular este proceso para el aprendizaje de una LE. Seguramente, una de las primeras cuestiones sobre las que convendría reflexionar es si este proceso de adquisición de la LMA por parte de una persona sin discapacidad podría extrapolarse también al proceso de adquisición de una lengua de las personas con discapacidad sensorial. Parece lógico pensar que la persona sorda no escucha las indicaciones y órdenes del profesor, por lo que puede tener mayores dificultades para entenderlo y responder con acciones. Tampoco se puede afirmar, como hemos visto anteriormente, que el niño sordo aprenda una lengua sencillamente a fuerza de escucharla, por lo que el principal concepto en el que se basa este método parece poco aplicable en el caso de las personas que no pueden oír. En cualquier caso, sería necesario disponer de un mayor volumen de investigaciones interdisciplinarias para analizar cómo aprenden la LMA las personas sordas³⁷ y si estos procesos podrían ser útiles en el aprendizaje de una LE.

En el caso de la persona con discapacidad visual, parece que, quizá, el estudiante se toparía con menos barreras que superar. Conviene reflexionar, no obstante, sobre el

³⁷ Recordemos, además, que la LMA de algunas personas sordas no es la lengua oral.

hecho de que el alumno ciego no podría aprender a partir de la observación de las acciones que hacen sus compañeros, por lo que, convendría analizar si esta información se le podría facilitar de algún otro modo; por ejemplo, mediante una descripción.

Vía silenciosa

Otra de las nuevas propuestas metodológicas que podemos agrupar dentro de los métodos humanistas es la *vía silenciosa* (*Silent Way*). Esta propuesta, diseñada por Caleb Gattegno (1972), tenía como principal objetivo desarrollar la expresión oral y la comprensión oral de los alumnos hasta alcanzar un nivel de fluidez similar a la del nativo. Para conseguir este objetivo, era necesario el silencio del profesor, lo que facilitaba un ambiente de aprendizaje propicio en el que los estudiantes desarrollaban conscientemente su potencial e intelecto, con objeto de que la adquisición de la LE se diera por medio de la creación, búsqueda, experiencia y resolución de problemas, y no por medio de la memorización de estructuras o la repetición, tal y como ocurría con el método directo, el método situacional o el método audiolingüístico. Desde esta nueva perspectiva, el discente debía comprometerse e implicarse activamente en el proceso de exploración y descubrimiento de la lengua, algo que le ayudaría, a su vez, a ser más independiente, autónomo y responsable de sus avances (Cortés Moreno, 2000: 249; Richards y Rodgers, 2003: 85-87)

Para llevar a cabo la propuesta de la vía silenciosa, se diseñó un programa organizado en estructuras atendiendo al nivel de complejidad, aunque este podía variar en función de las necesidades de los alumnos. Para desarrollar las actividades en el aula, se incluyeron nuevos materiales, como tablas cromofónicas, tablas léxicas, tablas fonográficas y bastones de colores. Con la vía silenciosa, se enfatizaba la pronunciación; sin embargo, como ya se ha dicho, esta no se adquiría por imitación, sino que el profesor debía partir de los conocimientos previos del alumno para dirigirse hacia los nuevos. En este punto la LMA adquiría de nuevo gran importancia, pues el profesor podía partir de las similitudes entre esta y la lengua estudiada para llegar a los nuevos conocimientos (Cortés Moreno, 2000: 250-251; Richards y Rodgers, 2003: 86-91), algo que, de nuevo, podemos entender estrechamente relacionado con el concepto de *competencias plurilingües*.

El **profesor**, por su parte, adquirió un papel nunca visto hasta entonces, pues debía permanecer en silencio la mayor parte del tiempo posible para centrarse en escuchar atentamente las producciones de los alumnos y ayudarlos a mejorar mediante la gesticulación o el uso de otros objetos visuales como los que ya hemos señalado (Richards y Rodgers, 2003: 90). En cualquier caso, cuando el docente debía hablar, lo hacía para dar algunas indicaciones, no para servir como un modelo de imitación. Por otro lado, se consideraba conveniente la interacción entre el **alumnado**, dado que, de ese modo, podían aprender los unos de los otros. Una máxima que resumiría la principal idea en la que se cimentó el método sería, en palabras del propio Gattegno: “The teacher works with the student; the student works on the language” (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 62).

Para la **evaluación**, Larsen-Freeman y Anderson (2011: 64) comentan que, aunque no se llevara a cabo una prueba objetiva como tal, el profesor debía evaluar los avances del alumno en todo momento, puesto que precisamente su figura de observador en silencio le permitía disponer de más tiempo y de mejor concentración para hacerlo. Así, se consideraba que un aprendiz había adquirido los conocimientos necesarios si era capaz de emplear lo aprendido en nuevos contextos. En cualquier caso, se valoraba el progreso de los alumnos, por encima de la perfección de sus respuestas en un examen. Además, el **error** se entendía como una fase natural para la confirmación de las hipótesis de los propios estudiantes, por lo que se trató de evitar el refuerzo positivo mediante premios para el que respondía correctamente o la corrección con demasiado énfasis para aquel que erraba en sus respuestas. De cualquier modo, se prefería que el profesor guiara al alumno para que este llegara a reparar en sus errores y pudiera, así, autocorregirse.

Aplicabilidad de la vía silenciosa con personas con discapacidad sensorial

Parece lógico pensar que la vía silenciosa, donde el profesor apenas interviene oralmente para dar indicaciones o para servir de modelo y donde se aprende, esencialmente, gracias a la asociación con elementos visuales, podría ser uno de los métodos menos accesibles para las personas ciegas. Sin embargo, insistimos en que esta impresión debería confirmarse consultando a las propias personas con discapacidad visual y con nuevos estudios en el futuro. Como decimos, el silencio del profesor se solía sustituir por la introducción de materiales visuales, como las tablas cromofónicas, tablas léxicas, tablas fonográficas y bastones de colores, que no son recursos adecuados

para personas que padecen graves problemas de visión. Por lo tanto, si planteamos una lección siguiendo las premisas de la vía silenciosa, la única información de entrada oral en la LE que recibirían los alumnos ciegos sería las intervenciones orales de los propios compañeros.

Por otro lado, en el caso de las personas sordas, podría inferirse que, precisamente, un método en el que el profesor no interviene de manera oral prácticamente y en el que se utilizan habitualmente apoyos visuales quizá podría resultar útil para el aprendizaje de una nueva lengua. En cualquier caso, recordemos que el método sí presta especial atención a la pronunciación y al desarrollo de la faceta oral de la lengua, aunque parte de los conocimientos que el alumno ya tiene para trabajarlas por medio de las ayudas visuales.

Sugestopedia o método sugestopédico

Seguidamente, otra de las corrientes que podemos incluir en los llamados métodos humanistas es el conocido como *sugestopedia* o *método sugestopédico* (*Suggestopedia*). Este fue desarrollado por el educador y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1978) a partir de los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo. Tras la realización de una serie de estudios relacionados con la actividad eléctrica del cerebro, se pudo determinar que la unión del plano consciente e inconsciente potencia el aprendizaje. La condición ideal que debía darse entonces en el plano de lo inconsciente consistía en lograr un estado de relajación, similar al que se da antes y después del sueño, algo que propicia la asimilación de nuevos datos para favorecer el aprendizaje. Por esta razón, este método combinaba técnicas propias del yoga (respiración, relajación, concentración, etc.) con otros elementos como la música, un entorno agradable y colorido o la adopción de nuevos nombres e identidades por parte de los alumnos. Estos factores permitían reducir el nivel de estrés y crear una sensación de bienestar, disfrute, seguridad y calma que favorecía el traspaso de las barreras psicológicas que impedían el aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de este método, existían dos procesos diferenciados en el aprendizaje: la des-sugestión, que consistía en eliminar las barreras psicológicas que entorpecían el progreso de los alumnos, y la sugestión, que era el proceso que se llevaba a cabo para conseguir crear unas condiciones ideales para el aprendizaje, de forma natural y casi sin esfuerzo, de la lengua estudiada (Cortés Moreno, 2000: 252-253; Richards y Rodgers, 2003: 201-202).

El objetivo del método sugestopédico era formar al alumnado para conseguir avanzar rápidamente en las habilidades orales (Richards y Rodgers, 2003: 103; Sánchez Pérez, 2009: 215). Para ello, se hacía énfasis en la adquisición de vocabulario, aprendido mediante la memorización de pares de palabras en la lengua de estudio y su traducción a la LMA (Richards y Rodgers, 2003: 102). De acuerdo con Richards y Rodgers, con esta visión de la lengua se daba mayor importancia a las traducciones de las palabras que a los contextos en los que estas aparecían. Sin embargo, también añaden que Lozanov entendía que, a veces, era importante proporcionar materiales con textos significativos completos (2003: 102). Para enseñar la lengua, además, se explicaba brevemente la gramática de forma explícita y se llevaban a cabo actividades en las que el profesor leía diálogos acompañándose de música clásica. Estos se volvían a leer posteriormente, tanto por el profesor como por los alumnos, y se analizaban y practicaban por medio de juegos, música, teatro, etc. (Cortés Moreno, 2000: 255).

El papel del **alumno** consistía, sencillamente, en confiar en la autoridad del profesor y dejarse guiar en la experiencia de aprendizaje. El **profesor**, por su lado, debía ser la autoridad que facilitara un entorno en el que los alumnos consiguieran llegar a un estado de relajación, e incluso de infantilización³⁸ en el caso de los adultos, de modo que lograran liberarse del estrés y desinhibirse para facilitar el aprendizaje (Cortés Moreno, 2000: 253). Asimismo, para favorecer las condiciones de aprendizaje en la fase de sugestión, el docente debía cuidar la entonación y el ritmo de su voz en las lecturas³⁹, además de acompañarlas de la representación escrita o de ilustraciones relacionadas con las palabras (Bancroft, 1972: 17). Para la **evaluación**, en el método sugestopédico no se realizaban exámenes, dado que estos podían incrementar el nivel de estrés de los estudiantes, sino que el progreso de los alumnos se valoraba de forma continua. Además, los **errores** se toleraban, ya que no se concebían como algo excesivamente importante. Por ello, el profesor no los corregía de inmediato, sino que, más bien, aportaba la opción correcta pocos minutos después para que el alumno reparara en su error (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 80).

³⁸ Como añadíamos en la nota a pie 22, en los diferentes enfoques y métodos estudiados no suele quedar claro para qué tipo de alumnado está pensado cada uno de ellos en términos de edad.

³⁹ Stevick (1976: 157) criticaba que, en realidad, no existía una explicación clara que sirviera de guía al profesorado para entender cómo se debía realizar este tipo de lectura.

Aplicabilidad del método sugestopédico con personas con discapacidad sensorial

De nuevo, nos detenemos a reflexionar sobre la posible utilidad de este método si se tuviera en el aula ordinaria alumnado con discapacidad sensorial. Una de las principales máximas en las que se basa el método creado por Lozanov es, precisamente, la necesidad de conseguir que los alumnos se encuentren en un ambiente desprovisto de estrés para facilitar el proceso de aprendizaje. Para ello, como hemos visto, el método sugestopédico propone cuidar aspectos como la entonación o el ritmo de las lecturas, las cuales suelen ir acompañadas de música, o la importancia de hallarse en un entorno cálido y colorido. No obstante, en el caso de la persona sorda, la lógica nos lleva a pensar que prácticas como la escucha de lecturas o la relajación gracias al uso de música no serían demasiado relevantes. Por otra parte, no debemos olvidar que este método prioriza el desarrollo de las competencias orales por encima de las escritas, algo que, pensamos, quizá no respondería a las necesidades del estudiante sordo. Por su lado, parece lógico presumir que para la persona ciega cuestiones como la decoración del aula pueden carecer de relevancia en su proceso de aprendizaje de la LE.

Aprendizaje de la lengua en comunidades

Finalmente, el último de los métodos humanistas que aquí nos permitiremos citar es el *aprendizaje de la lengua en comunidades* (*Community Language Learning*). Esta propuesta, diseñada por el psicólogo Charles A. Curran (1976) y sus colegas en la década de los sesenta del pasado siglo, enfatiza el aspecto social del lenguaje y toma prestadas las técnicas de consejo psicológico⁴⁰ (Rogers, 1951) y las técnicas humanísticas (Moskowitz, 1978) para crear un modelo de aprendizaje-orientación en el que el profesor adopta el papel de asesor que ayuda a sus clientes, los alumnos, a resolver un problema o una necesidad: aprender la nueva lengua. Con este nuevo método se comienza a considerar tanto las cuestiones sobre el conocimiento lingüístico y las habilidades de los aprendientes, como también aquellas relacionadas con la esfera psicológica y afectiva ligada al proceso de aprendizaje de la lengua (Richards y Rodgers, 2003: 93). Según explica Sánchez Pérez (2009: 231), la Forge (1983) concreta

⁴⁰ El *consejo psicológico* es una teoría rogeriana que apostaba por la existencia de una persona profesionalmente capacitada para ejercer las funciones de consejero psicológico. Esta se distingue del consejo amistoso, moral, espiritual, legal o financiero, puesto que pretende descubrir los factores emocionales que hacen que una persona tenga problemas de la personalidad (Jiménez Hernández-Pinzón, 2004: 15).

algunos de los aspectos que sustentan el método. De acuerdo con este autor, lo más sobresaliente de las clases de aprendizaje de la lengua en comunidades son tres realidades: que la clase implica gente, que aprender implica que existe interacción dinámica entre estas personas y que aprender una lengua implica gente que responde; en otras palabras, este método pone de relieve la dimensión social y humanística del aprendizaje de lenguas.

Según Richards y Rodgers, los creadores del aprendizaje de la lengua en comunidades no definieron ningún objetivo lingüístico ni comunicativo de manera explícita, del mismo modo que tampoco diseñaron un programa convencional, ya que, más bien, las lecciones debían desarrollarse en base a lo que el grupo de alumnos decidiera que quería estudiar en ese momento. Así, para aprender la lengua, los estudiantes se agrupaban en círculo formando una especie de comunidad de hablantes y decidían qué aspecto querían tratar en el aula. Posteriormente, se relacionaban entre sí gracias a los enunciados que aportaban en la LMA y que repetían después de que el profesor, como asesor, les ayudara a traducirlos a la LE estudiada. Por ello, se entendía que, mediante los ejercicios de traducción, los alumnos conseguirían partir desde lo conocido, la LMA, hacia lo desconocido, la LE, y recordarlo gracias a ese vínculo establecido entre ambas lenguas. Estas sesiones, en las que predominaba la interacción entre los alumnos, podían grabarse, con el fin de ser escuchadas posteriormente para aislar, analizar y trabajar algunos aspectos lingüísticos que los alumnos pudieran memorizar y estudiar a partir de ellas (2003: 96-97).

Por su parte, el **profesor** adoptaba el papel de consejero o asesor que debía ayudar a sus estudiantes a resolver cualquier duda o problema. Por ello, su función consistía en guiar a los alumnos, sin ser él el centro de la lección, y facilitar el proceso comunicativo. Por otro lado, los **aprendices** tenían un papel esencial en el desarrollo de las lecciones, ya que su función principal consistía en tratar de comunicarse, a pesar de no tener un dominio completo de la LE (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 122). Para la **evaluación**, Larsen-Freeman y Anderson explican que el aprendizaje de la lengua en comunidades no prescribe ningún tipo de prueba concreta. Sin embargo, en líneas generales, se dice que los alumnos debían ser preparados para adquirir los contenidos necesarios para aprobar los exámenes que, por ejemplo, una escuela pudiera requerir al final del curso. De cualquier modo, en caso de realizar algún tipo de prueba de estas características, los autores explican que estas estarían más centradas en hacer escribir al

estudiante un párrafo sobre un tema en concreto o llevar a cabo una entrevista oral, en lugar de focalizar en el uso de ejercicios que permitan evaluar únicamente un aspecto concreto de la lengua. Además, se insiste en que es conveniente que el propio alumno desarrolle la capacidad de autoevaluación (2011: 97).

Aplicabilidad del aprendizaje de la lengua en comunidades con personas con discapacidad sensorial

Para finalizar con los métodos humanistas, concluiremos este punto haciendo una reflexión sobre cuál podría ser la posible aplicación de este método en el caso de tener estudiantes con discapacidad sensorial en el aula ordinaria. Una vez más, parece razonable pensar que el aprendizaje en comunidades sería un método poco adecuado para las personas sordas, dado que las actividades, basadas en conversaciones que se proponen en el grupo y en las traducciones que susurra el profesor, podrían dificultar en gran medida que un alumno sin restos auditivos aprovechables pudiera participar en ellas. En realidad, este método sigue priorizando el aprendizaje de la lengua oral sobre la escrita (Sánchez Pérez, 2009: 236), por lo que, una vez más, convendría conocer si el objetivo principal que motiva a un estudiante sordo a aprender una LE es participar en conversaciones o buscar la interacción oral con el resto de hablantes. En el caso de que no fuera así, sospechamos que las prácticas que se proponen con este método dificultarían la inclusión del alumno sordo en las dinámicas de clase.

En cambio, tenemos la impresión de que este método sí podría ser de más fácil aplicación con alumnos ciegos, dado que la mayor parte de información que recibe el estudiante se introduce de forma oral. Con todo, sí convendría adaptar los materiales escritos que se emplearan en el aula. En cualquier caso, conviene tener presente que los planteamientos del aprendizaje en comunidades resultan de difícil aplicación en general, tal y como ya señala Sánchez Pérez (2009: 236):

En conclusión, el método comunitario se presenta realmente como una visión nueva y diferente de lo que normalmente suelen hacer profesores y alumnos en clase. Sin embargo, la realidad sobre la que se asientan los sistemas educativos oficiales hace difícil su aplicación generalizada. Además, no debe olvidarse que las cualidades atribuidas al profesor no son fáciles de encontrar y el tipo de alumnos que requiere la aplicación de este método tampoco parece responder a lo que un profesor suele encontrar en el aula.

1.1.7. El enfoque natural⁴¹

Entre finales de los años setenta y principios de los ochenta del pasado siglo, surgió un nuevo enfoque especialmente centrado en el estado psicológico del alumno, conocido como *enfoque natural* (*Natural Approach*). Este enfoque, presentado por los profesores estadounidenses Stephen Krashen y Tracy Terrell en 1983 y pensado esencialmente para principiantes, puede enmarcarse dentro de las corrientes naturalistas, puesto que, entre sus premisas, se planteaba hacer uso de la LE sin haber de recurrir para ello a la LMA ni al estudio deductivo de la gramática (Cortés Moreno, 2000: 260; Richards y Rodgers, 2003: 175 y 181).

El enfoque natural se basaba en un conjunto de cinco microhipótesis que creó en su momento Krashen (1981: 10-32): *hipótesis de distinción entre adquisición y aprendizaje* (*acquisition-learning distinction*), *hipótesis del orden natural* (*natural order hypothesis*), *hipótesis del monitor*⁴² (*monitor hypothesis*), *hipótesis de la información de entrada* (*input hypothesis*) y, por último, *hipótesis del filtro afectivo* (*affective-filter hypothesis*)⁴³. En la propuesta de Krashen y Terrell (1988), la comunicación era el objetivo principal y, por ello, se concedía especial importancia al significado y al vocabulario. Para los autores, la adquisición de una lengua solo podía tener lugar si se entendían los mensajes (Richards y Rodgers, 2003: 177). Con todo, los

⁴¹ Al inicio de esta tesis doctoral ya se ha comentado el debate terminológico entre *enfoque* y *método*. En todo caso, queremos dejar constancia de la disparidad de opiniones al emplear *enfoque* o *método* para referirse a esta propuesta concreta de enseñanza de lenguas. Algunos autores, como Sánchez Pérez (2009: 128-133), optan por el término *método natural*, alegando que los propios Krashen y Terrell, en realidad, hablan de un *método* y no de un *enfoque*. En cambio, Cortés Moreno (2000: 260) utiliza claramente el término *enfoque*, ya que insiste en que el *enfoque natural* no debe confundirse con el *método natural* o el *método directo*. En esta línea, queremos resaltar el grado de confusión que puede llegar a generar el empleo de estos dos términos por medio de un ejemplo, extraído de la traducción al español de la obra de Richards y Rodgers (2003). En ella se opta por traducir en la página 175 “Natural Approach” por “Enfoque Natural”. Sin embargo, apenas unas líneas tras haber utilizado este término, se vuelve a traducir “The Natural Approach” por “Este método”, cuando en la versión inglesa no aparece el término *method*. Nos resulta todavía más llamativo que se emplee el término *método* mientras se explica que el enfoque natural no debe confundirse con el método natural: “El hecho de que los autores relacionen su método con el Método Natural [...] ha llevado a algunas personas a asumir que el Enfoque Natural y el Método Natural son lo mismo” (Richards y Rodgers, 2003: 175). Asimismo, apenas una página después, se opta, de nuevo, por traducir “approach” por “enfoque”. A nuestro juicio, esto evidencia cierta confusión a la hora de elegir un término u otro, cuando no designan exactamente el mismo concepto. En nuestro caso, optaremos por el uso de *enfoque*, siguiendo las líneas de pensamiento de Cortés Moreno que acabamos de citar, evitando así que el lector confunda *enfoque natural* por *método natural* y respetando la terminología original: *Natural Approach*.

⁴² Algunos autores, como Bialystok (1979 y 1981), han propuesto un modelo alternativo que demuestra que el aprendizaje consciente puede llegar a convertirse en un conocimiento automatizado e inconsciente por medio de la práctica, algo que evidencia que la hipótesis de Krashen es matizable.

⁴³ Para profundizar en mayor medida sobre cada microhipótesis, consúltense Krashen (1981) o Krashen y Terrell (1988).

objetivos de enseñanza podían variar, según comentan Richards y Rodgers, “puesto que el [e]nfoque [n]atural se ofrece como una serie de principios aplicables a una amplia variedad de situaciones, como también sucede en la [e]nsañanza [c]omunicativa de la [l]engua, los objetivos específicos dependen de las necesidades, las destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar) y el nivel de conocimiento del alumno” (2003: 181). Los mismos Richards y Rodgers señalan, sin embargo, que entre los principales objetivos del programa se encontraba el desarrollo de las destrezas orales y escritas básicas de comunicación personal, y de las destrezas orales y escritas de aprendizaje académico. Aun así, matizan, parece difícil especificar unos objetivos comunicativos comunes a las necesidades de todos los alumnos, por lo que cualquier lista de temas o situaciones debe considerarse como una sugerencia para el diseño del programa (Richards y Rodgers, 2003: 182).

En lo que se refiere al empleo de los materiales, estos estaban principalmente orientados a desarrollar la comunicación interpersonal, gracias al empleo de actividades que giraban en torno al uso de objetos de clase y contenidos de dibujos. Se trataba de reducir la ansiedad de los estudiantes, para lo cual el profesor hacía preguntas que podían ser respondidas con palabras sencillas, algo que no obligaba al alumno a hablar si no se sentía preparado para ello, acompañadas de materiales visuales (cuadros, dibujos, anuncios, etc.) como focos de atención para plantear dichas preguntas. Asimismo, para el desarrollo de las actividades, también se podía optar por recurrir a otras prácticas más típicas de otros métodos, como responder físicamente a órdenes o explicar vocabulario mediante mímica o gesticulación. Así pues, las actividades no estaban exclusivamente diseñadas con el objetivo de analizar las cuestiones relacionadas estrictamente con la forma. Este es uno de los motivos por los que la organización del programa era más bien funcional y situacional, y no gramatical (Cortés Moreno, 2000: 262; Richards y Rodgers, 2003: 182-183).

Como decimos, algo que diferencia al enfoque natural de los tradicionales enfoques naturalistas es que, desde los niveles iniciales, para conseguir que el alumno adquiriera un nivel de competencia en la LE suficiente como para poder comenzar a utilizarla con fluidez, no solo se concedía importancia a las actividades para practicar la comprensión oral, sino que aquellas pensadas para ejercitar la comprensión escrita también adquirirían especial relevancia. Esto era así puesto que se partía de la creencia de que también a partir de los textos escritos se podía iniciar el proceso de adquisición de la lengua, hasta

el punto en el que, solo cuando el alumno estuviera preparado y hubiera asimilado suficiente información de entrada como para producir sus propios enunciados, este comenzaría a entrenar la producción de manera natural. En este sentido, este enfoque respetaba que el alumno no interviniera durante un período que se denominaba *del silencio*, aunque sí debía responder e interactuar de otras formas a las preguntas e intervenciones del profesor, manteniendo así el paralelismo con el proceso por el cual pasa un niño al adquirir su LMA. Este período se observaba, especialmente, en los niveles más básicos, razón por la que se trataba de que el estudiante no se sintiera forzado a llevar a cabo prematuramente ciertas tareas de producción en la LE si no estaba preparado para ello (Cortés Moreno, 2000: 262). Krashen y Terrell comentaban (1988: 60):

[...] second language performers may “fallback” on first language grammatical competence when they have to produce “too early” in a second language. They may use the “L1 plus Monitor Mode”, using syntactic rules of the first language, vocabulary of the second, and conscious Monitor to make necessary repairs. The Natural Approach tries to minimize the necessity for the use of this mode by not insisting on early second language use in the classroom.

Por otro lado, el papel del **profesor** consistía, principalmente, en organizar los contenidos y gestionar la programación de modo que se llevaran a cabo actividades centradas en desarrollar la competencia comunicativa y que permitieran al alumno sentirse relajado y cómodo en el aula. Asimismo, el docente debía ofrecer un modelo de información de entrada comprensible que permitiera que los alumnos fueran progresando gradualmente. Al **alumno**, por su lado, se le reconocía el derecho a tomar decisiones en su propio proceso de aprendizaje —por ejemplo, en la elección de objetivos específicos—, así como a permitirse un período de silencio o de no intervención verbal, como se ha explicado. Su papel, sin embargo, iría modificándose a medida que cambiara el estado de desarrollo del aprendizaje (Cortés Moreno, 2000: 263). Para la **evaluación**, Krashen comentaba que el tipo de prueba para examinar a los estudiantes condicionaría no solo la actitud de los discentes, sino también el planteamiento de la enseñanza por parte de los profesores. Por esta razón, en opinión del autor, una prueba debería concebirse con el fin de estimular a los alumnos para practicar, con la mayor frecuencia posible, algunas actividades que, en su opinión, resultaban esenciales para la adquisición de la LE. Una de las principales actividades beneficiosas de las que hablaba el autor eran las lecturas. Con el fin de incentivar a los alumnos para realizar el máximo número de lecturas posibles, Krashen proponía que una de las pruebas de evaluación consistiera en una comprensión lectora. La segunda

opción que cita el autor era una propuesta de examen en la que se debiera mantener una conversación, algo que requeriría que los estudiantes pusieran en práctica su competencia comunicativa (1981: 178-179). Por último, en lo que se refiere a la concepción del **error**, Krashen y Terrell aseguraban que las correcciones constantes pueden llegar a entorpecer la fluidez del estudiante cuando trata de hablar en la LE. Estos autores explicaban que las veces que un adulto suele corregir al niño que hace errores al comenzar a hablar su LMA son muy reducidas y que estas parecen tener un escaso impacto en el desarrollo de la formación de reglas gramaticales en la mente del niño. Esta situación, decían, es comparable a la del estudiante que aprende la LE. Cuando un estudiante dice algo incomprensible, el hablante nativo de la LE trata de comprender qué es lo que este ha querido decir, por medio de la reformulación de la pregunta, utilizando algunas palabras en la LMA del aprendiente o, sencillamente, repitiendo de forma correcta aquello que se piensa que este ha querido decir. En cualquier caso, el error se concibe como algo tolerable cuyas correcciones no deben priorizarse sobre la fluidez cuando un alumno trata de producir un discurso en la LE (1988: 177-178).

Aplicabilidad del enfoque natural con personas con discapacidad sensorial

Si nos planteáramos qué posible aplicación podría tener el enfoque natural en el aula ordinaria de lenguas con personas con discapacidad sensorial, pensamos que volveríamos a toparnos con barreras similares a las que encontrábamos con los métodos más tradicionales, como el método directo. De nuevo, se concede un gran valor a las lecturas y al uso de materiales visuales⁴⁴, por lo que se necesitaría de constantes adaptaciones (transcripciones al braille, materiales en relieve, descripciones de las imágenes, etc.)⁴⁵ para que las personas ciegas pudieran acceder a ciertos contenidos. Sin embargo, convendría analizar el impacto de las adaptaciones del material sobre el filtro afectivo (Krashen, 1981) del alumnado ciego. Aikin (2002: 5-7) critica que, a menudo, los materiales visuales suelen acabar convirtiéndose en una mera transcripción al braille,

⁴⁴ Parece lógico presumir que un estudiante ciego no tiene acceso al aprendizaje incidental por imágenes.

⁴⁵ Precisamente, uno de los consejos incluidos en los documentos *Teaching Foreign Languages to Students who are Blind* (Inclusion in Europe through Knowledge and Technology, s.f.a: en línea) y *Teaching Foreign Language to Students who are Partially Sighted Guidebook* (Inclusion in Europe through Knowledge and Technology, s.f.b: en línea) en lo que se refiere a la adaptación de materiales visuales es proporcionar una descripción general de la imagen, ya sea de forma oral por parte de una persona normovente (una AD en directo) o por escrito y en formato accesible.

algo que no contribuye a que el nivel motivacional del alumnado ciego se mantenga⁴⁶. Por ello, en opinión de Nikolic (1986)⁴⁷, los materiales deberían modificarse para conseguir compensar la ausencia de un sentido y otorgar mayor peso a los otros. Asimismo, prácticas como la explicación mediante gesticulación resultarían ciertamente inadecuadas si un alumno no puede ver los gestos.

Por otra parte, aunque, a diferencia del método directo, este enfoque sí da mayor importancia a la parte escrita desde el principio del aprendizaje, no debemos olvidar que la práctica de las habilidades orales podría volver a suponer un reto para el estudiante sordo. En todo caso, Krashen y Terrel consideran que el programa puede adaptarse a las necesidades de los alumnos, de modo que sería necesario potenciar las investigaciones para comprobar cómo podría aplicarse el enfoque natural para enseñar LE con éxito a personas con discapacidad sensorial.

1.1.8. *El enfoque comunicativo*

A partir de finales de los años sesenta del pasado siglo, comenzó a surgir un nuevo enfoque didáctico, que se acabaría conociendo como *enfoque comunicativo*⁴⁸, basado en

⁴⁶ Aunque Aikin (2002) estudia el impacto emocional de estos materiales con niños ciegos, podría ocurrir que, también en el caso de un alumno adulto, la falta de materiales o recursos alternativos a las transcripciones al braille pudiera ocasionar una pérdida de interés y motivación por el material empleado en las aulas de inglés de las EEOOI.

⁴⁷ Esta referencia a Nikolic (1986) se ha tomado de Aikin (2002), quien no indica la página y, además, no incluye la referencia completa en su bibliografía. Pese a nuestros esfuerzos, no nos ha sido posible identificar en qué página exacta se encuentra dicha información.

⁴⁸ También conocido como *enseñanza comunicativa de la lengua* (*Communicative Language Teaching*), *enfoque nocional-funcional* (*Notional-Functional Approach*) o *enfoque funcional* (*Functional Approach*), a causa de la teoría de la programación o sílabo nocional-funcional (Wilkins, 1976), una de las principales ideas que dio origen al enfoque comunicativo (Cortés Moreno, 2000: 264; Talaván, 2013: 22). Conviene insistir, asimismo, en que, en lo que se refiere al uso de los términos *método* o *enfoque*, volvemos a encontrar distintas perspectivas. Mientras que algunos autores, como Cortés Moreno (2000: 264), se decantan por el uso del término *enfoque* para definir la enseñanza comunicativa de la lengua, otros, como Sánchez Pérez (2009: 108), optan por el de *método*. De hecho, el propio Sánchez Pérez (2009: 107-108) repara en el conflicto que surge al tratar de aclarar si se debe hablar de *enfoque comunicativo* o de *método comunicativo*. Estas reflexiones conducen al autor a considerar que por *enfoque* se entiende algo más genérico, mientras que por *método* nos referimos a un conjunto de prácticas más concretas, del mismo modo que ya aclaraban en su momento Richards y Rodgers (2003: 28-29). Por ello, Sánchez Pérez insiste en que, al hablar de *enfoque comunicativo* o de *método comunicativo*, se están designando dos cosas diferentes, por lo que no tendría por qué haber incompatibilidad en el uso de ambos términos (2009: 108). Pese a ello, el uso de una u otra opción debe ser meditada y escogida conociendo las diferencias de significado. En esta línea, un ejemplo de la confusión que pueden generar estos términos, así como de la necesidad de reflexión al escoger uno u otro, lo encontramos en la traducción de la obra de Richards y Rodgers (2003). En la versión original encontramos lo siguiente (Richards y Rodgers, 2001: 153): “Until then, Situation Language Teaching [...] represented the major British **approach** to teaching English as a foreign language. In **Situational Language Teaching**, language was taught [...]” (El énfasis es nuestro). En cambio, en la versión traducida al español encontramos (Richards y Rodgers, 2003: 153): “Hasta entonces, la Enseñanza Situacional de la Lengua [...] representaba el principal **enfoque** británico para

los trabajos de la lingüística funcional británica (Firth, 1957 y Halliday, 1975), en la sociolingüística (Hymes, 1972; Gumperz 1972; Labov, 1966 y 1969) y en la filosofía de la lengua (Austin, 1962; Searle, 1969), que hicieron tambalear los cimientos del método situacional; método que, recordemos, surgió en el Reino Unido y era utilizado hasta el momento para la enseñanza de lenguas en el país. Así, junto con el declive del método audiolingüístico en los Estados Unidos y las fuertes críticas que los modelos estructuralistas recibieron por parte de la lingüística generativa, cada vez resultaba más evidente la necesidad de un replanteamiento sobre la concepción de la lengua y su función en la sociedad y en el aprendizaje. Esta corriente resultó en el conocido como *enfoque comunicativo* (*Communicative Approach*), que nació como tal a finales de los años setenta y principios de los ochenta en el Reino Unido de la mano de autores como Littlewood (1981) o Brumfit (1984) (Richards y Rodgers, 153-154; Talaván, 2013: 21-22).

Con este nuevo enfoque pedagógico en mente se comenzó a rechazar la idea de que la lengua era un sistema formado por estructuras estudiadas a partir de situaciones y aprendidas gracias a un proceso de formación de hábitos, para pasar a investigarla como un vehículo centrado, especialmente, en la expresión y la comprensión de significados (Howatt, 2004d: 330-331). Así, se pretendía llevar a cabo un estudio de la lengua más centrado en su potencial funcional y comunicativo, dejando a un lado el aprendizaje de lenguas basado en la memorización de estructuras a partir de situaciones, algo que, por otro lado, supuso, en cierto modo, una respuesta a las críticas de Chomsky (1957) contra la teoría estructural. De este modo, esta idea se materializó en la creación de un programa nocional-funcional (Wilkins, 1976), que organizaba los contenidos a partir de principios semánticos y nociones, en lugar de a partir de aspectos gramaticales, para expresarlos posteriormente en situaciones reales de utilización de la lengua (Richards y Rodgers, 2003: 153-154; Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 115).

enseñar inglés [...]. En este **método** la lengua se enseñaba [...]" (El énfasis es nuestro). Como vemos, en la versión original se emplea el término *approach*, pero no *method*. Sin embargo, en la versión al español observamos que “*approach*” se ha traducido por “enfoque”, pero que “*Situational Language Teaching*” se ha sustituido directamente por “método”. A nuestro juicio, como ya hemos señalado, estos dos términos no deben emplearse como sinónimos, puesto que hablar de *enfoque* y apenas una línea después utilizar el término *método* conduce a confusión. Dicho esto, compartimos la visión de Richards y Rodgers o Cortés Moreno al considerar el enfoque comunicativo como un *enfoque* —es decir, como una filosofía sobre la naturaleza de la lengua y sobre cómo esta debe enseñarse—, del cual se pueden derivar distintos métodos, como el aprendizaje basado en tareas, por ejemplo.

El principal objetivo de este enfoque era alcanzar la competencia comunicativa (Hymes, 1972) en las cuatro habilidades lingüísticas, las cuales eran enseñadas y trabajadas desde el primer día. Sin embargo, fueron varios los autores que se plantearon la necesidad de hacer una distinción entre las reglas de la lengua y el uso comunicativo que se puede hacer de ellas. Así, Hymes (1972) distinguía entre los conceptos de *competencia* y *actuación*, a partir de la clasificación ya realizada por Chomsky (1965) y que posteriormente sería reformulada por Widdowson (1978) con los términos *utilización* y *uso*. Estas teorías evidenciaban que, para ser capaz de comunicar, el alumno no solo debía controlar la competencia lingüística, sino que, además, tenía que dominar la competencia comunicativa; es decir, debía saber cuándo, cómo y qué decir en función de a quién dirigía un enunciado (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 115; Talaván, 2013: 21-22). En este sentido, ser capaz de comunicar era mucho más que dominar las estructuras lingüísticas, debido al hecho de que el lenguaje es, fundamentalmente, social (Halliday, 1975).

Sin embargo, para lograr este aprendizaje, la lengua debía estudiarse por medio de actividades que permitieran su uso para alcanzar un objetivo comunicativo real. Por lo tanto, desde este enfoque, que contó con el respaldo institucional del Consejo de Europa y con las aportaciones de autores como David A. Wilkins, Henry Widdowson, Christopher Candlin, Christopher Brumfit o Keith Johnson, la lengua se trabajaba a partir de textos o discursos extraídos de materiales reales (revistas, folletos turísticos, textos publicitarios, billetes de transporte público, etc.) que proporcionaban un contexto y que servían para trabajar actividades también reales; es decir, el objetivo era que los alumnos aprendieran a comunicar en situaciones que se pudieran dar fuera del aula. Desde esta perspectiva, la lengua se concebía más bien como un medio por el cual llegar a comunicar o a expresar, y no así como un fin en sí mismo (Cortés Moreno, 2000: 265).

Por su lado, según explican Breen y Candlin (1980: 99-100), el **profesor** tenía tres funciones principales: en primer lugar, debía proporcionar un modelo de enseñanza centrado en el aprendiente, en el cual era el encargado de analizar las necesidades de los alumnos y de crear situaciones de comunicación a partir de la organización de actividades que fomentaran la participación y la cooperación entre los discentes, de modo que les permitiera trabajar las cuatro habilidades de forma integrada. En segundo lugar, y estrechamente relacionado con el objetivo de la primera función, actuar como

un participante interdependiente dentro de los grupos de enseñanza-aprendizaje, esto es, actuar como un organizador de los recursos y como un guía con los procedimientos y las actividades en el aula, y con las necesidades de los alumnos. En tercer y último lugar, Breen y Candlin citan una tercera función que es la de investigador y aprendiente. En otras palabras, el profesor debía observar la naturaleza del aprendizaje y de las capacidades de organización para evaluar el proceso comunicativo de aprendizaje-enseñanza. Mientras, el **alumno**, por su parte, era el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. Además de tenerse en especial consideración sus sentimientos y necesidades⁴⁹, según afirma Littlewood (1992: 106), el estudiante debía aceptar un papel más activo en su proceso comunicativo y en la toma de decisiones relativas a su propia actividad de aprendizaje. Una de sus principales funciones en el aula era, pues, facilitar la participación y cooperación con sus compañeros, con el fin de conseguir interactuar y comunicar con unos objetivos concretos, tal y como ocurre en el mundo real, donde los interlocutores han de encontrarse cara a cara.

En lo referente a los criterios de **evaluación**, se atendía tanto a la corrección como a la fluidez. Por esta razón, las observaciones y resultados no se limitaban al producto, sino que abarcaban también los conseguidos durante el proceso. Para evaluar estos avances, el profesor podía hacerlo de manera informal durante las sesiones, o bien con un examen formal en el que se planteara una situación en la que tuviera lugar una función comunicativa real. Así, el éxito del alumno no estaba asegurado, aunque dominara la gramática o el vocabulario, si no conseguía dominar la competencia comunicativa. En cualquier caso, los **errores** se concebían como una parte natural del aprendizaje y se toleraban si no entorpecían el acto de la comunicación (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 125).

Aplicabilidad del enfoque comunicativo con personas con discapacidad sensorial

Según explica Talaván (2013: 23), el enfoque comunicativo es un modelo mucho más rico e integrador que permite el uso de prácticas de métodos anteriores. Asimismo, también las necesidades de los alumnos se tienen en mayor consideración. Por ello, si nos planteáramos cómo podríamos aplicar las premisas de este enfoque a la enseñanza de lenguas a personas con discapacidad sensorial, nuevamente, encontraríamos algunas

⁴⁹ Para más información sobre las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad sensorial, consúltense los puntos 3.3.3. y 3.3.4. de esta tesis doctoral.

de las barreras ya citadas anteriormente: las actividades relacionadas con la lengua oral podrían dificultar la integración de los alumnos sordos y las relacionadas con la lengua escrita la de los alumnos ciegos. Sin embargo, Jones (2013: 9) comenta que el enfoque comunicativo parece haber sido el enfoque preferido por muchos profesores, dado que su flexibilidad permite trabajar mejor con diferentes tipos de capacidades en una misma aula⁵⁰. Esta flexibilidad, precisamente, creemos que permitiría al profesor adoptar las prácticas que creyera más oportunas para satisfacer las necesidades de sus alumnos con discapacidad sensorial. Pese a ello, Santana Rollán (2013: 70) explica que:

Las metodologías comunicativas que se utilizan actualmente sitúan como primer objetivo conseguir la comunicación, enfatizando las destrezas de producción oral y compre[n]sión oral. Esto podría interpretarse como una ventaja para los deficientes visuales al primar la recogida de información a través del sentido del oído, sin embargo las observaciones de las clases de idiomas en las que están integradas los estudiantes ciegos apuntan hacia lo contrario (Santana, 2001, 2003; Aikin, 2002).

La autora asegura que, en realidad, los métodos muy dependientes del material visual solo consiguen que los estudiantes ciegos experimenten un nivel de motivación ciertamente bajo. Por lo tanto, creemos que si se va a hacer uso de materiales con un alto contenido visual o audiovisual, resultaría seguramente útil ofrecer, al menos, estos recursos acompañados de una AD.

Por otra parte, los alumnos sordos volverían a toparse con ciertas barreras a la hora de trabajar con los materiales en audio y con las actividades enfocadas a desarrollar la faceta oral de la lengua. Asimismo, la interacción oral con los compañeros también podría resultar más complicada, como consecuencia lógica de los problemas de audición. No obstante, como ya se ha mencionado anteriormente, las nuevas tecnologías (o TIC) podrían facilitar que los estudiantes sordos interactuaran con los compañeros por medio de mensajes escritos instantáneos, por ejemplo⁵¹. Por otro lado, en el enfoque comunicativo los materiales reales adquieren un papel mucho más relevante; sin embargo, no todos ellos suelen estar en formatos accesibles. Por ello, de nuevo, las adaptaciones del material resultan fundamentales. Un ejemplo de material real podría ser, precisamente, un clip de un producto audiovisual. Para adaptar este material, podría hacerse uso de la SPS, algo que facilitaría que el estudiante sordo pudiera acceder a los

⁵⁰ De hecho, Mitchell (1994: 3) asocia el cambio en el panorama educativo hacia un enfoque comunicativo con una ampliación del mercado de la enseñanza de lenguas que, a su vez, sirvió para evidenciar la necesidad de un cambio de los métodos y del currículo para poder satisfacer las necesidades de los grupos de alumnos *no tradicionales*.

⁵¹ Para conocer más sobre cómo las TIC pueden ser de ayuda para los alumnos sordos, consúltese Domagala-Zysk (2010).

contenidos al mismo tiempo que el resto de sus compañeros normoyentes están escuchando. Con todo, creemos que esta reflexión merece de un mayor número de estudios en el futuro para confirmar si este sería un recurso apropiado que los docentes pudieran explotar.

Dicho esto, quisiéramos señalar que, para tener en cuenta estos recursos e incluirlos en el aula, el profesorado debería conocer las necesidades educativas de sus estudiantes con discapacidad sensorial (§ 3.3.3. y 3.3.4.). Por esta razón, por medio del cuestionario utilizado como herramienta de recogida de datos cuantitativos en esta investigación —que explicaremos más adelante (§ 4.2.2.3.)— trataremos de conocer, entre otras cosas, si los docentes de las EEOOI de la Comunitat Valenciana tienen la formación suficiente para atender apropiadamente las necesidades de los alumnos con discapacidad sensorial.

1.1.9. El aprendizaje basado en tareas

Ya a mediados de los ochenta del pasado siglo surgió un nuevo método sobre los principios del enfoque comunicativo conocido como *aprendizaje basado en tareas* (*Task-Based Learning* o TBL). Uno de los profesores pioneros en poner en práctica este método fue Prabhu (1987), quien, a partir de sus investigaciones, pudo constatar que sus alumnos conseguían mejorar su nivel de LE, aunque las actividades que desempeñaban no estuvieran centradas en un exhaustivo estudio de la lengua. Siguiendo las ideas del autor, un alumno aprendía mejor un idioma cuando focalizaba su atención en el significado para conseguir comunicarse con otro hablante, y no necesariamente cuando tenía un conocimiento sistemático de él.

De este modo, se defendía la idea de que si la lengua sirve para comunicar, esta creencia debía reflejarse en clase por medio de actividades o tareas que propiciaran la comunicación. Por ello, se propuso el diseño de un programa organizado a partir de tareas, cuyo objetivo principal era potenciar el uso de la lengua como un efectivo vehículo comunicativo para que los alumnos pudieran llevarlas a cabo; en otras palabras, en este sentido, la lengua se concebía como un medio del que valerse para llegar a obtener un resultado no necesariamente lingüístico. No obstante, Ellis (2003: 8) nos recuerda que el objetivo encubierto del profesor seguía siendo que los alumnos emplearan la lengua para desarrollar sus habilidades lingüísticas, por lo que el resultado

de la tarea *per se* podía carecer de importancia pedagógica para sus propósitos. Dicho de otro modo, por ejemplo, que un alumno consiguiera, o no, identificar con éxito las diferencias entre dos fotografías no resultaba realmente crucial para el aprendizaje de la lengua. Pese a ello, este objetivo se le camuflaba al alumno so pretexto de trabajar con una finalidad distinta. Por esta razón, una de las máximas que puede definir este método es que la lengua se empleaba para aprender sobre algo diferente a la lengua en sí; es decir, esta servía para “aprender acerca de algo” (*learning by doing*), en lugar de aprender “acerca del lenguaje” (Talaván, 2013: 25).

Además, Nunan recuerda que, gracias al TBL, los alumnos aprendían a utilizar la lengua con un fin comunicativo para su posterior uso en el mundo real. Así, los discentes no solo estudiaban el idioma, sino que eran formados para poder resolver problemas de manera eficaz y ser buenos comunicadores: “Task-based language teaching is more than just a means of learning a language. It’s a way of becoming better communicator in the workplace, and in the social world beyond the classroom” (1999: 88). También en esta línea, Holmes (1995) comentaba que, con este método, los alumnos trabajaban una serie de competencias transversales que les podían ser altamente útiles para funcionar también fuera del entorno educativo. Entre ellas, por ejemplo, destacaba el uso de las TIC, las cuales pueden ser, a nuestro entender, un fantástico recurso para mejorar la accesibilidad en la educación para personas con discapacidad⁵².

Por otra parte, según Willis y Willis (2001), el hecho de utilizar un lenguaje *real* era otra de las premisas fundamentales del método. Así, las actividades y los materiales implicados en una tarea debían alejarse de los inventados ejemplos que podíamos encontrar en el método gramática-traducción. Por ello, parecía esencial proponer tareas o actividades que se dan en situaciones familiares y con sentido, y en las que interviniera una comunicación real, puesto que, si una lengua tenía sentido, era más sencillo aprenderla. Sin embargo, a su vez, una de las mayores críticas que recibió este método fue la cuestión de cómo se mide el componente de realidad de las tareas: por más realistas que estas pudieran parecer, no se podían considerar del todo reales cuando se aplicaban dentro del aula⁵³. Pese a ello, Talaván (2013: 26-27) argumenta que lo

⁵² Una excelente obra que da buena cuenta de los múltiples beneficios que puede suponer el uso de las TIC en las aulas inclusivas es *Inclusive Language Education and Digital Technology* (Vilar Beltrán *et al.*, 2013).

⁵³ Cook (2010: 32) recuerda que el concepto de *realidad* no es absoluto, puesto que, tal y como argumenta Widdowson (1978: 80), “what was ‘real’ and ‘genuine’ when it occurred outside the classroom

importante es que las tareas propuestas resultaran funcionales y motivaran para que el lenguaje menos auténtico pudiera llegar a sonar más real gracias a la imaginación. Según la autora, una forma eficaz de conseguir un entorno de estas características en la actualidad es posible gracias al uso de las TIC y de los medios audiovisuales.

Siguiendo este método, la función del **profesor** era actuar como guía, ayudando a los alumnos durante el proceso de realización de la tarea⁵⁴. Además, también podía intervenir tanto durante los procesos previos, proporcionando actividades o asegurándose de que los alumnos las comprendían, como en los procesos posteriores, donde el docente podía resumir cuáles habían sido los avances y nuevos conocimientos adquiridos, lo que ayudaría a aumentar la motivación de los estudiantes (Willis, 1996: 40-41). Así, el docente preparaba y presentaba los materiales, ayudaba y aconsejaba, pero perdía su papel central en el aula. Este intervenía solo al final, para sugerir cambios o aportar las correcciones oportunas, pero no durante el proceso de realización de la tarea, puesto que podía entorpecer la comunicación. El éxito del alumno estaba garantizado si este conseguía comunicar haciendo énfasis en el significado, aunque hubiera cometido errores en la forma. Por su lado, este método permitía que el **alumno** fuera mucho más libre de elegir la forma mediante la cual quería convenir un significado concreto, buscando de entre su propio repertorio de conocimientos la manera más eficaz para conseguir comunicar (Willis, 1996: 24-25). Así, se otorgaba mayor libertad, protagonismo, autonomía y responsabilidad al discente, cuyo papel pasaba a tomar una posición mucho más activa en su propio proceso de aprendizaje e, incluso, en la toma de decisiones de las actividades (Talaván, 2013: 26). Por último, en cuanto a la **evaluación**, esta se realizaba de forma continuada o se contemplaba la posibilidad de la autoevaluación (Cortés Moreno, 2000: 270). Por su lado, en lo que se refiere al tratamiento del **error**, Larsen-Freeman y Anderson (2011: 157) explican que la corrección en la forma era esencial para el aprendizaje. Así, los errores en la forma se corregían mediante la remodelación de las estructuras o gracias a una breve explicación sobre la gramática.

becomes inauthentic when used inside it. Authenticity is less a quality of the language itself than of the communication which makes use of it”.

⁵⁴ Para más información sobre qué es una *tarea*, consúltese Willis (1996).

Aplicabilidad del aprendizaje basado en tareas con personas con discapacidad sensorial

De forma similar a lo que ya hemos comentado en el punto del enfoque comunicativo (§ 1.1.8.), consideramos que, en el aprendizaje por tareas, las dificultades para trabajar con personas con discapacidad sensorial surgirían en el caso de no disponer de los materiales adecuadamente adaptados. Como hemos visto, con este método, las TIC y los materiales audiovisuales parecen tener mayor relevancia en el aula. Así pues, en el caso de las personas sordas encontraríamos ciertas barreras de comunicación con los compañeros que, quizá, podrían solucionarse por medio de las nuevas tecnologías. Asimismo, se debería reflexionar sobre la existencia de materiales en audio o audiovisuales adaptados para este colectivo. Precisamente, el empleo de material audiovisual con SPS podría parecer una solución que consideramos estudiar en una investigación futura. Por su lado, creemos que las personas ciegas no deberían de experimentar tantos obstáculos si disponen de material —principalmente, visual y audiovisual— adaptado a sus necesidades. En cualquier caso, insistimos en que estas aproximaciones son tentativas y que será necesario llevar a cabo un mayor número de estudios en el futuro para poder comprobar qué problemas sería posible detectar en un aula en la que se empleara el aprendizaje basado en tareas si se tuvieran estudiantes con discapacidad sensorial.

Por último, convendría plantearse si la afirmación de Talaván acerca del uso de materiales audiovisuales para potenciar la sensación de *realidad* de los mismos podría extrapolarse también en el caso de los alumnos con discapacidad sensorial. Por un lado, como hemos mencionado anteriormente —y se retomará en mayor profundidad más adelante; por ejemplo, en el punto centrado en las ayudas técnicas de los alumnos con discapacidad visual (§ 3.3.6.)— las TIC facilitan en gran medida que los estudiantes con discapacidad sensorial puedan acceder a los contenidos de los materiales utilizados en el aula, así como a generar los suyos propios. Por lo tanto, es indudable que las nuevas tecnologías han jugado un papel ciertamente relevante en la mejora de la vida de las personas con discapacidad sensorial, dentro y fuera de las aulas. Por otro lado, los medios audiovisuales pueden tener un alto factor motivacional para los alumnos sin discapacidad; sin embargo, deberíamos cuestionarnos si esto es así también para las personas con discapacidad sensorial, especialmente si el material no se adapta apropiadamente. De nuevo, esta idea nos vuelve a llevar al posible potencial de la SPS y

de la AD como recursos de apoyo para las personas con discapacidad sensorial. Por esta razón, y como se expresó en el arranque de este trabajo, uno de nuestros principales objetivos en esta tesis doctoral es comprobar si en las EEOOI de la Comunitat Valenciana se han empleado alguna vez estas dos modalidades de TAV para adaptar los materiales audiovisuales en caso de tener estudiantes con discapacidad sensorial. Con todo, apoyamos la idea de potenciar una línea de investigación que contribuya a comprobar empíricamente si la SPS y la AD son dos recursos con tanto potencial como parecen tener para adaptar ciertos materiales a los alumnos de lenguas con discapacidad sensorial.

1.1.10. El posmétodo

La búsqueda de un método que de por sí garantizara buenos resultados ha sido, como podemos apreciar, una de las mayores preocupaciones en el estudio de la didáctica de lenguas. Sin embargo, tal y como apuntaba Prabhu, no existe un método que sea mejor o peor que otro por definición. El autor declaraba (1990: 174):

When a teacher's sense of plausibility is active and engaged in the teaching, it is necessarily open to change, however slowly or imperceptibly, in the process of the ongoing activity of teaching. Such teaching can perhaps be regarded as being "real" in contrast to teaching that is mechanical. We can then say that a distinction between "real" and mechanical teaching is more significant for pedagogy than any distinction between good and bad methods. The enemy of good teaching is not a bad method, but overroutinisation.

Como podemos observar, Prabhu no concebía que el éxito o el fracaso de la enseñanza estuvieran estrictamente relacionados con la efectividad de un método por encima de otros, sino más bien con los posicionamientos del profesor al adoptar ciertas prácticas para aplicar, o no, los postulados de un método concreto con estricta rigidez y sin mostrarse receptivo a posibles cambios. Del mismo modo, tal y como apuntan Steinberg *et al.*, ningún método fue un fracaso en su totalidad, puesto que todos ellos permitían que los alumnos se vieran expuestos a información de entrada en la LE y tuvieran la oportunidad de aprenderla. No obstante, como aseguran los autores, todos los métodos supusieron, en cierto modo, una decepción, puesto que no existe ningún método mágico o panacea. Ninguno de ellos ha conseguido que los estudiantes de edades superiores a los doce años puedan aprender la LE sin esfuerzos, tal y como aprendieron su LMA (2001: 216)⁵⁵. Desconocemos, asimismo, la existencia de estudios que permitan valorar

⁵⁵ Cabría preguntarse, entonces, si todos los enfoques y métodos están pensados para niños. Como hemos señalado previamente, existe poca información acerca de la edad de los alumnos para los que se diseña cada una de las propuestas metodológicas que aquí recogemos.

qué método puede ser más útil para trabajar con alumnos con discapacidad visual o auditiva. Así pues, en realidad, todos ellos pueden aportar algún tipo de beneficio para el aprendizaje; sin embargo, ninguno parece ser el método definitivo.

Dado que, como decíamos, ningún método resultó infalible, ya a finales del siglo XX la insatisfacción que suponían las limitaciones de los métodos provocó que comenzaran a surgir algunas críticas a la rigidez de los conceptos de *enfoque* y *método*, por tratarse de ideas demasiado prescriptivas. Muchos docentes habían podido observar que, a pesar de haber apostado fuertemente por un método, este no tenía los resultados esperados. Además, tampoco permitía que el profesor pudiera gozar de cierta libertad a la hora de emplear los procedimientos pedagógicos que considerara más adecuados en función de las condiciones de los estudiantes o del aula. Esta idea nos resulta especialmente interesante, dado que, como decíamos, la aplicación estricta de un método obliga a acatar sus principios, algo que impediría poder adoptar las prácticas más oportunas para atender a las particularidades que presenta la formación de las personas con discapacidad sensorial. Esta búsqueda por el eclecticismo llevó a la aparición de lo que Kumaravadivelu (1994) bautizó como *posmétodo*.

Esta nueva visión de la enseñanza permitía que el profesor ganara mayor autonomía y pudiera erigirse frente al prescriptivismo de un método concreto. A su vez, esta tendencia, mucho más integradora, le facilitaba poder disponer de mayor libertad para adaptar sus prácticas en función de los alumnos, el contexto o las motivaciones de una manera mucho más flexible. En este sentido, De Bot *et al.* (2005: 86) abogan por el surgimiento de una forma de enseñanza que permita combinar abiertamente las prácticas de distintos métodos:

Whereas the Grammar-Translation method consisted of mostly explicit focus on forms and the Audio-Lingual method on implicit focus on forms, the Communicative Language Teaching approach focused especially on meaningful communication. But over the last decades it has become clear that providing a mixture of meaningful input as some implicit or explicit instruction on form way may be most effective in teaching an L2.

En su propuesta, Kumaravadivelu (2001: 537) cita tres niveles de división pedagógica dentro del posmétodo: la particularidad, la practicidad y la posibilidad. Siguiendo estos parámetros, esta nueva pedagogía debía: (a) tener en cuenta el contexto lingüístico, sociocultural y político del lugar donde se produce la enseñanza, (b) abogar por una relación mucho más estrecha entre la teoría y la práctica, y (c) considerar los factores

político-sociales de los participantes para ayudarles a construir su identidad y contribuir a la transformación social de los alumnos⁵⁶.

Según explicaba este mismo autor, el posmétodo buscaba la autonomía del **alumno**. Sin embargo, conviene recordar que en los manuales en los que se recogen los distintos métodos y enfoques de enseñanza de LE se habla de *alumnos* en términos generales y sin tener en cuenta que existe una gran variedad de tipos de alumnado. Por ello, una vez más, cuando se habla de *autonomía del alumno* en el posmétodo, se hace en términos generales, pese a que, en nuestra opinión, este es un término que debemos tener especialmente en cuenta cuando nuestro alumnado presente alguna discapacidad sensorial. Del mismo modo, precisamente la autonomía del **profesor**, tal y como la definía Kumaravadivelu (2001: 548), resultaba de tal importancia que podía ser considerada como el corazón de esta propuesta. Así, el docente tenía la libertad y debía tener la competencia y la seguridad de escoger su propia teoría y de aplicar a la práctica aquello que mejor considerara, en función de los tres parámetros que se debían tener en cuenta y que hemos comentado más arriba.

Aplicabilidad del posmétodo con personas con discapacidad sensorial

Esta postura, mucho más ecléctica e integradora, que permitía al docente tomar sus propias decisiones metodológicas atendiendo a las condiciones y al contexto en el que tuviera lugar la enseñanza, parece ser una línea de pensamiento cada vez más extendida por los teóricos de la didáctica de lenguas (Talaván, 2013: 29). Al hilo de esta idea sobre la libertad del docente para elegir lo más adecuado para sus alumnos, conviene plantearnos la utilidad del posmétodo para trabajar si se tuvieran alumnos con discapacidad sensorial en el aula ordinaria. Así pues, pensamos que, precisamente, el hecho de poder escoger las prácticas más adecuadas a las necesidades del alumno podría suponer la eliminación de algunas de las barreras que mencionábamos en los métodos anteriores. Por ello, el posmétodo podría ser, precisamente, una de las mejores opciones para trabajar libremente en el aula, pudiendo, así, escoger las prácticas y materiales más convenientes en función de las particularidades del grupo, sin verse, por ello, encorsetado y forzado a seguir unas pautas que quizá no responden a las necesidades del grupo.

⁵⁶ En el punto 5.5.4. consideramos si existe algún tipo de protocolo de actuación propuesto por alguna entidad oficial.

1.1.11. El método basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples⁵⁷

Según explica Sánchez Pérez (2009: 239), esta propuesta surge a raíz de la idea de que no todos los alumnos aprenden del mismo modo ni tienen las mismas capacidades. Por ello, la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993) puede ser de especial relevancia en el caso de los estudiantes con discapacidad sensorial. Howard Gardner afirmaba en su día que la inteligencia humana no es un conjunto unitario de capacidades específicas, sino más bien una red de diferentes capacidades que pueden estar interrelacionadas; en otras palabras, la inteligencia del ser humano no es *una*, sino el resultado de *varias* (Sánchez Pérez, 2009: 239). De acuerdo con Gardner (1993), existirían hasta nueve tipos de inteligencias por medio de las cuales una persona puede demostrar sus habilidades: (1) naturalista, (2) musical, (3) lógico-matemática, (4) existencial, (5) interpersonal, (6) cinética-corporal, (7) lingüística, (8) intrapersonal y (9) espacial. Sin embargo, no todas las inteligencias están presentes con la misma intensidad en todas las personas; por ejemplo, una persona puede dominar en gran medida la inteligencia lógico-matemática, mientras que otra quizá domine mejor la musical.

Por ello, según comenta Sánchez Pérez, la aceptación de esta idea implica cambios sustantivos en la concepción sobre cómo aprenden los alumnos y sobre los propios métodos de enseñanza. El problema es, según el autor, que plantear la educación tratando de atender a ocho o más tipos de inteligencias diferentes supone un reto tan elevado que puede llegar a concebirse como prácticamente inasumible, a causa del gran grado de complejidad que entraña para el docente atender a todas ellas, especialmente si en una misma aula se cuenta con un elevado número de estudiantes. A su vez, añade que la formación del profesorado suele estar orientada a favor de un perfil lógico-matemático o lingüístico-verbal, de modo que pensar en posibles actividades para desarrollar los otros tipos de inteligencias puede resultarle complicado (2009: 239-251).

Pese a estas dificultades, Sánchez Pérez opina que los docentes parecen admitir la existencia de diferencias en el aprendizaje de cada alumno, por lo que suelen introducir variantes en los programas generales y en los métodos prescritos, como consecuencia de la necesidad de adaptación a las características del alumnado. Aunque el autor deja claro

⁵⁷ Sánchez Pérez cita en su obra el llamado *método basado en las Inteligencias Múltiples*. Sin embargo, queremos dejar constancia de que él mismo manifiesta ciertas reticencias a aceptar que la teoría pedagógica de las Inteligencias Múltiples se haya derivado en un método propiamente dicho (2009: 241).

que la teoría de las Inteligencias Múltiples no es una teoría sobre adquisición de lenguas, también apunta que de la pedagogía general se pueden hacer aplicaciones concretas a la enseñanza de idiomas. Así pues, de acuerdo con la visión de Sánchez Pérez, la adquisición de una lengua está en estrecha relación con todos los tipos de inteligencia e, idealmente, un método basado en las Inteligencias Múltiples habría de centrarse en el conocimiento individualizado del discente para que el aprendizaje diera sus frutos. Por ello, los tipos de inteligencia predominantes en cada alumno deberían recibir mayor atención cuando se trabaje con ese estudiante, puesto que estos tienen más peso también en la consolidación del aprendizaje (2009: 240-245).

Aplicabilidad del método basado en las Inteligencias Múltiples con personas con discapacidad sensorial

La teoría de las Inteligencias Múltiples nos parece especialmente relevante en el caso de los alumnos con discapacidad sensorial. Esta teoría implica aceptar que no todos los estudiantes aprenden del mismo modo ni con el mismo tipo de actividades y que existen distintas opciones para trabajar los mismos contenidos. Por esta razón, las carencias visuales o de audición de las personas con discapacidad podrían verse compensadas por medio de actividades que potenciaran en mayor medida sus otras inteligencias. Para llevar a cabo en una misma aula actividades que satisfagan las distintas necesidades de los estudiantes al mismo tiempo, Sánchez Pérez explica que se pueden plantear distintos tipos de respuesta a una misma actividad. Por ejemplo, pongamos por caso que los estudiantes han leído una historieta y el profesor debe evaluar su nivel de comprensión lectora. Para ello, se podrían proponer diferentes tipos de actividades que respondieran, a su vez, a los distintos tipos de inteligencia; a saber, dibujar algo representativo sobre la historia, dibujar el itinerario seguido por el protagonista, hacer una lista por escrito de las cualidades del protagonista, comentar de forma oral lo que se acaba de leer, sugerir una canción que guarde relación con la historia, etc. (2009: 248). Es decir, idealmente, los profesores podrían pensar en actividades en las que predominara el uso de la lengua oral para las personas con discapacidad visual, mientras que las actividades que se apoyan en mayor medida en materiales gráficos o visuales podrían resultar más adecuadas para las personas con discapacidad auditiva.

1.1.12. Consideraciones finales sobre los enfoques y métodos analizados

A pesar de la evidente ventaja que supone la adopción de un enfoque o método que no fuerce al profesorado a adoptar unas prácticas determinadas, especialmente si no responden a las necesidades de su alumnado, conviene recordar y reflexionar sobre cómo la mayoría de los enfoques o métodos analizados hasta ahora resultan de difícil aplicación con estudiantes con discapacidad visual, en unas ocasiones, y con discapacidad auditiva, en otras, ya que la mayoría de ellos cuentan con un gran volumen de material visual o acústico que les dificultaría el acceso a un canal de información, si no se dispone de los materiales adaptados. Por ello, todos ellos necesitarían, de un modo u otro, la adaptación de materiales para las personas con discapacidad sensorial. Asimismo, esta reflexión nos lleva a pensar que ninguno de los enfoques o métodos estudiados se creó teniendo en cuenta las necesidades educativas de otro perfil que no fuera el de una persona normovente y normoyente. Esto no nos sorprende, pues ya hemos dejado constancia al principio de este capítulo de cómo en el pasado las personas con discapacidad auditiva contaban con sus propios enfoques o métodos, diseñados específicamente para sus necesidades. Por otra parte, tampoco nos sorprende que las necesidades de los alumnos con discapacidad visual no se hayan tenido en cuenta a la hora de diseñar estas propuestas metodológicas, debido a la escasa consideración en la que se tenía a este colectivo en el pasado⁵⁸. Pese a este hecho, debemos tener presente también que Domagala-Zysk (2013a: 92) no ve oportuna la creación o uso de un método específico para, en el caso que ella estudia, los estudiantes con discapacidad auditiva, puesto que, en su opinión, esto podría acabar generando una especie de gueto lingüístico⁵⁹.

⁵⁸ Para profundizar en mayor medida sobre la educación en personas con discapacidad sensorial, consúltese el punto 3.3.2. Como se verá más adelante, habríamos de esperar hasta el siglo XX para que las sociedades comenzaran a plantearse la posibilidad de que las personas con discapacidad y sin ella estudiaran en las mismas aulas. Por ello, que ninguno de los enfoques o métodos tenga en cuenta la presencia de este tipo de alumnado en las aulas no sorprende.

⁵⁹ A nuestro entender, el uso de un método concreto para las personas con discapacidad auditiva (o visual) puede verse, en efecto, como una forma de discriminación frente a los compañeros oyentes (o normoventes). Sin embargo, quizá valdría la pena plantear un debate en mayor profundidad sobre si utilizar el mismo método para todos los alumnos es una práctica apropiada para contribuir a la inclusión educativa. Dicho de otro modo: ¿debemos enseñar a todos por igual si los alumnos tienen capacidades distintas? Pongamos por caso un docente que emplea un método poco adecuado para una persona con discapacidad auditiva, por ejemplo, por la relevancia que se concede a la comunicación oral. Ante esta situación, el docente puede adoptar varias actitudes: (1) utilizar el mismo método (o métodos) para todos y facilitar material adaptado, (2) utilizar otro método para la persona con discapacidad auditiva solamente o (3) utilizar el mismo método (o métodos) sin realizar cambios ni adaptaciones. La opción que creemos más conveniente es la primera, especialmente si el docente combina varios métodos y puede, libremente,

Tras haber analizado los principales enfoques y métodos de enseñanza de lenguas, conviene insistir en que no ignoramos la existencia de otras corrientes pedagógicas⁶⁰, además de las aquí citadas. Con todo, nos permitimos no profundizar en mayor medida en ellas, puesto que hemos recogido los principales enfoques y métodos que la mayor parte de manuales coinciden en incluir en este recorrido histórico.

1.2. El Marco común europeo de referencia para las lenguas: necesidades y capacidades de los alumnos con discapacidad sensorial

Una vez revisados los enfoques y métodos más destacados para el aprendizaje de LE y reflexionado sobre su posible utilidad si se tuviera algún alumno con discapacidad sensorial en el aula ordinaria⁶¹, a continuación nos ocuparemos de analizar el documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Juzgamos necesario este análisis, dado que el *Marco* es, en la actualidad, la referencia oficial más reconocida en el panorama europeo, por lo que los centros de idiomas de nuestro país suelen tomarlo como referencia para diseñar las programaciones de sus cursos de lenguas. De hecho, así ocurre en las EEOOII de la Comunitat Valenciana, donde la práctica totalidad de las programaciones de inglés tienen este documento como referencia (§ **Anexo I**). Así, el *Marco* sirve de referencia, por ejemplo, a la hora de establecer los distintos niveles de aprendizaje de una LE o las competencias que los alumnos o usuarios de la lengua deben desarrollar, entre otras cuestiones.

adaptar el planteamiento de las actividades a las necesidades de su estudiante. Con todo, pensemos en cómo esto exige que los centros cuenten con los recursos apropiados —técnicos, materiales y humanos— para poder adaptar las prácticas y materiales que se empleen en el aula. Si esto no fuera así, esta falta de respuestas adecuadas a las necesidades del alumno con discapacidad sensorial también podría considerarse como otra especie de *gueto*, puesto que se le estaría entorpeciendo poder estudiar una LE con equidad.

⁶⁰ Nos referimos a enfoques y métodos como, por ejemplo: el método basado en el contenido (MBC), el enfoque léxico, la lengua total, la enseñanza basada en competencias o algunos métodos *marginales*, como el método Vaughan o el método de aprendizaje durante el sueño, etc. Para profundizar sobre esta cuestión, consúltense Richards y Rodgers (2003) o Sánchez Pérez (2009). En cualquier caso, conviene señalar que ninguno de enfoques/métodos parece reparar en las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial ni, por tanto, se proponen medidas específicas para dar respuestas a ellas; en otras palabras, el diseño se hace de forma genérica, para todos los alumnos, con independencia de las capacidades y necesidades de cada colectivo al que pueda pertenecer el alumnado.

⁶¹ Este es exactamente el posible contexto en el que vamos a trabajar en las EEOOII. Aunque más adelante nos ocuparemos de explicar esta cuestión (§ 3.3.1.), en nuestro estudio trabajamos con el concepto de *inclusión*, es decir, entenderemos que en estas aulas estudiarán juntos tanto los alumnos con discapacidad como sin ella. Por ello, no abordaremos aquí la posibilidad de encontrar un aula donde el 100 % del alumnado padezca algún tipo de discapacidad.

En nuestro caso particular, además de los principales cambios que introdujo el *Marco* en la enseñanza de lenguas, nos interesa analizar especialmente si se recogen en él dos aspectos: en primer lugar, el posible papel de la traducción —y especialmente de la TAV— dentro de la enseñanza de lenguas (algo de lo que nos ocuparemos en el punto 2.4.) y, en segundo, la presencia explícita de referencias sobre las capacidades y necesidades educativas que puede tener un estudiante con discapacidad —en nuestro caso, con discapacidad sensorial— que aprende nuevas lenguas. Centrarnos en estas cuestiones nos parece relevante, ya que, como decimos, las programaciones de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana suelen apoyarse en las indicaciones del *Marco*. De no haber ningún tipo de consigna o referencia en el *Marco*, creemos que los responsables educativos podrían encontrar ciertas dificultades para conocer las medidas de atención a la diversidad que deben adoptar al enseñar una LE a alumnos con discapacidad. Si, además, el centro no dispone de un profesional cualificado (o varios) —por ejemplo, un orientador— que indique las pautas más apropiadas para trabajar con alumnos con discapacidad, podría existir un vacío de información sobre cómo abordar la enseñanza de lenguas de los distintos perfiles de personas con discapacidad: cuáles son sus necesidades, qué deben ser capaces de hacer, qué es lógico exigirles, qué capacidades pueden ser diferentes, etc. Por ello, el *Marco* sería un documento clave, pues podría arrojar luz para que, quienes lo tomen como referencia, tuvieran una guía que les permitiera conocer en mayor medida cómo trabajar con alumnos con discapacidad, sensorial o de cualquier otra naturaleza, que aprenden una LE.

1.2.1. *Qué es y qué función tiene*

El *Marco* es un documento teórico-práctico elaborado por el Consejo de Europa en el año 2001, traducido y publicado al español en 2002, que (Consejo de Europa, 2002: 1):

[...] proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Además del *Marco* de 2001, a principios de 2018 el Consejo de Europa publicó el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching,*

Assessment. Companion Volume with New Descriptors (*Companion Volume* de ahora en adelante), concebido como (Consejo de Europa, 2018: 23)⁶²:

[...] a complement to the CEFR, which was published as a book in 2001 and which is available in 40 languages at the time of writing. The present document does not change the status of that 2001 publication.

A grandes rasgos, en el *Companion Volume* se actualizan algunos de los contenidos del *Marco* y se desarrollan en mayor medida otros conceptos que habían sido abordados en poca profundidad anteriormente. Más adelante se citarán algunos de estos cambios.

Como acabamos de ver, el *Marco* se concibió con el objetivo de vencer las barreras entre los distintos sistemas educativos europeos con tal de fomentar un modelo que permita la cooperación internacional para la enseñanza de lenguas y que favorezca el reconocimiento mutuo en el nivel de dominio de una lengua. Además, también busca conseguir una reforma educativa a partir del cambio de concepción del usuario/alumno de una lengua, el cual se debe entender como un agente social que actúa en un entorno social y toma parte activa en el proceso de aprendizaje. Por ello, se señala que es necesario un cambio de paradigma en la planificación de la enseñanza y de los cursos de lenguas, con tal de conseguir promover la autonomía y el compromiso de los estudiantes (Consejo de Europa, 2018: 26).

Así pues, esta guía va dirigida a “los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc.” (Consejo de Europa, 2002: 1). Conviene recordar, sin embargo, que las propuestas del *Marco* no son de carácter prescriptivo, sino que más bien pretenden sugerir y describir los objetivos, contenidos o metodología que deberían compartirse en los distintos sistemas educativos que lo adopten. Por ello, desde el Consejo de Europa se recomienda seguir las indicaciones del *Marco* para garantizar una enseñanza de LE transparente y de calidad (Consejo de Europa, 2018: 25). En este sentido, Sánchez Pérez (2009: 175) nos recuerda que, en realidad, las sugerencias del *Marco* se podrían considerar más desde la perspectiva de un enfoque.

Por otro lado, el enfoque metodológico que se propone en el *Marco* se presenta como *un enfoque orientado a la acción* (*Action-Oriented Approach*). Mediante este enfoque —en palabras de Talaván (2013: 31), muy similar al TBL— se considera a los

⁶² En la cita, las siglas *CEFR* hacen referencia a *Common European Framework of References*, nombre que recibe el *Marco* en inglés.

usuarios/alumnos como agentes sociales; en otras palabras, se concibe a los discentes como miembros de una sociedad en la cual deberían desempeñar ciertas tareas, no exclusivamente relacionadas con la lengua, en unas situaciones determinadas y en un entorno y un campo de acción concreto. Para ello, los individuos hacen un uso estratégico de sus competencias, tanto generales como comunicativas⁶³, para alcanzar unos resultados determinados. Por esta razón, cualquier forma de uso o de aprendizaje de la lengua se describe en el *Marco* como (Consejo de Europa, 2002: 9):

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Énfasis en el original)

El *Marco* señala que “[p]ara llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación”⁶⁴ (Consejo de Europa, 2002: 60).

1.2.2. Niveles comunes de referencia

Otra de las novedades más destacables que introdujo el *Marco* en 2001 fue el establecimiento de un conjunto de descriptores universales que sirven como herramienta de referencia para definir inequívocamente los distintos niveles de dominio de la lengua entre los diferentes países europeos, algo que supuso la superación de la nomenclatura utilizada hasta la fecha para delimitar los distintos niveles de LE⁶⁵. Estos descriptores son, además, especialmente útiles, puesto que especifican qué debería ser capaz de hacer un alumno/usuario en función del nivel de dominio de la lengua en el que se

⁶³ Como ya se vio en **Cuestiones previas terminológicas**, en el *Marco*, se define *competencia* como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Por su parte, por *competencias generales* se entienden “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas”. Por último, por *competencias comunicativas* se refieren a “las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2002: 9).

⁶⁴ Las *estrategias* son: “Un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta”. Y añade: “El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación” (Consejo de Europa, 2002: 60-61).

⁶⁵ Por ejemplo, en las EEOOII de nuestro país, las lenguas se organizaban en cinco cursos y en base a tres diplomas oficiales: elemental, medio y superior (Torralba Miralles, 2016: 35).

encuentre. Así, se propone una división de los tres niveles clásicos (básico, intermedio y avanzado) divididos, a su vez, en dos niveles cada uno, de modo que se plantea un esquema ramificado “en ‘hipertextos’, desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C” (Consejo de Europa, 2002: 25). En la **Imagen 2** podemos observar la división que realiza el *Marco* de los seis descriptores:

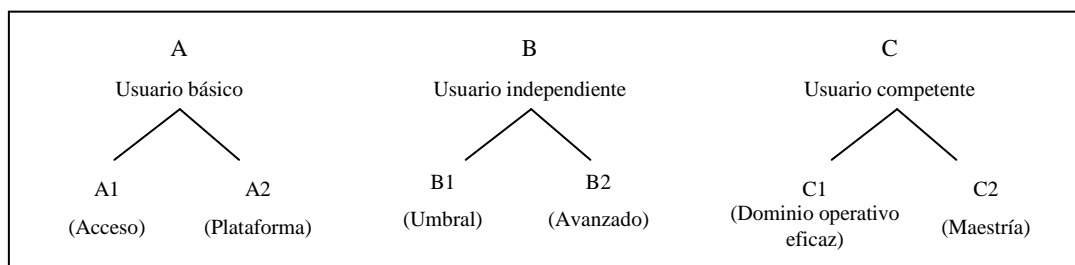


Imagen 2. Los seis descriptores para los niveles de aprendizaje de una LE (Consejo de Europa, 2002: 25).

Posteriormente, el *Companion Volume* aplica ligeras novedades con respecto a los descriptores por niveles⁶⁶. Así, en la versión de 2001 no se reconocía un nivel inferior al propio nivel A1. Sin embargo, como podemos observar a continuación, esto cambia en la ampliación del *Marco* (Consejo de Europa, 2018: 36):

In the updated and extended set of descriptors in this document, the level referred to above has been labelled **Pre-A1** and developed further on the basis of descriptors from the Swiss Lingualevel project and the Japanese CEFR-J project, both targeted at primary and lower secondary school. (Énfasis en el original)

Además, en la versión extendida se recogen también los llamados *plus levels* —por ejemplo, A2+ o A2.2— que sirven para designar un nuevo estadio en el que el alumno/usuario tiene un gran dominio en un nivel determinado, pero no alcanza los estándares mínimos para considerar que podría clasificarse en el siguiente. Sin embargo, estos descriptores no se incluyen en las tablas de niveles del *Companion Volume* (Consejo de Europa, 2018: 36).

Por último, es especialmente importante destacar una de las novedades que se incluye en el volumen de 2018: la creación del proyecto Pro-Sign Project⁶⁷, destinado a establecer nuevos descriptores para los alumnos/usuarios de lengua de signos⁶⁸. Según

⁶⁶ Para acceder a una lista con los principales cambios sobre los descriptores introducidos en el volumen de 2018 con respecto al *Marco* de 2001, consúltese la página 217 del *Companion Volume* (Consejo de Europa, 2018).

⁶⁷ Para más información sobre este proyecto, consúltese la siguiente página web del Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa: <<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx>> [Última consulta: 14/09/18].

⁶⁸ Los descriptores del proyecto Pro-Sign parecen definir aquello que puede hacer tanto una persona que se comunica con la lengua de signos, como aquellas que la aprenden con fines profesionales.

se indica, estos son complementarios a los descriptores de la lengua hablada, puesto que, en realidad, muchos de ellos son aplicables a la lengua de signos, debido a que esta lengua sirve de igual modo para alcanzar las mismas funciones comunicativas (Consejo de Europa, 2018: 49, 53, 182). Estos descriptores se dividen por niveles (de A1 a C2), del mismo modo que para la lengua oral, e indican aquello que los aprendientes de lengua de signos deben ser capaces de hacer dependiendo del nivel en el que se encuentren. Dado que en las EEOOII de la Comunitat Valenciana no se ofrecen programas de aprendizaje de lengua de signos, nos permitiremos no desarrollar en mayor medida esta cuestión en la presente investigación.

Volviendo al *Marco* de 2001, en la **Tabla 1** podemos observar los descriptores que indican aquello que debería poder hacer un usuario en función del estadio del aprendizaje en el que se encuentre:

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabla 1. Niveles comunes de referencia: escala global (Consejo de Europa, 2002: 26).

En la **Tabla 1** vemos aquello que puede hacer un alumno/usuario en general, dependiendo de su nivel de dominio de la lengua. Con todo, conviene destacar que en el

Marco no se explicita si estos descriptores serían aplicables del mismo modo para evaluar el nivel de los alumnos con discapacidad sensorial. En otras palabras, no nos consta que existan referencias que aclaren aquello que debería ser capaz de hacer —y, por lo tanto, debería evaluarse— un estudiante de lenguas con discapacidad sensorial, o si existe, acaso, alguna diferencia con lo que debe ser capaz de hacer una persona sin discapacidad. *A priori*, se podría pensar que, por ejemplo, pedir que una persona sorda sea “capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye” carece de cierta lógica. Por esta razón, a nuestro entender, lo que el *Marco* señala que debe ser capaz de hacer un alumno/usuario en cada nivel es demasiado genérico. En consecuencia, y dado que en el *Marco* no se especifica nada al respecto, ¿podríamos pensar que el estudiante sordo debe ser capaz de comprender lo que oye para consolidarse en un nivel o avanzar hasta el siguiente? Como decimos, creemos que es necesario un mayor volumen de investigaciones que se ocupen de esta cuestión y que aporten referencias sobre qué se debe exigir al alumno/usuario en función de su perfil o sus capacidades.

Además de los descriptores generales, para orientar de forma más práctica tanto a alumnos como a docentes, el *Marco* también ofrece otras tablas —en las que nos permitiremos no profundizar, puesto que su nivel de detalle no nos resulta necesario para nuestros objetivos— donde se especifica rigurosamente aquello que debería ser capaz de hacer un alumno/usuario en cada una de las actividades comunicativas, dependiendo del nivel de dominio de la lengua en el que se sitúe.

1.2.3. *Actividades comunicativas de la lengua*

Otra relevante aportación del *Marco* de 2001, que se retoma y amplía en la versión extendida de 2018, es la transformación de las cuatro destrezas o habilidades lingüísticas clásicas —comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita— en las llamadas *actividades comunicativas de la lengua*, las cuales vienen a ampliar el modelo tradicional, dado que: “the traditional model of the four skills (listening, speaking, reading, writing) [...] has increasingly proved inadequate to capture the complex reality of communication” (Consejo de Europa, 2018: 30). Por esta razón, ya en 2001 se plantean cuatro tipos de actividades comunicativas: de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación, pudiendo ir acompañadas todas ellas

por información no verbal. Más concretamente, esta última, la actividad de mediación⁶⁹, nos resulta particularmente relevante, puesto que comprende, entre otras variantes, la traducción y la interpretación como actividades comunicativas que se deben trabajar dentro del currículo de lenguas, dando así respuesta a algunos autores, como Zabalbeascoa (1990), Stibbard (1998), Cook (2007), Leonardi (2011) o Carreres *et al.* (2017), quienes hablan desde hace años de la traducción como una quinta habilidad lingüística⁷⁰. A su vez, en el documento de 2001 estas cuatro actividades se subdividen en actividades orales y escritas, a excepción de la actividad de comprensión, que introduce un subgrupo más: actividades de comprensión audiovisual. Estas consisten, esencialmente, en conseguir que el alumno/usuario sea capaz de entender la información que recibe por medio de un texto audiovisual (§ 3.2.2.). Se propone, por lo tanto, que el alumno/usuario sea capaz de comprender la lengua que aparece en el cine y en la televisión o de utilizar las nuevas tecnologías (Consejo de Europa, 2002: 73).

Asimismo, podemos apreciar cómo en la explicación de cada actividad comunicativa se aportan ejemplos de actividades más concretas que se podrían llevar a cabo, así como de las estrategias que deben poner en práctica los alumnos, y se citan los criterios para evaluarlas, en función del nivel. Sin embargo, debido al gran volumen de información, nos permitiremos redirigir al lector al *Marco* para profundizar en mayor detalle, si así lo desease, con el fin de no ampliar en exceso esta revisión. A continuación, la **Tabla 2** nos permite comprender el resultado final de la tipología de actividades comunicativas fruto de estas combinaciones. Añadiremos un sombreado en las actividades que el *Marco* de 2001 amplía con respecto al modelo clásico de las cuatro habilidades básicas.

⁶⁹ Si bien el concepto de *mediación* en el *Marco* puede hacer referencia a la traducción y la interpretación, en el *Companion Volume* (Consejo de Europa, 2018: 32-33) se insiste en que esta actividad comunicativa no debe verse reducida a estas dos prácticas ni a una actividad de mediación interlingüística exclusivamente, sino que se debe abordar desde una perspectiva más amplia. Para profundizar en esta cuestión, el *Marco* remite al documento *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* (North y Piccardo, 2016).

⁷⁰ Para profundizar sobre el papel de la traducción y la interpretación en el *Marco*, véase punto 2.4.

Actividades comunicativas de la lengua								
Expresión		Comprensión			Interacción		Mediación	
Oral	Escrita	Auditiva	De lectura	Audiovisual	Oral	Escrita	Oral	Escrita

Tabla 2. Las cuatro actividades comunicativas de la lengua, según el *Marco* (Torralba Miralles, 2016).

En el *Companion Volume* se retoma esta clasificación en cuatro grupos de actividades comunicativas de la lengua, aunque se aplican algunas modificaciones. A grandes rasgos, el primer cambio lo encontramos en la actividad de interacción, donde se pasa de una subdivisión en oral y escrita a una con un tercer subgrupo: interacción en línea. Además, otra significativa modificación es la que sufre la actividad de mediación, mucho más desarrollada en este nuevo documento. Así, se pasa del modelo de mediación dividida en oral y escrita, a uno en el que encontraríamos tres subgrupos: mediación de texto, de conceptos y de comunicación (Consejo de Europa, 2018: 81-125). Dicho esto, nos permitimos añadir la **Tabla 3**, en la que se pueden observar los cambios introducidos en la extensión de 2018 con respecto a la versión de 2001. Utilizaremos un sombreado más oscuro para visibilizar dichos cambios.

Actividades comunicativas de la lengua										
Expresión		Comprensión			Interacción			Mediación		
Oral	Escrita	Auditiva	De lectura	Audiovisual	Oral	Escrita	En línea	Texto	Conceptos	Comunicación

Tabla 3. Nueva clasificación de las actividades comunicativas de la lengua, siguiendo la extensión del *Companion Volume* de 2018.

De nuevo, como ya señalábamos anteriormente, convendría que reflexionáramos sobre si todos los usuarios pueden trabajar todas las actividades comunicativas de la lengua por igual o si, de hecho, se les debe exigir que dominen todas ellas. Precisamente, el periódico *El Día.es* (2018: en línea) de Canarias relata el testimonio de una estudiante de francés sorda a la que se le impide pasar de nivel en la EOI de Santa Cruz, debido a la imposibilidad de acreditar ciertas destrezas como consecuencia de su discapacidad. De igual modo, en la página web de la Confederación Estatal de Personas Sordas se recogen algunas de las principales conclusiones del *I Seminario sobre alumnado sordo y Universidad*, celebrado en Alicante el 26 y 27 de marzo de 2015, de entre las cuales se destaca, precisamente, la falta de adaptaciones y de uniformidad de criterios por parte

de los centros a la hora de examinar a los estudiantes sordos de una LE: “En algunos casos se nos exime de las pruebas de ‘listening’ y ‘speaking’, mientras que en otros, se nos obliga a realizarlas”. Y añaden: “Al ser personas sordas, no es lógico que nos exijan que cumplamos esas competencias; como tampoco lo es que por el hecho de no tener que cumplirlas, nuestra titulación en materia de idiomas pueda carecer del mismo valor que la del resto” (Confederación Estatal de Personas Sordas, s.f.a: en línea). Como ya denunciábamos, pese a que parece necesaria una mayor regulación que permita a los centros saber qué hacer en caso de tener alumnos con discapacidad sensorial que estudien lenguas, ni en el *Marco* de 2001 ni en el *Companion Volume* de 2018 se especifica con claridad cuál sería la opción más adecuada para estos casos.

Con todo, queremos dejar constancia, de nuevo, de que no entra dentro de los objetivos de esta tesis doctoral dar respuesta a la pregunta sobre si una persona con una discapacidad determinada debe estar obligada, o no, a demostrar que domina todas las actividades comunicativas del mismo modo que aquellos estudiantes sin discapacidad. No podemos, por lo tanto, posicionarnos sobre esta cuestión; sin embargo, sí nos parece una relevante cuestión que debería ser objeto de un mayor volumen de investigaciones interdisciplinarias en el futuro.

1.2.4. Competencias generales y comunicativas⁷¹

En el presente punto nos ocuparemos de analizar cuáles son las competencias que se recogen en el *Marco*. Esto nos parece de interés para comprender si, según este documento, las competencias comunicativas (relacionadas estrechamente con el uso de la lengua) deberían ser las mismas en todos los usuarios o, de lo contrario, existe algún tipo de propuesta *ad hoc* sobre las competencias comunicativas que puede tener el alumnado con discapacidad sensorial. Es decir, si un usuario de una lengua no puede oír o ver, ¿sería lógico pensar que tiene (o puede llegar a tener) las mismas competencias comunicativas, especialmente las relacionadas con la lengua oral, que las personas sin discapacidad sensorial? Para dar respuesta a estas preguntas, pretendemos comprobar si en el *Marco* se da algún tipo de información al respecto.

⁷¹ Además de las competencias que aquí recogemos, en el *Companion Volume* (2018) se pueden consultar las competencias propias de los usuarios de lengua de signos. Sin embargo, recordemos que estos usuarios no son exclusivamente personas sordas, pues pueden ser personas sin discapacidad que estudian la lengua de signos, por ejemplo, con fines profesionales. Por esta razón, no profundizaremos en estas competencias en nuestra investigación.

Como se ha señalado en el punto 1.2.1., en un enfoque orientado a la acción, un alumno/usuario, con el fin de realizar una tarea determinada dentro de una situación comunicativa concreta, debe utilizar el conjunto de competencias de las que dispone a partir de su experiencia previa. Como consecuencia de la participación en acontecimientos comunicativos —en los que se incluye el propio aprendizaje de la lengua— estas competencias se desarrollan o refuerzan, tanto a corto como a largo plazo. Así, el *Marco* aclara que todas las competencias humanas intervienen en la capacidad comunicativa del sujeto, por lo que todas contribuyen a la competencia comunicativa. No obstante, en el *Marco* se diferencia entre aquellas competencias que podrían vincularse con la lengua en menor medida, a las que denomina *competencias generales*, y las *competencias comunicativas*, relacionadas estrechamente con el uso de la lengua. A continuación, de nuevo, debido al extenso volumen de información que proporciona el *Marco*, procederemos a mencionar brevemente las competencias, tanto generales como comunicativas, aunque aconsejamos al lector que se redirija a este documento si desea profundizar en mayor medida sobre en qué consiste cada una de ellas.

El *Marco* explica que las competencias generales se subdividen en cuatro grandes grupos: (1) el conocimiento declarativo (saber), el cual se divide, a su vez, en conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y consciencia intercultural; (2) las destrezas y habilidades (saber hacer), que, a su vez, se dividen en prácticas e interculturales; (3) la competencia *existencial* (saber ser), la cual guarda relación con las actitudes hacia nuevas experiencias o perspectivas culturales, las motivaciones, los valores, las creencias, etc., de una persona, y (4) la capacidad de aprender (saber aprender), que se divide en reflexión sobre el sistema de la lengua y comunicación, reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis) (Consejo de Europa, 2002: 99-106). Así, en el *Marco* no se hace distinción alguna entre las competencias que deben adquirir los usuarios en función de sus perfiles. Conviene señalar, sin embargo, que la mayor parte de competencias generales, creemos, podrían ser adquiridas por todas las personas, con independencia de si padecen, o no, alguna discapacidad. No obstante, sí resulta remarcable la cuarta competencia, saber aprender, que se subdivide a la vez en diferentes subcompetencias. Una de ellas es la capacidad de reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes. Es significativo que

en el tercer ejemplo del punto 5.1.4.2. del *Marco*, se mencione explícitamente que son capacidades que uno adquiere “como normoyente” (Consejo de Europa, 2002: 105). Sin embargo, parece lógico que no todas las personas con discapacidad auditiva podrán acceder del mismo modo al sonido y, por lo tanto, podrán desarrollar esta competencia como lo haría un normoyente. Pese a este matiz, no se repara en ningún momento en el perfil de los alumnos/usuarios sordos. En cambio, en el caso de las personas ciegas vemos menos inconvenientes, puesto que sí pensamos que adquieren las mismas competencias generales que un normovente, si bien quizá no lo hagan siguiendo un proceso de aprendizaje idéntico al de la persona que ve. En todo caso, todo esto se ha de quedar, a falta de un mayor volumen de estudios empíricos, en el terreno de las especulaciones.

Por otra parte, el *Marco* divide las competencias comunicativas en tres grandes grupos: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Por un lado, las competencias lingüísticas “incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (Consejo de Europa, 2002: 13). Para la descripción de las dimensiones de la lengua, el *Marco* ofrece las siguientes categorías: competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica, competencia fonológica, competencia ortográfica y competencia ortoépica⁷² (Consejo de Europa, 2002: 107). De nuevo, nos encontramos ante un escenario en el que se habla de generalidades y no se hace alusión alguna a las competencias de distintos perfiles de alumnos/usuarios. Dicho de otro modo, quizá no todas las personas sean capaces de adquirir estas competencias de igual modo. Por ejemplo, existen competencias que pueden resultar ciertamente complicadas de adquirir para las personas con discapacidad auditiva: pensemos, por ejemplo, en el caso de la competencia fonológica, centrada principalmente en la pronunciación, entonación, acento, etc. Por su lado, la competencia ortográfica, centrada en entender los símbolos que componen un texto escrito, podría ser difícil de desarrollar para las personas con discapacidad visual, especialmente si no pueden acceder a la lectura de textos escritos en tinta. Por ello, insistimos en que en el *Marco* no encontramos referencia alguna a si todos los alumnos/usuarios deben desarrollar las

⁷² Para más información, consúltense las páginas 106-115 del *Marco* (Consejo de Europa, 2002).

competencias citadas por igual o si existirían posibles modificaciones en función del perfil, necesidades o capacidades de cada alumno/usuario.

El segundo gran grupo de competencias comunicativas que se citan en el *Marco* son las competencias sociolingüísticas⁷³, las cuales comprenden “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002: 116). Estas competencias, centradas en la faceta sociocultural de la lengua, se componen, a su vez, de los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y, por último, los dialectos y los acentos (Consejo de Europa, 2002: 116-119). De nuevo, no encontramos referencia alguna a si todas las personas deberían desarrollar del mismo modo las competencias sociolingüísticas. Por ejemplo, ¿debemos asumir que una persona con discapacidad auditiva debe desarrollar del mismo modo que una persona normoyente la capacidad de discernir entre dialectos o acentos? Una vez más, el *Marco* no hace distinción alguna entre las capacidades de cada tipo de alumno/usuario.

Por último, el tercer grupo de competencias comunicativas que se citan son las competencias pragmáticas, las cuales hacen referencia al conocimiento y grado de dominio que posee el alumno/usuario sobre la organización, estructuración y ordenación coherente de los mensajes y los textos (competencia discursiva), el uso de dichos mensajes para realizar funciones comunicativas concretas (competencia funcional) y su secuenciación según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa) (Consejo de Europa, 2002: 120-127). Aunque, de nuevo, estas son competencias que se citan de manera general, creemos que la mayoría de ellas pueden ser adquiridas por todas las personas, con independencia de si padecen, o no, algún tipo de discapacidad sensorial. Sin embargo, quizá alguna pueda suponer un mayor grado de dificultad para los alumnos/usuarios con discapacidad sensorial; por ejemplo: ¿se puede evaluar la fluidez oral con la que se expresa una persona con discapacidad auditiva siguiendo los mismos criterios que para la persona normoyente? ¿Puede ser capaz de utilizar el léxico con la misma precisión y sutileza que se le pide a una persona

⁷³ Torralba Miralles nos recuerda que la competencia sociolingüística resulta de especial interés para el traductor, quien no solo debe centrarse en dominar la competencia lingüística sino que, como algunos estudios han demostrado (Katan, 1999; Martínez Sierra, 2008; Pedersen, 2011), el componente social de una lengua resulta capital a la hora de traducir, puesto que el profesional de la traducción, en tanto que mediador lingüístico —en realidad, Katan, Martínez Sierra y Pedersen hablan de *mediador (inter)cultural*— debe ser capaz de dominar en profundidad y de manipular los elementos culturales, tanto de la cultura origen como de la meta (2016: 38).

normoyente? Una vez más, estas son preguntas que un docente de LE puede plantearse al tener un estudiante con discapacidad sensorial. Sin embargo, como venimos viendo, el *Marco* no sería una guía donde poder acudir para orientarse sobre cómo actuar, pues no se encuentra prácticamente ninguna mención a estos colectivos.

A modo de resumen, a continuación, incluiremos en la **Tabla 4** las distintas competencias que hemos mencionado, con el fin de que el lector pueda recuperar esta información con mayor facilidad.

Competencias citadas en el <i>Marco</i>						
Competencias generales				Competencias comunicativas		
Conocimiento declarativo (saber)	Destrezas y habilidades (saber hacer)	Conocimiento existencial (saber ser)	Capacidad de aprender (saber aprender)	Lingüística	Sociolingüística	Pragmática
Conocimiento del mundo	Destrezas y habilidades prácticas		Reflexionar sobre el sistema de la lengua y la comunicación	Competencia léxica	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	Competencia discursiva
Conocimiento cultural	Destrezas y habilidades interculturales		Reflexionar sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes	Competencia gramatical	Normas de cortesía	Competencia funcional
Consciencia sociocultural			Destrezas de estudio	Competencia semántica	Expresiones de sabiduría popular	Competencia organizativa
			Destrezas heurísticas	Competencia fonológica	Diferencia de registro	
				Competencia ortográfica	Dialecto y acento	
				Competencia ortoépica		

Tabla 4. Clasificación de las competencias, generales y comunicativas, recogidas en el *Marco* de 2001.

1.2.5. *Competencia plurilingüe y competencia pluricultural*

Otras dos competencias que se citan en el *Marco* de 2001 son la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural. Estas competencias nos son de particular interés, dado que su inclusión en el *Marco* supone un cambio de enfoque en el modo de abordar la enseñanza de una LE: de los enfoques monolingües, donde la LMA y la traducción no suelen estar aceptadas, a los enfoques plurales⁷⁴ o multilingües, donde el docente puede trabajar con el repertorio lingüístico que encuentre en el aula. Según el

⁷⁴ Según el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas (MAREP)*, las competencias plurilingües deben desarrollarse dentro de los denominados *enfoques plurales*, que son “aquellos enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza–aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Candelier *et al.*, 2013: 6).

Marco, los usuarios plurilingües deben desarrollar estas dos nuevas competencias. Así, por *plurilingüismo*, en el *Marco* se entiende (Consejo de Europa, 2002: 4):

[...] **el hecho de que** conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), **el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.** (El énfasis es nuestro)

Según esta visión, el hablante de más de una lengua no aloja sus conocimientos por separado ni su aprendizaje es tampoco el mero resultado de una suma de diversos conocimientos monolingües aislados entre sí. Esta idea concuerda, precisamente, con la *hipótesis de la competencia subyacente común*, que introdujo Cummins (1979) hace algunos años, según la cual los conocimientos implicados en el uso de las lenguas no están compartimentados en espacios diferentes, sino en espacios específicos que son compartidos, por lo que los conocimientos que se almacenan en ellos son transferibles y aprovechables para el aprendizaje de nuevas lenguas. Así, la competencia plurilingüe y pluricultural surgirían como consecuencia de la conexión e interrelación entre dos o más lenguas —y sus respectivas culturas— al estar estas en contacto en el cerebro de un hablante.

Pese a que en el *Marco* se presentan estas dos competencias nuevas⁷⁵, en realidad, no se desarrollan en demasiada profundidad. Por este motivo, para paliar la falta de información, unos años más tarde, el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (*European Centre of Modern Languages* o ECML) propone la creación de un marco de referencia complementario al *Marco*, donde se presentan detalladamente las competencias plurilingües. Este documento recibe el nombre de *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas (MAREP)* (Candelier *et al.*, 2013).

Antes de continuar, conviene aclarar que, pese a la inclusión de estas dos competencias en el *Marco* y en el *MAREP*, estas no siempre aparecen en las programaciones de inglés de las diferentes EEOOII de la Comunitat Valenciana (§ **Anexo I**). Por ello, dado que no es nuestro objetivo en este estudio ocuparnos de analizar minuciosamente si se

⁷⁵ Como se verá en el punto 3.4.5. de esta tesis doctoral, el único proyecto surgido hasta la fecha que emplea la TAV como recurso para el desarrollo de las competencias plurilingües es PluriTAV. Más información disponible en su sitio web: <<http://citrans.uv.es/pluritav/>>.

desarrollan dichas competencias en las EEOOI, consideramos suficiente presentarlas de forma sucinta.

Así pues, según Coste *et al.* (2009: v), la *competencia plurilingüe* hace referencia a:

[...] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

La competencia plurilingüe implica la capacidad de recurrir de forma flexible a un repertorio plurilingüístico, interrelacionado y desigual⁷⁶, para, por ejemplo, cambiar de una lengua o dialecto (o variedad) a otra, expresarse en una lengua (o dialecto o variedad) y entender a una persona que hable en otra, basarse en el conocimiento de otras lenguas (o variedades o dialectos) para dar sentido a un texto, mediar entre individuos sin una lengua en común (o dialecto o variedad), explotar los elementos paralingüísticos (mímica, gesticulación, expresión facial...), etc. (Consejo de Europa, 2018: 28)⁷⁷.

En el pasado, la solución escogida para trabajar el plurilingüismo asumía que hablar dos o más lenguas consistía en la simple acumulación, de manera aislada, de conocimientos monolingües en cada lengua. Sin embargo, esta visión no parece describir la realidad de las sociedades multilingües, donde los hablantes pueden no solo escoger la lengua que les resulte más apropiada para comunicar en cada situación, sino que, a veces, la solución pasa por crear formas que combinen diferentes sistemas lingüísticos para buscar el modo más eficaz de comunicar (Nussbaum, 2014: 1-2). Por ello, desde un enfoque plural, un hablante podría recurrir a un fondo común formado por las diversas lenguas que conoce para, por ejemplo, dar sentido a un texto, escrito o hablado, en una lengua previamente desconocida. Habida cuenta de esto, la finalidad de enseñar una lengua nueva quedaría profundamente modificada: ya no se persigue el dominio del “hablante nativo ideal”, entendiéndose este como hablante monolingüe, ni el objetivo final es lograr un nivel de competencia en una LE que consista en el dominio de un

⁷⁶ La competencia plurilingüe es desigual y cambiante, dado que aquello que domina el aprendiente en una lengua puede ser muy distinto a lo que controla en la otra. Sin embargo, lo fundamental es que los sujetos plurilingües tienen un único repertorio interrelacionado, el cual se combina con las competencias generales que dominan y con las diversas estrategias para realizar tareas (Consejo de Europa, 2018: 28).

⁷⁷ Consúltese el *MAREP* (Candelier *et al.*, 2013) para profundizar en mayor medida en aquello que el usuario debe ser capaz de hacer cuando desarrolla la competencia plurilingüe y pluricultural.

conjunto de conocimientos aislados y monolingües en cada una de las lenguas que se aprendan, sino que las nuevas líneas educativas apuestan por desarrollar, precisamente, la llamada *competencia plurilingüe y pluricultural* (Consejo de Europa, 2002: 4-5).

Por último, antes de continuar, conviene señalar que, de nuevo, estas dos competencias se presentan, tanto en el *Marco* como en el *MAREP*, en un escenario lleno de generalidades, por lo que, una vez más, desconocemos si las personas con discapacidad sensorial deben desarrollar estas competencias de forma idéntica a los usuarios sin discapacidad o, de lo contrario, podría existir alguna diferencia que el docente debiera tener en cuenta.

1.2.6. *La accesibilidad en el Marco y en el Companion Volume*

Como venimos viendo, son pocas las referencias explícitas a la accesibilidad en enseñanza de lenguas que se hacen en el *Marco* de 2001. En realidad, como ya hemos visto previamente, en alguna ocasión se explicita lo que un normoyente debe poder hacer, pero no se especifica, en cambio, si una persona con discapacidad auditiva debe poder hacer lo mismo. Además de esta breve referencia —que, como decimos, ni siquiera es sobre la persona sorda—, encontramos otra en el punto 4.6.1. del *Marco*, titulado *Texto y canal de comunicación*, donde se explica, a grandes rasgos, que los textos se transmiten por un canal concreto, normalmente por ondas auditivas o por medio del canal escrito, y que (Consejo de Europa, 2002: 91):

Para comunicarse utilizando un canal de comunicación concreto, los usuarios o alumnos **deben tener el necesario equipamiento sensorial** o motor. En el caso del habla, **tienen que ser capaces de oír bien** bajo las condiciones concretas, y deben tener un **buen control de los órganos de fonación** y de articulación. En el caso de la escritura normal, **deben ser capaces de ver con la necesaria agudeza visual** y de controlar su mano. Además, deben tener los conocimientos y las destrezas ya descritas para, por un lado, identificar, comprender e interpretar el texto y, por otro, para organizarlo, formularlo y producirlo. Esto es válido para cualquier tipo de texto, sea cual sea su naturaleza. **Lo dicho anteriormente no debe desanimar a las personas que tienen** dificultades de aprendizaje, o **deficiencias sensoriales** o motoras **a la hora de aprender o utilizar lenguas extranjeras. Se han creado mecanismos que incluyen desde los aparatos para sordos hasta los ordenadores que sintetizan el habla manejados por los ojos para superar incluso las deficiencias sensoriales o motoras más graves, y el uso de métodos y estrategias apropiadas** ha permitido que los jóvenes que tienen dificultades de aprendizaje logren objetivos útiles de aprendizaje de lenguas extranjeras con notable éxito. **La lectura de los labios, el aprovechamiento de la audición residual o defectuosa y el entrenamiento fonético han permitido que personas sordas consigan un nivel alto de comunicación oral en una segunda lengua o en una lengua extranjera.** Si se cuenta con la voluntad y el espíritu necesarios, los seres humanos poseen una capacidad extraordinaria para sortear obstáculos de comunicación, expresión y comprensión de textos. (El énfasis es nuestro)

Como podemos observar en esta cita, en el *Marco* se asume que las personas con discapacidad sensorial pueden tener acceso a la formación de LE haciendo uso de los

recursos adaptados disponibles⁷⁸. Asimismo, también se insiste en la importancia de utilizar las estrategias y métodos más adecuados. Sin embargo, no se indica con detalle cuáles son estos recursos. A su vez, cuando se cita un enfoque orientado a la acción en el *Marco*, tampoco se explicita si este es el enfoque más adecuado para trabajar con alumnos con discapacidad sensorial o, de no serlo, cuál sería entonces. Por último, tampoco se incluyen más referencias a estos dos colectivos cuando se citan los descriptores por niveles o las competencias que los alumnos deben adquirir al aprender una LE, como ya hemos señalado anteriormente.

Pese a lo dicho, en el *Companion Volume* (2018) sí se recoge una visión del aprendizaje de lenguas más plural, en la que se empiezan a considerar determinados perfiles que no recibieron prácticamente atención en el *Marco*, como es, precisamente, el caso del alumnado sordo. Así pues, el proyecto Pro-Sign supone un paso hacia adelante al diseñar un conjunto de descriptores por niveles para cada competencia en lengua de signos. Esto, a nuestro modo de ver, evidencia un mayor grado de concienciación de la sociedad actual con respecto a la enseñanza de lenguas a las personas con discapacidad. Pese a ello, todavía seguimos echando en falta un mayor volumen de información sobre cómo se debe trabajar la enseñanza de LE⁷⁹ con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de una discapacidad sensorial: qué enfoque o método es el más apropiado en cada caso, qué competencias podrían no ser exigidas a determinados colectivos, cómo se deben evaluar las competencias en función de las diferentes capacidades, cómo se pueden adaptar las actividades para satisfacer las necesidades de los diferentes perfiles de alumnado, etc.

1.3. Coda

En este capítulo nos hemos ocupado de llevar a cabo un repaso histórico sobre los principales enfoques y métodos utilizados para la enseñanza de LE, con el objetivo de conocer sus características principales y, a su vez, tratar de entender la posible aplicabilidad que tendrían si se utilizasen en la actualidad con estudiantes con discapacidad auditiva o visual en un aula ordinaria (§ 1.1.). Seguidamente, hemos analizado qué son y para qué sirven el *Marco* y el *Companion Volume* (§ 1.2.1.) y

⁷⁸ Nótese en la cita el uso del adjetivo *normal* para describir los textos en tinta. Quizá este término haga suponer que quienes no puedan acceder a la lectoescritura en tinta no hacen uso de materiales *normales*, algo que podría entenderse en un sentido peyorativo.

⁷⁹ Nos referimos a la lengua oral, no a la de signos.

hemos recogido algunas de las principales aportaciones que introdujeron estos dos documentos: los niveles comunes de referencia (§ 1.2.2.), las actividades comunicativas de la lengua (§ 1.2.3.), las competencias generales y comunicativas (§ 1.2.4.) y la competencia plurilingüe y pluricultural (§ 1.2.5.). El análisis de estas cuestiones se ha hecho tratando de poner, en todo momento, el foco de atención en si se aporta algún tipo de información sobre los alumnos/usuarios con discapacidad sensorial. Para terminar, hemos dedicado un último punto íntegramente a analizar si se recoge alguna referencia en el *Marco* a la accesibilidad educativa, para lo que hemos resaltado las alusiones explícitas que hemos encontrado en dicho documento a las personas con discapacidad sensorial (§ 1.2.6.).

2. LA LMA Y LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LE

2.1. Introducción

Dado que entre los objetivos de la presente tesis doctoral figura analizar qué papel tiene la traducción —y más concretamente la TAV como herramienta para facilitar la accesibilidad, como se verá en el **Capítulo 3**— en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana, en el presente capítulo nos ocuparemos de analizar tres cuestiones: en primer lugar, cuál ha sido la evolución diacrónica del papel de la LMA y de la traducción en los diferentes enfoques y métodos que hemos estudiado en el capítulo anterior. Asimismo, en aquellas propuestas metodológicas en las que la traducción esté permitida, se hará una breve reflexión sobre su posible utilidad con los alumnos con discapacidad sensorial. Esto nos será de ayuda a la hora de comprender si el enfoque o método que adopten los docentes de inglés de las EEOOI analizadas permite el uso de la traducción y si, de ser así, este podría ser de alguna utilidad para las personas con discapacidad sensorial.

En segundo lugar, recopilaremos algunas de las principales críticas tradicionalmente utilizadas para rehusar la traducción, algo que nos permitirá entender el porqué de este rechazo y valorar si existen matices que obliguen a una nueva reflexión sobre estos razonamientos. Analizar estos argumentos nos ayudará a comprender qué posibles motivaciones podrían llevar a los docentes de inglés de las EEOOI estudiadas a rechazarla en sus aulas —si es que, efectivamente, alguno prefiere no hacer uso de ella—. Seguidamente, ya adelantamos, citaremos un conjunto de contraargumentos aportados por aquellos teóricos que no se muestran en contra del uso de la traducción, lo que servirá para valorar los posibles argumentos contrarios a su empleo que nos pudieran dar los docentes de inglés de las EEOOI —si acaso dan alguno—.

En tercer y último lugar, revisaremos qué papel se le reserva a la traducción en el *Marco* de 2001, pues, como ya hemos dicho, los programas de lenguas europeos suelen tomar este documento como referencia. Así, si desde una institución como el Consejo de Europa se reconoce su utilidad en las aulas de LE, quizá esto podría contribuir a que la traducción perdiera las connotaciones negativas que ha arrastrado desde la aparición del movimiento reformista y a que se empleara en mayor medida.

Antes de continuar, insistimos en la necesidad de no confundir el uso de la LMA en el aula con el uso de la traducción. De hecho, el recurso de la LMA podría implicar actividades más allá del mero hecho de traducir, como ya demostraron en su momento los trabajos de autores como Atkinson (1987), Besse (1991), Auerbach (1993), Cook (2001), Gill (2005) o Greggio y Gil (2007), entre otros. Por esta razón, es necesario dejar constancia de que cuando se habla de LMA en el aula, no necesariamente se hace referencia a ejercicios de traducción. Sin embargo, con frecuencia, el uso de la traducción sí ha implicado el de la LMA, dado que, si bien se podrían realizar ejercicios de traducción entre dos LE, este parece un caso poco frecuente. Suscribimos, pues, a Leonardi, cuando insiste en la necesidad de no entender *lengua materna* y *traducción* como dos conceptos sinónimos (2011: 17):

[...] they are not the same thing as they involve different skills and strategies as also acknowledged by González-Davies – Scott-Tennent (2009). Translation and L1 are not interchangeable terms and only a few studies have explored translation on its own as a useful skill separated from L1 (Chesterman 1998; Malmkjær 1998; Deller – Rinvolucrí 2002; González-Davies 2002; 2007; Owen 2003; Vaezi – Mirzaei 2007; Leonardi 2010). Confusion, however, arises because many common grounds exist between translation and L1 and their use is often associated with the so-called “Grammar-Translation” method which was badly criticised in the past and, as a result, both translation and L1 were banned from the foreign language class. Nowadays, however, there are significant and visible signs of revival of both translation and L1 in language teaching according to recent literature on applied linguistics.

2.2. Aproximación histórica a la LMA y la traducción en el aula de LE: posible aplicabilidad con alumnos con discapacidad sensorial

En este punto analizaremos con mayor detalle cuál ha sido el papel tanto de la LMA como de la traducción en cada uno de los enfoques y métodos recopilados en el capítulo anterior. Este recorrido histórico nos permitirá entender en mayor medida qué papel puede tener la traducción en el aula de idiomas en la actualidad, algo necesario para nuestros objetivos, dado que, como se decía, entre nuestras intenciones figura analizar qué presencia tiene la traducción y la TAV, especialmente como herramienta para adaptar ciertos contenidos para los alumnos con discapacidad sensorial, en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana.

En el punto *1.1.2.* pudimos observar cómo tanto la LMA como la traducción tenían un papel esencial en el **método gramática-traducción**. Esto es así debido a que la LMA servía como lengua de explicación y de comunicación en el aula, y la traducción se empleaba como uno de los principales ejercicios para poner en práctica los contenidos estudiados (Richards y Rodgers, 2003: 15-16). Con todo, Cook asegura que algunos docentes y teóricos del pasado entendieron este uso de la traducción como su única

explotación posible. Las prácticas especialmente artificiosas que se llevaban a cabo en las aulas del método gramática-traducción contribuyeron a crear una visión distorsionada de la traducción como herramienta didáctica, la cual ha perdurado durante muchas generaciones y ha contribuido a la aparición de prejuicios contra todo uso de la traducción en el aula de LE. Por esta razón, nos mostramos de acuerdo con la opinión de Cook, cuando afirma que una de las críticas más inadecuadas es aquella que señala todo uso de la traducción como un recurso innecesario, o incluso perjudicial, basándose únicamente en los argumentos contrarios al uso que se hacía de ella en el método gramática-traducción y no a la traducción en sí (2010: 14-15).

Aunque, como apuntábamos con anterioridad (§ 1.1.2.), el método gramática-traducción parece haber quedado prácticamente en desuso para la enseñanza de lenguas modernas, nuestra impresión es que, si se empleara hoy en día, los ejercicios de traducción —que conllevan la lectura y la escritura de una lengua a la otra— quizá no resultarían tan inadecuados para los alumnos con discapacidad auditiva. La traducción permitiría que los estudiantes sordos trabajaran de forma autónoma y desarrollaran la lectura y la escritura, principalmente⁸⁰. En el caso de las personas con discapacidad visual, el empleo de la traducción podría ayudar a asentar el vocabulario y conocer el léxico con mayor precisión. Con todo, como comentábamos ya en el capítulo anterior, estas elucubraciones son fruto de una reflexión guiada por la lógica, como consecuencia de la escasez de bibliografía dedicada a estas cuestiones, por lo que merecerían ser confirmadas de forma empírica en futuros estudios.

Por otra parte, tradicionalmente se ha explicado que el uso de la LMA y de la traducción quedó ampliamente desaconsejado en los planteamientos didácticos del **método directo**. Por ejemplo, según comenta Laviosa (2014: 8), el lingüista asociacionista Felix Franke aconsejaba excluir de las aulas la traducción a la LMA para forzar a los aprendientes a asociar un objeto o imagen directamente con la palabra adecuada en la LE. Así, se pretendía evitar complejos procesos psicológicos de asociación entre ambas

⁸⁰ Sería interesante consultar a las propias personas con discapacidad auditiva, sobre todo con un grado de discapacidad severa, qué les motiva a aprender una LE: ¿leer? ¿escribir? ¿hablar? Entendemos que las motivaciones de cada uno pueden variar; sin embargo, si, entre sus objetivos principales, se incluyera el desarrollo de la lectura y la escritura principalmente, los ejercicios de traducción quizá podrían ser un recurso de utilidad. Asimismo, recordemos que Dotter (2008: 100) afirma que los estudiantes sordos adultos (como será el caso de la mayor parte de alumnado de las EEOOI) suelen experimentar la necesidad de acceder a ciertos contenidos o explicaciones en su LMA, algo posible gracias a la traducción.

lenguas. Además de este argumento en contra del uso de la traducción para transmitir el vocabulario, podemos encontrar otros, como los que exponía Berlitz, que ejemplifican claramente la línea de pensamiento de algunos teóricos del momento (1898: 2-3):

(i) Translation wastes valuable language learning time which should be devoted entirely to the foreign language; (ii) translation encourages mother-tongue interferences; (iii) all language are different ('every language has its peculiarities, its idiomatic expressions and turns, which cannot possibly be rendered by translation').

La adopción de esta postura en contra de la traducción era, en realidad, una de las principales formas de oposición al método gramática-traducción. Así, para tratar de asegurar que no se hacía ningún uso de este recurso en la práctica —algo que, de hecho, no parecía sencillo de conseguir— se llevaron a cabo algunas medidas, como por ejemplo, en el caso de las escuelas Berlitz, la estricta supervisión del ejercicio de los docentes mediante el uso de grabaciones con micrófonos en las aulas (Cook, 2010: 6-7). Otro ejemplo de los mecanismos que se emplearon para reducir al máximo el uso de la traducción podemos encontrarlo en el ámbito legislativo de Francia, con la instrucción de 1908, mediante la cual se intentó eliminar prácticamente todo recurso a la LMA (Puren, 2012: 83).

No obstante, no parece del todo cierto que la traducción desapareciera por completo en las aulas del método directo. Por ejemplo, Puren asegura que, en realidad, para el inspector general de lenguas vivas J. Firmery, el problema no parecía ser tanto el empleo de la LMA o de la traducción en sí, sino un uso particular que consistiera simplemente en traspasar el significado palabra por palabra. Asimismo, este autor deja entrever cómo este supuesto rechazo absoluto a la traducción y a la LMA no parece ser del todo real en la práctica, pues se permite recurrir a ellas como recursos excepcionales de explicación del léxico o la gramática, cuando las explicaciones en la LE no resultan suficientes. Así, el profesor debía emplear la LE en el aula, salvo en los casos en los que le resultara indispensable la LMA para dar unas explicaciones más claras, cortas o completas. Asimismo, el recurso a la traducción como herramienta para evaluar el nivel de comprensión de los alumnos⁸¹ también parecía estar permitida en ciertos casos

⁸¹ Puren explica que en la instrucción de 1908 se insistía en que el uso de la traducción como herramienta de evaluación no entraba en conflicto con los principios del método directo, puesto que un texto originalmente se había explicado y comprendido en la LE, por lo que la traducción solo servía para evidenciar qué fragmentos no se habían entendido, en cuyo caso el docente volvería a explicar el pasaje en cuestión empleando la LE. Sin embargo, Puren aclara que si se empleara este recurso para evaluar el nivel de comprensión, probablemente los alumnos más aventajados serían los que intervendrían para aportar su traducción, algo que provocaría que, para los estudiantes con mayor dificultad, este recurso no

(2012: 123-125). Así pues, si bien es cierto que la línea general de la propuesta del método directo era la de tratar de reducir al máximo el uso de la traducción, no podemos ignorar que la mayoría de teóricos del momento parecían conscientes de que un método completamente basado en el uso de la LE podía no ser siempre eficaz ni de fácil aplicación en la práctica, tal y como el mismo Puren apunta: “La plupart des méthodologues directs sont cependant conscients qu’une telle interdiction absolue n’est ni souhaitable ni applicable dans la pratique”⁸² (2012: 124).

Además de Puren, nos resulta especialmente interesante la aportación de Lavault cuando explica que, incluso en el momento de mayor auge del método directo, en algunas aulas de la educación secundaria francesa se conservaba la traducción como un ejercicio esencialmente literario. Asimismo, la autora recuerda que, en lo relativo a la LMA, muchos teóricos del momento coincidían en afirmar que la ruptura total no existió en realidad. Lavault explica que, según Bouton (1974: 168), los alumnos adolescentes y adultos reorganizan la experiencia que presenta la situación de adquisición de la nueva lengua por medio de la LMA. Además, en el caso particular del adulto, el estudiante experimenta la necesidad de una explicación mental —en sus palabras, “un besoin d’intellectualisation de l’acquis”— frente a la LE, que se da, tarde o temprano, por medio de su propia lengua. Igualmente, las supuestas asociaciones mentales directas que se hacen entre un objeto y la palabra que lo designa en la LE permiten, a su vez, una asociación mental con la palabra de la LMA que designa ese mismo objeto, aunque en su momento estuviera prohibido verbalizar este pensamiento (1985: 15-16). En este caso, nos hallaríamos ante un proceso de traducción interna⁸³ del alumno, difícilmente controlable por el docente. En resumen, podemos entrever que, aunque en las aulas francesas del método directo las líneas generales apuntaran hacia la exclusión de la LMA y de la traducción, en la práctica se observa cómo esta prohibición parecía ser ya en su momento una cuestión de difícil aplicación que generaba posturas enfrentadas.

sería de control de la comprensión sino de explicación, lo que entra en claro conflicto con los principios del método directo (2012: 125-126).

⁸² Años después, algunos autores, como Besse (1970), Antier *et al.* (1972) o Brown (1973), llegaron a asegurar que la aplicación estricta de los principios del método directo que impedían el uso de la LMA o de la traducción podía resultar contraproducente, ya que dificultaba la tarea del profesor y le exigía enormes esfuerzos para hacerse entender sin recurrir a ella; entorpecía el aprendizaje del vocabulario técnico, donde una traducción parecía una vía más eficaz por la que transmitir el significado u obstaculizaba la explicación de los conceptos abstractos, donde, en muchas ocasiones, para transmitir y explicar el significado era necesario más vocabulario, que, además, solía ser más complejo todavía.

⁸³ Este fenómeno también fue descrito por Titford (1985: 78), quien utilizaba el término *translate silently*, y por Hurtado Albir (1999: 13), quien hablaba de *traducción interiorizada*.

De forma similar al debate que se abrió entre los teóricos y docentes franceses, ya en su momento, en el Reino Unido, también el británico Sweet⁸⁴ se mostraba parcialmente en desacuerdo con la línea central de pensamiento de otros exponentes del método directo; por ello, adoptó una postura ciertamente ecléctica en cuanto a las convenciones del método, tal y como se refleja en la primera publicación de su obra *The Practical Study of Languages* en 1899, donde podemos leer: “We translate the foreign words and phrases into our language simply because this is the most convenient and at the same time the most efficient guide to their meaning” (1900: 202). También, por su lado, el teórico danés Jespersen (1904), aunque un tanto más escéptico, contemplaba la posibilidad de usar la traducción en las aulas. Es decir, podemos entrever, de nuevo, cómo la firme creencia de que la LMA y la traducción debían estar prohibidas por completo en las aulas del método directo no es del todo acertada, puesto que no todos sus defensores compartían esta misma visión ni tampoco, como hemos visto, dentro de algunas de las líneas de pensamiento más fieles a los postulados del método, se confiaba en que la supresión total fuera posible.

Quisiéramos señalar que, como hemos visto, el **movimiento reformista** y el surgimiento de los métodos naturales (como el **método directo**), que abogaban por el uso exclusivo de la LE, contribuyeron a crear una visión negativa en torno al uso de la LMA y la traducción en las aulas. Sin embargo, Cook pone en entredicho la rigurosidad científica de los planteamientos monolingües, pues la prohibición de la LMA y la traducción se dio, en primer lugar, a nivel práctico, y solo posteriormente se trató de justificar de forma teórica (2010: 4):

[...] it was in the practical programmes of language school rather than in the theoretical writings of academics that these ideas became most firmly entrenched, raising the depressing possibility that movements in language teaching theory may be driven more by economics than by scientific findings or rational debate.

Igual que Cook, también Martín Martín (2001: 160) denuncia, a partir de los trabajos de Widdowson (1992), Phillipson (1992) y Sheen (2000), los intereses económicos que subyacieron a la creación de los métodos monolingües. Asimismo, en consonancia con

⁸⁴ Sweet (1900: 199-200), en su momento, no parecía mostrarse de acuerdo con la línea de pensamiento de Franke, al cual ya hemos mencionado anteriormente, puesto que aseguraba que el supuesto complejo proceso psicológico de asociación entre la LE y la LMA del que habla el psicólogo, en realidad, no es tal, dado que, según el ejemplo propuesto por el propio autor, existe una relación tan estrecha entre la palabra alemana *Hut* y la inglesa *hat* que la asociación se produce de manera instantánea y sin esfuerzo alguno. Además, insiste en que el uso de imágenes en ciertos casos puede resultar inadecuado, poco útil o incluso inviable, situación que se daría, por ejemplo, al tratar de explicar el vocabulario de algunos conceptos abstractos o a la hora de asociar todas las ideas que puede suscitar una palabra con una simple imagen.

esta idea, también podemos mencionar a Kerr (2014: 3), quien afirma que el método Berlitz supuso un gran éxito comercial, pese a que sus propuestas gozaron de mayor acogida y aceptación entre el público general que entre los profesionales de las lenguas. Pese a esta dudosa rigurosidad científica sobre la que se cimentaron las propuestas monolingües, aquellas críticas en contra del uso de la traducción parecen haber llegado hasta nuestros días sin apenas revisión y, en palabras del propio Cook, sin prácticamente estudios que demuestren la validez de los argumentos aportados durante el movimiento reformista o la autoridad para afirmar que aquellas críticas son suficiente razón para rechazar todo uso de la traducción también en la actualidad. El autor insiste en que apenas existen argumentos en el siglo XX⁸⁵ que explícitamente rechacen el uso de la traducción como recurso didáctico y, por ello, critica que, en realidad, esta ha sido simplemente ignorada y descartada sin apenas propiciar el debate (2010: 21)⁸⁶.

Antes de continuar, conviene recordar que el cambio de paradigma hacia una enseñanza monolingüe —tanto del método directo como de otros métodos que rechazan el uso de la LMA y la traducción— conllevó que el aprendizaje se basara en mayor medida en el uso de materiales visuales o explicaciones orales. Sin embargo, en el pasado⁸⁷, no parece que se tuvieran en cuenta los perfiles y las necesidades de los distintos tipos de estudiantes, pues, como ya apuntábamos en el punto 1.1.3., la supresión de la traducción en las aulas podría dificultar que las personas con discapacidad sensorial siguieran las lecciones de los métodos monolingües, especialmente si la mayor parte del material era oral o visual. Ya quisimos dejar constancia de las quejas que ciertos profesionales de la ONCE nos hicieron llegar al comprobar que algunos profesores de LE desoyen su

⁸⁵ A tenor de trabajos de investigación y proyectos surgidos hasta la fecha (véase el punto 3.4.5. de esta tesis doctoral para ver algunos ejemplos), el escenario que se adivina en el siglo XXI parece abogar a favor de la posibilidad de incluir la traducción en la enseñanza de lenguas.

⁸⁶ Suscribimos las palabras de Cook cuando comenta que muchos de los excelentes manuales que recogen la historia de la enseñanza de lenguas no hacen apenas mención al papel de la traducción y, de hacerlo, recogen simplemente lo que se lleva diciendo sobre ella en las últimas décadas: prácticamente nada (2010: 21). Pese a la falta de evidencias científicas, la creencia de que la traducción es un recurso dañino para la enseñanza de lenguas parece seguir latente en algunas esferas y continuar planteando conflicto entre los docentes hasta prácticamente nuestros días. De hecho, esta postura de cierto rechazo parece quedar reflejada en el **Anexo I** de esta tesis doctoral, donde se analizan las programaciones didácticas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana a las que pudimos tener acceso. En la mayoría de ellas se puede observar cómo la traducción, cuando se incluye, tiene un peso poco relevante en el conjunto de las propuestas planteadas. A nuestro modo de ver, esto puede ser todavía un síntoma de un cierto miedo, prejuicio o reticencia a incluir la traducción en las programaciones y a explorarla y explotarla abiertamente como un recurso útil para el aprendizaje de la LE.

⁸⁷ Esto se puede deber a que, en el pasado, los alumnos con discapacidad sensorial no estudiaban junto con alumnos sin discapacidad en la misma aula. Para más información sobre cuándo comenzó a considerarse la posibilidad de que alumnos con y sin discapacidad estudiaran juntos, consúltese el punto 3.3.2. de esta tesis doctoral.

consejo de emplear la LMA o la traducción con estudiantes ciegos cuando pueda ser necesario. Por ello, convendría, una vez más, potenciar los estudios dedicados a investigar si, precisamente, el uso de la traducción o de la LMA pueden tener beneficios particulares en el aprendizaje de LE de las personas con discapacidad sensorial.

Por otra parte, se puede observar que en la propuesta del **método situacional**, de forma similar al caso anterior, se pretendía implantar el monolingüismo en las aulas y forzar el aprendizaje de la LE gracias a una supuesta inmersión lingüística. Así, para la explicación de las nuevas palabras se prefería no optar por una traducción a la LMA, sino que se intentaba que el alumno pudiera deducir el significado por sí mismo atendiendo al contexto presentado en situaciones, las cuales podían ser representadas por el profesor o bien ilustradas con materiales (véase Hornby, 1950). Con ello se esperaba, además, que se potenciara su curiosidad por descubrirlo, tal y como podemos apreciar en palabras de Billows: “If we give meaning of the new word, either by translation into the home language or by an equivalent in the same language as soon as we introduce it, we weaken the impression the word makes on the mind” (1961: 28).

Así pues, la mayoría de los docentes y teóricos de este método no abogaban por el uso de la traducción como herramienta para hacer llegar el significado del léxico (Germain, 1993: 194). Sin embargo, al igual que ocurría con el caso de Sweet o Jespersen en el método anterior, Palmer (1917: 13) también llegó a considerar oportuno el uso de la traducción como una forma de “semanticizing”; es decir, de hacer llegar el significado de las unidades de una LE, sobre todo en los niveles básicos. De este modo, el autor no se adhería a la línea de pensamiento general, que abogaba por evitar el uso de la traducción, como podemos observar en la siguiente cita: “Let us recognize frankly that the withholding of an ‘official’ or authentic translation does not prevent the students from forming faulty associations, but that, on the contrary, such withholding may often engender them” (1917: 65).

Del mismo modo, tampoco Hornby (1946: 36) parecía ignorar los beneficios de una enseñanza bilingüe:

The British teacher who goes to India, Egypt or China, or any area where the language of his pupils is unknown to him, will teach English, often successfully, without using the language of his pupils. The Indian, Egyptian or Chinese teacher working with him will almost certainly make a considerable use of the vernacular. But he may well be following the Direct Method. If he is competent and if he uses the method wisely, he will almost certainly obtain better and quicker results than his British colleague who is unable to use the vernacular.

Laviosa (2014: 15) nos recuerda que, debido a esta visión del autor, Hornby procuraba no posicionarse firmemente a favor de la exclusión total de la traducción en las aulas.

Por otra parte, en lo que se refiere al **método audiolingüístico**, en el punto 1.1.4. hemos podido observar cómo imperaba la preocupación por que el alumnado fuera capaz de dominar la lengua de manera oral de forma similar a un nativo. Con este objetivo en mente, las clases transcurrían casi en su totalidad en la lengua objeto de estudio y solo se tendía a recurrir a la LMA cuando se realizaban análisis contrastivos para prever qué estructuras podían causar mayor interferencia y dificultad para el alumnado (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 46). Por ello, Fries (1945: 14) insistía en que era conveniente que los profesores tuvieran, al menos, ciertos conocimientos *descriptivos* de la lengua de sus alumnos, de modo que, aunque no la emplearan en la práctica, sí fueran conscientes de las dificultades que podían tener los discentes. En relación con esta idea, aunque, efectivamente, la tendencia era la de excluir la LMA y la traducción en el aula⁸⁸, Cook (2010: 26) nos recuerda que, los análisis contrastivos no tienen por qué precisar del uso de la traducción, pero con estas prácticas la presencia de la LMA sí se mantiene, aunque solo sea de manera indirecta.

Por su lado, en lo referente al uso de la traducción estrictamente, la mayor parte de autores se muestran de acuerdo en que el monolingüismo que predominaba en las aulas del método audiolingüístico no permitía que se hiciera uso de este recurso, puesto que se consideraba inútil o incluso dañino, sobre todo en los niveles más iniciales. Para ejemplificar esta afirmación, citaremos a Brooks (1964: 110), quien comentaba:

The most serious of all false objectives is translation. There is a place in the scheme of things for translation as a legitimate objective, but that place is not in the early levels of language learning. Translation is at once too difficult a task and too damaging to the learner to be part of his activities until he has reached a high level of achievement in the second language. Nothing will short-circuit the language-learning process more quickly and turn a coordinate system into a compound system more effectively than premature attempts at matching one language with another.

Sin embargo, el propio Brooks comenta que existe un lugar para la traducción, pero estaríamos hablando de un ejercicio literario para los niveles más avanzados (1964: 142). De este modo, el autor se adhiere a la misma línea ideológica de Lado (1964), quien afirmaba que la traducción no era un sustituto de la práctica de la lengua, ya que el proceso de traducción, en realidad, es más complejo y, además, innecesario para

⁸⁸ Véanse, por ejemplo, las críticas contra el empleo de la traducción de Lado (1964) o Gatenby (1967).

desarrollar las cuatro habilidades tradicionales. Así, la traducción se debía tratar por separado, puesto que requería de un nivel de dominio de la lengua ciertamente elevado.

Pese a lo dicho anteriormente, aunque generalmente la mayor parte de autores coinciden en considerar que la traducción era un elemento evitado en las aulas del método audiolingüístico, otros manuales no parecen recoger esta misma visión. Así, Germain afirma que la traducción era un elemento al que los profesores podían recurrir para presentar los nuevos elementos léxicos junto con otras prácticas más propias de las aulas monolingües (1993: 145):

L1 et L2 étant considérées comme deux systèmes linguistiques différents susceptibles de créer des interférences, la langue d'usage recommandée en salle de classe est la langue cible. Pour présenter la signification des éléments nouveaux, le professeur peut recourir **non seulement à la traduction**, mais à des gestes, à la mimique, à des images, ou à des objets. (El énfasis es nuestro)

Del mismo modo, podemos ver cómo la férrea afirmación de que la traducción no tenía función alguna en este método tampoco parece del todo cierta. Así, Lavault (1985: 14) nos recuerda que la traducción no se emplea en las aulas de los métodos audio-orales, salvo para traducir las oraciones que sirven como modelo para los ejercicios estructurales, a lo que sigue una explicación en la LMA. A pesar de estas afirmaciones, en las que podemos entrever cómo la absoluta prohibición de la traducción no fue tampoco un hecho, no podemos negar que esta fue una época especialmente difícil en lo que se refiere a su reconocimiento como herramienta didáctica para el aprendizaje de LE.

Por otro lado, recordemos que el **método audiovisual** o SGAV recibía este nombre debido a la introducción de elementos visuales, tipo imágenes o filminas, para trabajar en las aulas junto con las grabaciones de audio. Sin embargo, aunque la terminología y el planteamiento de emplear dos canales, el visual y el acústico, al mismo tiempo para facilitar el aprendizaje y la contextualización de la lengua nos puedan llegar a resultar familiares en la actualidad, el método audiovisual no debe ser confundido o relacionado directamente con los estudios sobre TAV, los cuales todavía tardarían un tiempo en nacer como tal y consolidarse (§ 3.1.). Además, esta propuesta metodológica aún quedaba lejos de la abierta aceptación de la traducción como recurso didáctico. Así, por un lado, según comenta Germain (1993: 160), el uso de la LMA estaba ampliamente desaconsejado en este método. Desde el principio del curso, los alumnos debían estar expuestos a la LE. Por otro lado, en lo referente al uso de la traducción, apenas se

encuentra información que explique abiertamente qué papel se le daba, aunque podemos citar la afirmación de Sánchez Pérez (2009: 90), quien, de manera tajante, nos recuerda que “[l]a traducción está terminantemente prohibida”. A nuestro parecer, si bien actualmente podríamos plantearnos si la descripción de imágenes o la construcción y reproducción de frases o diálogos mediante la proyección de dibujos sin sonido no es precisamente otro ejercicio de traducción (AD y comentario libre, respectivamente), los docentes del momento aún no podían concebir estas prácticas como *traducción*. Por esta razón, creemos poder afirmar que la traducción como recurso didáctico en el aula todavía no era una herramienta empleada, quizá al menos conscientemente, por los profesores de la época.

Por su parte, en el primer método que hemos incluido en el punto dedicado a los **métodos humanistas**, el método de **respuesta física total**, el uso de la LMA en las aulas estaba permitido, aunque no aconsejado, tal y como explica Germain en la siguiente cita (1993: 266):

Même si les fondements de la théorie d'apprentissage de la méthode par le mouvement sont apparentés à ceux de la méthode directe, **il reste que dans la méthode par le mouvement le recours à la L1 en classe est autorisé contrairement à l'un des principes fondamentaux de la méthode directe** dans ses réponses aux questions du professeur, **l'apprenant peut aussi bien recourir à la L1—bien que cela ne soit pas encouragé— qu'à la L2**. Le motif invoqué : permettre à l'apprenant de se concentrer véritablement sur la compréhension orale. (El énfasis es nuestro)

Sin embargo, Larsen-Freeman y Anderson (2011: 110) nos recuerdan que la LMA se solía emplear para explicar a los discentes en qué consistía el método en sí, pero, una vez hecho esto, esta perdía su papel en las aulas, puesto que la mayor parte de los significados se transmitían por medio de acciones. No obstante, a pesar de que la LMA estuviera permitida en ciertos casos, esto no significa que la traducción estuviera igualmente aceptada. En este sentido, poco se ha escrito sobre el papel que ocupa esta en este método. Pese a ello, al tratarse de un método naturalista, nos inclinamos a pensar que la traducción tenía un papel prácticamente ausente en el aula, como bien demuestran los manuales especializados, que apenas la mencionan. Así, para transmitir el significado de las nuevas palabras, por ejemplo, se hacía un uso exclusivo de la lengua de estudio, apoyándose en objetos o situaciones (Steinberg *et al.*, 2001: 206).

Por otro lado, recordemos que en el **método silencioso**, el recurso de la LMA estaba aceptado siempre que fuese necesario, principalmente en la sesiones de retroalimentación, donde los profesores y los alumnos ponían en común sus impresiones

con respecto a las lecciones. Sin embargo, la traducción no parecía gozar de la misma aceptación, puesto que su uso se seguía evitando, especialmente cuando se trataba de aclarar un significado, tal y como comentan Larsen-Freeman y Anderson (2011: 64).

Por su parte, en el **método sugestopédico** la LMA recobraba de nuevo un papel más preponderante. Recordemos que esta se podía utilizar siempre que se considerara necesario, lo que evitaba la aparición de estrés, principalmente en los niveles básicos. Además, la traducción adquiría de nuevo un papel más importante, ya que tanto para el aprendizaje de vocabulario como para la comprensión de los textos y los diálogos, los profesores podían recurrir a su uso (Cortés Moreno, 2000: 254; Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 80). En este sentido, parece que algunos autores, como Steinberg *et al.*, conciben este método como una variación del tradicional método gramática-traducción, llegando incluso a afirmar: “Suggestopedia is little more than Grammar-Translation with music” (2001: 206).

Por último, dentro del **método de aprendizaje de la lengua en comunidades**, tanto la LMA como la traducción representaban, de nuevo, un papel fundamental en el planteamiento y en las características de los procedimientos llevados a cabo en el aula, como es fácil apreciar en la siguiente cita de Cortés Moreno (2000: 256):

Conforme van sintiendo el deseo o la necesidad, los alumnos van susurrando (en la L1) al oído del profesor lo que desean expresar, y éste va traduciendo en la LMA, dirigiéndose a un compañero, a la vez que se graba en una cinta magnética. A los alumnos se les incita a atender a las interacciones de los demás compañeros, de manera que, al escuchar después la grabación en la LMA, les resulte fácil entenderla. A continuación, el profesor transcribe la conversación mantenida en la LMA, para que los alumnos la traduzca a la L1; entonces, anota también la traducción bajo la versión en la LMA.

Por esta razón, Steinberg *et al.* consideran que, en realidad, el aprendizaje de la lengua en comunidades no difiere tanto en sus fundamentos si se le compara con el tradicional método gramática-traducción. La principal diferencia radicaría en la existencia de un grupo de discentes que interactúan entre ellos (2001: 203).

Como ya hemos comentado anteriormente, una de las principales características de los métodos humanistas es que crearon sus propuestas metodológicas teniendo en consideración las características del discente, su entorno, su motivación, sus necesidades, sus deseos, etc.; en otras palabras, atendiendo tanto a la dimensión cognitiva como a la afectiva. Por ello, se dice que el alumno es entendido en toda su dimensión humana (Sánchez Pérez, 2009: 206). Precisamente, en algunos de estos métodos podemos ver que la LMA y la traducción parecen volver a recuperar un papel

importante para el aprendizaje, quizá debido a que algunos alumnos parecerían reclamarlas y a que, además, los creadores de estas propuestas metodológicas entendían que, gracias a su uso, el nivel de estrés y ansiedad se reducía, lo que facilitaba el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Cortés Moreno declara que: “Es de sentido común que los alumnos se sienten más seguros si lo entienden todo” (2000: 257).

Así pues, de forma similar al caso del método gramática-traducción, tanto en el método sugestopédico como en el método de aprendizaje de la lengua en comunidades, creemos que la inclusión de la traducción podría facilitar el aprendizaje de la LE con estudiantes con discapacidad sensorial al permitirles comprender con mayor precisión el léxico, confirmar la comprensión de los contenidos, trabajar de forma autónoma, reducir el nivel de estrés, mejorar la autoestima y la relación con el profesor, etc. Con todo, conviene recordar que si se hace uso de la traducción escrita —por ejemplo, proponer la traducción de un texto en el aula— los materiales para llevar a cabo esta tarea deben estar adaptados convenientemente para los alumnos con discapacidad visual⁸⁹. En el caso de las personas sordas, como ya señalábamos, la traducción puede servir no solo como un instrumento para dar explicaciones o aclarar conceptos, sino también como herramienta para evaluar la comprensión o como una actividad para trabajar la faceta escrita de la lengua. En cualquier caso, insistimos en que estas conjeturas han de quedar en el terreno de las elucubraciones a la espera de un mayor número de estudios que permitan comprobar si estamos en lo cierto.

Por otro lado, los dos autores creadores del **enfoque natural**, tanto Krashen como Terrell, se posicionaban de nuevo a favor de reducir al máximo la LMA de las aulas. Así, ambos autores coincidían en considerar que el docente debía proporcionar un modelo de información de entrada en la LE. Para hacer llegar el significado del léxico, se partía de la utilización de materiales visuales, siguiendo la tendencia de otros métodos, tales como objetos, carteles, dibujos, anuncios publicitarios, mapas, etc. Sin embargo, aunque el uso de la LMA por parte del profesor no estaba recomendado, sí se permitía a los alumnos, en cierto modo, recurrir a ella para asegurar la comprensión de los contenidos (Germain, 1993: 253). Por otra parte, en lo que respecta al uso de la traducción, podemos apreciar que, al igual que ocurría en casos anteriores, apenas

⁸⁹ Para conocer en mayor medida algunos de los recursos que suelen emplear los traductores profesionales ciegos, consúltese Cebrián de Miguel (s.f.).

disponemos de referencias que den buena cuenta del papel que representaba en el aula. Esto, como ya hemos comentado, suele ser síntoma de que, en realidad, esta, o era rechazada, o no solía representar un papel demasiado importante en las aulas.

Por otra parte, en el **enfoque comunicativo**, una de las motivaciones para emplear la LE en el aula era conseguir demostrar al alumnado que esta no era solo el objeto de estudio, sino que era una herramienta al servicio de la comunicación. Sin embargo, aunque es cierto que, preferiblemente, se empleaba la lengua de estudio para la comunicación dentro del aula, Howatt explica que el renovado interés por el bilingüismo de finales del siglo XX estaba trayendo consigo una revaluación del papel que desempeñaba la traducción en el aula. De hecho, el propio autor parece predecir un cambio de paradigma en cuanto a esta cuestión: “Perhaps this is set to change” (2004e: 259). Así, Finocchiaro y Brumfit (1983: 91-93) o Steinberg *et al.* (2001: 209) nos recuerdan que, al contrario de lo que ocurría en el caso del método audiolingüístico, en el enfoque comunicativo se permitía el uso moderado de la LMA cuando esta fuera necesaria. Asimismo, el uso de la traducción estaba permitido cuando los alumnos la necesitasen o pudieran beneficiarse de ella. En este sentido, Steinberg *et al.* (2001: 209) destacan que el enfoque comunicativo era una propuesta ecléctica, pues permitía hacer uso de algunas prácticas extraídas de otros métodos.

Como ya hemos podido constatar, y siguiendo la línea de reflexión de Torralba Miralles, la traducción vuelve a recuperar su lugar en la didáctica de lenguas, si alguna vez estuvo realmente relegada en la práctica, gracias al enfoque comunicativo. Asimismo, este enfoque guarda una estrecha relación con la TAV, puesto que una de las finalidades principales tanto de esta propuesta como del hecho traductológico es conseguir el entendimiento comunicativo (2016: 19-20). Así, Talaván (2013: 24) nos recuerda que el uso de la subtitulación en el aprendizaje de LE (o L2, en sus palabras) entraría dentro de este enfoque, en el que además el uso de materiales auténticos permite y facilita la realización de actividades reales con fines comunicativos⁹⁰.

En otro orden de cosas, en el **método de aprendizaje basado en tareas**, según comentan Larsen-Freeman y Anderson (2011: 157), la LMA no tenía una función específica dentro de las aulas. Asimismo, aunque es cierto que, tal y como apunta Cook (2010: 30), la literatura más tradicional sobre el aprendizaje basado en tareas no recoge

⁹⁰ En el punto 3.4.5., podremos ver evidencias de esta relación entre el enfoque comunicativo y la TAV.

la traducción como un tipo de tarea posible, a pesar de ser una actividad que cumple las características idóneas para serlo, con la entrada del nuevo siglo, como veremos más adelante, hemos podido asistir a la aparición de una serie de estudios que toman este método como base para llevar a cabo proyectos donde los alumnos deben realizar ciertas tareas en las que la TAV se aplica como herramienta didáctica para aprender y practicar nuevas lenguas. Así, la finalidad principal de estas investigaciones es explorar y explotar el posible potencial que alberga la aplicación de la TAV como herramienta didáctica en el aula de LE (§ 3.4.5.). Gracias a estas investigaciones, hemos podido observar cómo los esperanzadores resultados evidencian los beneficios de la aplicación de esta modalidad general de traducción en el aula de LE. De este modo, la traducción vuelve a encontrar un lugar en las aulas y, aunque el aprendizaje basado en tareas suponía originalmente un uso exclusivo de la LE, en estas propuestas los autores llevan al aula el bilingüismo.

Además, la traducción parece tener cabida en el aprendizaje basado en tareas si seguimos la línea de reflexión de Cook. El autor explica que el propio concepto de *tarea* podría resultar paradójico si, en realidad, los estudiantes centran su atención en realizar la tarea en sí, sin prestar demasiada atención a la forma⁹¹. Sin embargo, la traducción es, precisamente, una tarea que aúna la forma con el significado, ya que, además del acto comunicativo que supone traducir, también la forma resulta fundamental y recibe especial atención (Cook, 2010: 30). Este planteamiento está en clara consonancia con uno de los principios que, según Nunan, se deben tener en cuenta a la hora de diseñar una tarea: el principio de forma-función, según el cual: “The challenge [...] is to design tasks that require learners to use inductive and deductive reasoning to develop their own understanding of the relationship between form and function” (1999: 28).

Por otra parte, con la propuesta del **posmétodo**, mucho más ecléctica, recordemos que el profesor ya no se veía reprimido ante el uso de ciertas actividades que, a su parecer, pudieran ser beneficiosas para la enseñanza. Esta propuesta didáctica permite la libre elección de prácticas de diferentes métodos. De este modo, la traducción volvió a encontrar su lugar en la enseñanza de lenguas. Así, los profesores podían tomarse la libertad de emplearla si así lo consideraban oportuno (Torralba Miralles, 2016: 26).

⁹¹ En cierta consonancia con este pensamiento de Cook, también Witte *et al.* (2009a: 3) reparan en que el concepto de *competencia comunicativa* es poco convincente si el proceso de comunicación se ve entorpecido constantemente a causa de la falta de recursos lingüísticos por parte de los estudiantes.

Comprender la diferencia entre el uso de la traducción en sí y el uso que se hacía de ella en el método gramática-traducción es un paso fundamental para superar las desactualizadas creencias que la ligaban únicamente con este método concreto. Así, como a continuación veremos, hoy podemos asistir a la aparición de autores e investigaciones que abogan abiertamente por la inclusión de la traducción como recurso didáctico en las aulas (§ 2.3.). Algunos de ellos proponen, por ejemplo, que se trabaje con traducciones desde todos los niveles, aunque de nuevo no se explicita si con todo tipo de alumnado. Por ello, se puede atender a un criterio de fidelidad al texto origen más o menos ajustado en función de las necesidades o de los objetivos concretos que el docente tenga, tal y como apunta Carreres (2006: 14):

Rather than limiting the use of translation to advanced levels only, I would prefer to view translation activities as forming a continuum between the extremes of hyper-literal, explicative translation (to be used in concrete instances as in the example just given) and that of communicative translation as it takes place in the professional world.

A partir de este momento, se puede comenzar a concebir abiertamente la traducción como una herramienta más que los docentes pueden incluir en el aula. De este modo, muchas de las investigaciones centradas en la exploración del potencial de la traducción en las aulas que se han llevado a cabo durante los últimos años (por ejemplo, Talaván, 2013 o Torralba Miralles, 2016) aglutinan algunas de las ideas que hemos recogido en este recorrido histórico, como pueden ser el uso de materiales reales, la aplicación del método por tareas o la inclusión de las TIC en las aulas de segundas lenguas o LE como herramientas potenciales para propiciar la comunicación sin descuidar la forma.

Pese a lo anterior, nuevamente nos vemos obligados a señalar cómo prácticamente ninguna de las investigaciones que recogeremos en los puntos 2.3.1. o 3.4.5. han estado dedicadas a estudiar la traducción —o la TAV— como un posible recurso para contribuir a que las personas con discapacidad sensorial accedan al aprendizaje de LE con equidad. En todo caso, pensamos que los beneficios del uso de la traducción y la LMA ya citados en otros métodos podrían ser igualmente aplicables en el caso del enfoque comunicativo, el aprendizaje por tareas o el posmétodo. Sin embargo, conviene insistir de nuevo en que las investigaciones dedicadas a estudiar cómo la traducción y la LMA podrían emplearse en beneficio de los alumnos con discapacidad sensorial son demasiado escasas aún hoy en día.

La última propuesta didáctica que incluíamos en el capítulo anterior, la teoría de las **Inteligencias Múltiples**, recordemos que, en realidad, no es un método específico para la enseñanza de lenguas. Por esta razón, no existe un esquema detallado de los procedimientos que se deben llevar a cabo para enseñar una lengua o de la tipología de actividades más adecuadas si se adopta esta teoría de Gardner en el aula de LE (Sánchez Pérez, 2009: 248). Por ello, aunque existen algunas pautas o consejos sobre cómo enfocar la enseñanza de lenguas siguiendo esta teoría —por ejemplo, las propuestas de Palmberg (2011) o Torres y Aguaded Ramírez (2018)—, cada docente debe adoptar las actividades que considere más oportunas en función del tipo de inteligencia que quiera desarrollar en mayor medida con cada alumno. Una consecuencia de esta falta de propuestas didácticas concretas para la enseñanza de LE es que no se encuentra información sobre el papel que podría tener la traducción en el aula. En cualquier caso, si las necesidades y capacidades (inteligencias) de los estudiantes son los principales focos en torno a los que se diseñan las lecciones, no vemos por qué la traducción habría de prohibirse si se puede demostrar útil. En el caso de los alumnos con discapacidad sensorial, la traducción, como hemos visto, podría ser un recurso alternativo para no haber de recurrir, por ejemplo, a materiales visuales constantemente. En cualquier caso, recordemos que apenas disponemos de información al respecto, por lo que no somos conscientes de la existencia de estudios que aboguen por la supresión de la traducción cuando se hace uso de un método basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Finalmente, antes de cerrar el presente punto, nos permitiremos recopilar en la **Tabla 5** las principales tendencias sobre el uso de la LMA y la traducción en los distintos métodos y enfoques que hemos analizado, con el fin de que el lector pueda recuperar esta información de una manera más rápida y visual. Sin embargo, conviene señalar que en ella se generalizan las tendencias de pensamiento predominantes de cada método u enfoque, si bien hemos señalado previamente la existencia de autores que se han desmarcado de la línea general de pensamiento de la propuesta a la que se adscriben. Estos casos han sido señalados en la tabla con un asterisco y se acompañan de la respectiva explicación posteriormente.

Enfoque/Método	Uso de la LMA	Uso de la traducción
Gamática-traducción	Aceptada	Aceptada
Directo	No aceptada*	No aceptada*
Situacional	No aceptada*	No aceptada*
Audiolingüístico	No aceptada*	No aceptada
SGAV	No aceptada	No aceptada
Respuesta física total	No aceptada*	No aceptada
Vía silenciosa	Aceptada	No aceptada
Sugestopedia	Aceptada	Aceptada
Aprendizaje de la lengua en comunidades	Aceptada	Aceptada
Natural	No aceptada	No aceptada
Comunicativo	Aceptada	Aceptada
TBL	No aceptada*	No aceptada*
Posmétodo	Aceptada	Aceptada
Inteligencias Múltiples	Desconocida	Desconocida

Tabla 5. Presencia de la LMA y de la traducción en los métodos de enseñanza de lenguas analizados.

En primer lugar, conviene recordar que Sweet (1900) o Jespersen (1904) se mostraban a favor del uso de la traducción en algunas ocasiones, a pesar de las premisas generales del **método directo**. Tampoco debemos ignorar las aclaraciones de autores más recientes, como Lavault (1985) o Puren (2012), quienes evidencian que el recurso a la LMA y la traducción se permitía en ciertos casos o, cuando no era posible excluirlo del todo, sencillamente se trataba de ocultar.

Del mismo modo, en el **método situacional** debemos recordar las declaraciones de Palmer (1917) o Hornby (1946), quienes no ignoraban los beneficios del uso de la traducción o de una educación bilingüe. Algo similar ocurriría en el **método audiolingüístico**, en el cual, si bien es más complicado encontrar partidarios a favor del uso de la traducción, no podemos olvidar que, para llevar a cabo los frecuentes análisis contrastivos, se necesitaba tener un cierto conocimiento sistemático de la lengua de los aprendices, tal y como se observaba en las declaraciones de Fries (1945: 14). Por ello, Cook (2010: 26) nos recuerda que, aunque fuera indirectamente, la presencia de la LMA se mantenía en este método.

Por su parte, recordemos que los profesores del **método respuesta física total** sí podían hacer uso de la LMA para explicar el método en sí (Larsen-Freeman y Anderson 2011:

110). Además, recordemos las afirmaciones de Germain (1993: 226), quien explica que, aunque no se incentiva a que los alumnos recurran a la LMA, esta tampoco se prohíbe del todo.

Por último, aunque la literatura del **aprendizaje basado en tareas** no contempló en su momento incluir la traducción como herramienta de aprendizaje, recordemos que Cook (2010: 30) afirma que las premisas del método encajan con las posibilidades didácticas de la traducción.

2.3. El potencial de la LMA y de la traducción en el aula de LE

2.3.1. Introducción

Como hemos podido apreciar en el punto anterior, desde prácticamente la aparición del método directo, el uso de la LMA y la traducción en el aula de LE ha enfrentado durante mucho tiempo a docentes y académicos. Incluso en algunas esferas de la educación en la actualidad, la palabra *traducción* parece seguir siendo tabú, puesto que su simple mención suele despertar cierto recelo entre algunos profesionales de la enseñanza de lenguas (Kerr, 2014: 37). Sin embargo, tal y como ya comentara Cook en su momento, aunque aún sigue sancionada en algunos contextos, la traducción nunca ha llegado a desaparecer de la enseñanza de LE. En realidad, esta parece haber seguido presente de manera central en muchos programas de formación de lenguas, como parte de exámenes o en cursos de auto-aprendizaje de idiomas en varios países del mundo, y de manera extra oficial en algunas aulas teóricamente monolingües, cuando todos los demás recursos no parecían funcionar, cuando se ha permitido que los estudiantes hicieran uso de diccionarios bilingües o, incluso, cuando entre los propios compañeros se han susurrado la traducción de alguna palabra u oración (2010: 3-4). Asimismo, tampoco todos los docentes se muestran en contra del uso de la LMA o de la traducción, tal y como recoge Kerr: “We treat the mother tongue as a problem because of the stupidity of our immersion methodology” (2014: 1).

Por ello, tras este gran período de silencio en lo referente al papel de la LMA y la traducción en el pasado, son numerosos los estudios (Catford, 1967; Ladmiral, 1979; Lavault, 1985; Duff, 1989; Zabalbeascoa, 1990; Pegenaute, 1996; Delisle y Lee-Jahnke, 1998; Malmkjaer, 1998 y 2004; Zaro, 1999; Kälkvist, 1998 y 2013; Stoddart, 2000; García-Medall, 2001; Popovic, 2001; Cuéllar Lázaro, 2004; González Davies, 2004;

Carreres, 2006; Laviosa y Cleverton, 2006; Petrocchi, 2006 y 2014; Arroyo, 2008; Witte *et al.*, 2009b; Cook, 2007 y 2010; Sánchez Iglesias, 2009; Vermes, 2010; Leonardi, 2010 y 2011, Pintado Gutiérrez, 2012; Tsagari y Floros, 2013; Fernández-Guerra, 2014; Laviosa, 2014 o Kerr, 2014, entre muchos otros) que han tratado de analizar qué papel pueden tener estos dos recursos en la enseñanza de una LE. Pese a todo, de nuevo, debemos señalar que ninguno de estos estudios ha tenido presente los perfiles y necesidades particulares de los alumnos con discapacidad sensorial (§ 3.2.4.4., 3.2.4.5., 3.3.3. y 3.3.4.) al explorar el posible potencial de la LMA y de la traducción en el aula de LE. A pesar de las investigaciones existentes, Grellet (1991: 85) ya denunció en su día que la traducción pedagógica no ha sido un área de estudio bien perfilada. Así pues, coincidimos con la opinión de Pintado Gutiérrez (2012: 331) cuando, dos décadas después de la observación de Grellet, insiste en que tampoco con el paso de los años la traducción pedagógica ha conseguido ser un campo de estudio demasiado bien definido.

Sin embargo, la aceptación de la traducción como herramienta pedagógica parece uno de los primeros pasos lógicos para llegar a asumir el potencial de las herramientas propias de la TAV (doblaje, subtitulación, AD...) en el aula de LE. En esta tesis doctoral, una de las cuestiones de las que nos ocupamos es comprobar qué papel tiene la traducción en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana. Sin embargo, el uso de la traducción escrita como herramienta didáctica es una cuestión que abordamos de manera tangencial, ya que, en realidad, nuestra atención se ha centrado, en mayor medida, en descubrir qué papel tiene la TAV en las mencionadas aulas, especialmente con los propios alumnos con discapacidad sensorial. Así, nos permitiremos no llevar a cabo un exhaustivo repaso teórico de la bibliografía existente sobre la traducción escrita como herramienta didáctica.

Por ello, a diferencia del punto anterior, en el que hemos repasado el papel de la LMA y la traducción en los enfoques o métodos estudiados en el **Capítulo 1**, la motivación de los dos siguientes apartados es, en primer lugar, comprobar cómo parecen haberse superado en la actualidad algunas de las creencias que aseguraban que la LMA era una herramienta perjudicial para el aprendizaje de la LE. Asimismo, hemos querido generar un posible catálogo de argumentos tradicionalmente aportados para rechazar la traducción —que, en la mayoría de casos, podrían extrapolarse también a la TAV— en el aula de LE. Sin embargo, estas críticas no se contextualizan en un método concreto,

sino que pueden aplicarse a cualquier acercamiento metodológico que hiciera uso de la traducción. Este catálogo nos será de utilidad, en primer lugar, para crear las posibles opciones de respuesta a la pregunta 12 del cuestionario (Indique las razones por las que no suele hacer uso de la traducción en el aula) de una manera no arbitraria (§ 4.2.2.3.). Asimismo, conocer los argumentos en contra del uso de la traducción nos permitirá entender las posibles motivaciones de los docentes de inglés de las EEOOI que estudiamos para rechazarla, si este fuera el caso. Además, para alejarnos de la visión de que la LMA y la traducción son herramientas inútiles o nocivas para el aprendizaje de LE, también citaremos las principales contraargumentaciones de algunos teóricos que, al igual que nosotros, se muestran de acuerdo con el potencial de estos recursos.

2.3.2. Evolución de la concepción de la LMA en el aula de LE

A lo largo del punto 2.2. hemos visto que en el pasado el monolingüismo era la tendencia que imperaba en muchas aulas. En su día esto empujó a muchos docentes y alumnos a utilizar la LMA de forma clandestina, a experimentar sentimientos de culpabilidad o de falta de profesionalidad por hacerlo y a cumplir con las premisas de los métodos monolingües forzosamente, aunque estos no dieran respuesta a las necesidades de muchos docentes en su día a día (Widdowson, 2003: 150; Lavault, 1985: 22-23; Prodromou 2002: 6; Deller, 2002: 3). Así, el potencial didáctico de la LMA en el aprendizaje de la LE ha sido ignorado durante años y, por ello, también el de la traducción. Stern (1992: 281) comenta que este hecho podría explicarse debido a que, en aquel entonces, la posición intralingüística para la enseñanza de lenguas predominaba de tal forma que los autores y docentes ni tan solo consideraban la posibilidad de plantear objetivos multilingües. Aun así, algunos autores, como Cook, siguen criticando que tampoco con la llegada de los enfoques comunicativos o del aprendizaje basado en tareas se ha tratado suficientemente esta cuestión, y que cuando se ha mencionado el papel de la LMA, ha sido para intentar minimizar su uso lo máximo posible (2001: 404).

Según señala Torralba Miralles (2016: 27-28), para lograr la aceptación de la LMA en las aulas, primero fue necesario vencer la creencia de que el monolingüismo era la norma cognitivo-social y que, por el contrario, el bilingüismo podía ocasionar daños

cognitivos, sociales y emocionales en los niños (Hakuta, 1986)⁹². A su vez, otra idea de la que fue necesario alejarse era que la LMA y la LE se alojan en cavidades distintas del cerebro y que, por lo tanto, las dos lenguas deben aprenderse por separado, puesto que se almacenan también por separado en la mente del hablante⁹³. Sin embargo, diversas investigaciones parecen demostrar que existe una estrecha relación entre la LMA y la LE, ya que están interconectadas en muchos sentidos, tal y como afirman Cummins (1979) o Cook (2001) y se recoge en el *Marco* ya en 2001. Aunque, por el momento, desconocemos la respuesta, cabría plantearse si este es también el modo en el que almacenan las lenguas las personas con discapacidad sensorial.

Precisamente convencido de esta conexión entre la LMA y la LE, podemos encontrar las declaraciones de Duff (1989: 6): “We all have a mother tongue, or first language. This shapes our way of thinking and to some extent our use of the foreign language”. En la misma línea, Weschler (1997: en línea) criticaba las corrientes que fuerzan a los alumnos a pensar directamente en la LE y que tratan de impedir que recurran a la LMA. Así, el autor se plantea la siguiente cuestión: “Once having learned to think in one language, is it even possible to not think in that language?”. También Zabalbeascoa (1990: 77) declaraba que el aprendizaje semántico de una LE no es monolingüe hasta un nivel avanzado —salvo quizá en los casos de inmersión lingüística *real*⁹⁴— y que, por ello, los alumnos experimentan la necesidad de traducir a la LMA, lo quiera el docente

⁹² Afortunadamente, las investigaciones han demostrado que el bilingüismo tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo de los hablantes, especialmente si se dan las condiciones de que ambas lenguas se respaldan e incentivan desde el plano académico y emocional, tanto por la comunidad como por la sociedad en general (Malakoff y Hakuta, 1991: 141).

⁹³ Weinreich (1953) realizó en su día una clasificación del bilingüismo en función de la lateralización de las lenguas en el cerebro de los individuos. Así, el autor distingue entre tres tipos de bilingüismo. El primero que podemos citar es el bilingüismo coordinado, referente a la persona que aprende una lengua nueva en un entorno diferente al de la LMA; por ejemplo, el colegio. Siguiendo este modelo, las palabras de ambas lenguas se almacenarían en espacios diferentes del cerebro. Weinreich (1953) explica que, en este caso, uno de los objetivos de la enseñanza sería conseguir que el alumno pudiera coordinar el bilingüismo, más que componer un sistema de pensamiento bilingüe. En relación con esto, Cerezo Herrero (2013: 130) cita a López García (2008) para explicar que, en realidad, las técnicas de neuroimagen utilizadas para entender cuál es el comportamiento del cerebro de un bilingüe se suelen realizar a través de la observación o de una autopsia *post mortem*, razón por la que, de hecho, resulta difícil establecer a ciencia cierta qué posición ocupa cada lengua en la lateralización cerebral. El segundo tipo de bilingüismo que explica Weinreich es el bilingüismo compuesto, que difiere del caso anterior en que el sujeto ha aprendido ambas lenguas en un mismo contexto, como sería el caso de un niño que está expuesto a dos lenguas diferentes dentro del seno familiar. El último caso es el bilingüismo subordinado, mediante el cual se explica que existe una lengua dominante y otra no dominante. Así pues, para ejemplificar este caso, podríamos pensar en un estudiante español que, al aprender una palabra concreta en una LE, esta le conduciría a pensar en el equivalente en su propia lengua.

⁹⁴ Decimos *real* pensando en la crítica de Carreres (2006: 6), cuando señala que no podemos entender por *inmersión lingüística* que los alumnos acudan a clases, aunque sean totalmente monolingües, una o dos horas por semana.

o no, al contrario de lo que pensaban algunos autores que tachaban esta actividad de antinatural (véase, por ejemplo, Gatenby, 1967). Asimismo, Turnbull y Dailey-O’Cain (2009: 5) citaban a Macaro (2005) para recordarnos que, en la actualidad, los teóricos parecen mostrarse más en consonancia con la creencia de que la lengua de pensamiento del alumno es, y no deja de ser prácticamente hasta niveles muy elevados (C1+), la LMA. Por último, también Kerr comenta lo siguiente sobre la LMA (2014: 5):

It is beyond the ability of anyone to banish totally the learners’ own language from a foreign language learning experience. Learning is, by definition, built upon previous learning, and the most significant resource that learners can bring to the language learning task is their existing linguistic knowledge – a substantial portion of which consists of knowledge about their own language.

Recordemos, una vez más, que todas estas contribuciones se hicieron pensando en el modo en el que aprenden los estudiantes en general, por lo que convendría analizar en mayor medida si las personas con discapacidad sensorial procesan el aprendizaje de la LE y su relación con la LMA del mismo modo que una persona sin discapacidad.

Así pues, si asumimos que la LMA interviene, querámoslo o no, en el proceso de aprendizaje de la LE, no existiría una verdadera razón por la que no debiéramos tomar conciencia de ello para poder usarla explícitamente y de manera controlada, tal y como ya apuntaron en su día Lavault (1985: 107) o Butzkamm (2003: en línea). Por ello, los teóricos y docentes han comenzado paulatinamente a adquirir conciencia sobre los posibles usos de la LMA en el aula de LE. Tomando como referencia el artículo de Paker y Karagaç (2015: 112), estas serían algunas de las principales aportaciones que han servido para evidenciar que la LMA puede ser de utilidad: (1) para explicar la gramática, dar instrucciones, ayudar a los estudiantes, evaluarlos o corregir actividades (Atkinson, 1987; Cook, 2001; Greggio y Gil, 2007; Patel y Jain, 2008), (2) para fomentar la motivación, ayudarles a superar situaciones problemáticas o explicar patrones gramaticales (Duff y Polio, 1990; Schweers, 1999), (3) para ayudarles a poder explicar sus propias ideas en las composiciones escritas u orales y traducir algunos pasajes de las lecturas (Nation, 2003; Patel y Jain, 2008), (4) para mantener la disciplina en el aula y mejorar la relación profesor-alumno al reducir la distancia entre ellos (Schweers, 1999; Nation, 2003; Ramos, 2005; Jingxia, 2009), (5) para comprobar la comprensión, aclarar significados y socializar (Moghadam *et al.*, 2012), (6) para transmitir el significado del vocabulario (Atkinson, 1987; Celik, 2003; Senel, 2010), o, incluso, para aumentar el interés por la propia lección (Yildirim y Mersinligil, 2000). Tampoco debemos olvidar otras importantes aportaciones, como la de Morgan y

Rinvolucrí (1986) o Deller y Rinvolucrí (2002), quienes proponen una colección de ideas prácticas en las que la LMA sirve como recurso para el aprendizaje de la LE. Sin embargo, pese a todos estos trabajos, un estudio realizado hace pocos años por Kelleher (2013) afirma que aún hay profesores que siguen mostrándose reacios a emplear esta lengua pese a que los alumnos siguen experimentando el deseo de recurrir a ella y la consideran útil para aprender la LE.

Al hilo de lo anterior, aunque todos los usos y funciones que citamos anteriormente nos parecen provechosos para alumnos con y sin discapacidad, pensamos que, además, la LMA puede ser particularmente útil, por ejemplo, en el caso de las personas con discapacidad visual para dar instrucciones, evitando, así, prácticas en las que estas se den visualmente. También puede resultar especialmente provechosa para asegurar la comprensión de los textos y el aprendizaje del vocabulario, tratando de evitar, así, el verbalismo. Asimismo, creemos que otra posible utilidad de la LMA poco explorada es, precisamente, el uso de la AD y de la SPS para los alumnos con discapacidad visual y auditiva, respectivamente, para hacer accesibles ciertos materiales empleados en las aulas con frecuencia, como es, por ejemplo, el vídeo (§ 3.4.2.)⁹⁵.

Como venimos viendo a lo largo de este punto, en la actualidad, parece que la LMA vuelve a considerarse una herramienta útil por muchos autores. De hecho, Marzà *et al.* dejan constancia de que, aunque la lengua inglesa sigue imperando como *lingua franca* en numerosos ámbitos (políticos, comerciales, laborales, académicos, etc.), no se debe ignorar que la tendencia actual en el mundo empresarial y académico es la de ir incluyendo el uso de cada vez más lenguas, lo cual refleja, a su vez, la realidad de unas sociedades cada vez más multilingües. En este sentido, los autores citan a Janssens y Steyaert (2014), quienes destacan que en los mercados internacionales coexisten diversas lenguas y que más que de una sola *lingua franca*, podríamos comenzar ya a hablar de una *multilingua franca* (2018: 112, 114)⁹⁶. Estos hechos encajan con una nueva visión de enseñanza de lenguas, a la que nos adherimos, que apuesta por los enfoques plurales (Candelier *et al.*, 2013), donde se debe tener en cuenta no solo la lengua que se estudia, sino también el repertorio lingüístico que los docentes podrían

⁹⁵ Esto es solo una conjetura, puesto que será necesario un mayor número de estudios en el futuro para poder valorar cómo serían más útiles la SPS y la AD para adaptar materiales a los alumnos de lenguas con discapacidad sensorial: ¿en su LMA o en la LE?

⁹⁶ Véase también Martínez Sierra (2018a).

encontrar dentro de las aulas. Desde este nuevo enfoque pedagógico, recomendado por el Consejo de Europa, el uso de la LMA volvería a tener cabida en el aprendizaje de LE.

2.3.3. *Argumentos en contra y a favor del papel de la traducción en el aula de LE*

Ahora bien, si aceptamos el potencial de la LMA en el aula de LE, el tradicional rechazo al uso de la traducción como herramienta didáctica debería ser, a su vez, una cuestión de necesaria reevaluación. Sin embargo, Cook (2010: 37) critica que el surgimiento de teóricos defensores del uso de la LMA en las aulas no ha conllevado necesariamente la defensa de la traducción como parte del proceso del aprendizaje bilingüe. Esto es debido, como ya señalábamos al principio de este capítulo, a que no debemos entender que la inclusión de la LMA conlleva exclusiva o directamente recurrir a ejercicios de traducción. No obstante, desde finales del siglo pasado podemos apreciar cómo también el número de estudios dedicados a reevaluar y reivindicar un papel más significativo de la traducción como herramienta didáctica ha crecido exponencialmente.

Dicho esto, son varios los teóricos (Zabalbeascoa, 1990; Malmkjaer, 1998; Carreres, 2006; Zojer, 2009; Vermes, 2010, entre otros) que han tratado de entender el porqué de este rechazo a la traducción, mediante el análisis de los argumentos utilizados más frecuentemente para rehusar su empleo, casi sistemáticamente, desde la aparición del movimiento reformista⁹⁷. A continuación, recogemos algunas de las principales críticas a la traducción como herramienta didáctica en el aula de LE, así como la contraargumentación de distintos autores, con el fin de justificar nuestra postura a favor de la inclusión de la traducción en las aulas de LE.

La traducción es una actividad antinatural y demasiado centrada en la forma

Como recogen Zabalbeascoa (1990: 76), Malmkjaer (1998: 6) y Carreres (2006: 5), algunas de las principales críticas tradicionalmente esgrimidas contra la traducción afirman que esta es una actividad antinatural y demasiado centrada en la forma. Para alejarnos de estas creencias, debemos recordar que estas críticas surgen a raíz del uso

⁹⁷ Algunas autoras, como Carreres (2006) o Arroyo (2008), recuerdan que, en realidad, los argumentos en contra del uso de la traducción como herramienta didáctica parecen haber gozado de mayor aceptación entre las filas de docentes de educación secundaria que entre los de educación superior.

que se hace de la traducción en el método gramática-traducción, donde los alumnos se limitaban a traducir oraciones descontextualizadas, inventadas, extremadamente artificiosas y, normalmente, carentes de aplicación práctica. Podemos llegar a aceptar, igual que Carreres, que no había intención comunicativa en la época en que se empleaban estas actividades y que, en su momento, el argumento de la artificialidad podía cobrar cierto sentido. Sin embargo, no podemos extrapolar estos argumentos hasta nuestros días sin tener en cuenta los objetivos y los enfoques o métodos que podemos emplear en la actualidad. Así, esta autora (2006: 5) nos recuerda que el objeto de estas críticas no era la traducción en sí, sino un método que hacía un uso *desproporcionado*⁹⁸ de ella. Del mismo modo, Cook comparte esta creencia e insiste en que la traducción y el uso que se hacía de ella en el método gramática-traducción son cosas distintas (2010: 15):

To use criticism of Grammar Translation as an argument against *any and all* use of translation is a logical sleight of hands [...] So condemn the use of translation in general by castigating its use in Grammar Translation is as unconvincing an argument as to dismiss the teaching of writing by criticizing a course using only dictation for that purpose, or to dismiss pronunciation teaching by pointing to the shortcomings of reciting decontextualized sounds. (Énfasis en el original)

Por lo tanto, la crítica sobre la naturalidad parece ir más dirigida a un método concreto que a la traducción en sí. Con todo, tampoco se puede afirmar que la actividad traductora fuera de este método sea algo antinatural. Ya en su día, Harris y Sherwood (1978) o Malakoff y Hakuta (1991) afirmaban que la traducción es una habilidad innata o *natural* de las personas bilingües. También Stibbard (1998: 69) explica que, en Hong Kong, la mezcla entre el cantonés y el inglés en la vida cotidiana es tan frecuente que la traducción es una actividad particularmente natural entre la comunidad de hablantes. Además, Malmkjaer (1998: 8) nos recuerda que la mayor parte de la población es bilingüe o multilingüe⁹⁹ y que no existe una verdadera razón por la que pensar que la habilidad de cambiar de una de sus lenguas a la otra no sea una actividad natural en sí misma.

Por último, en relación con la crítica que asegura que la traducción se centra demasiado en la forma, podríamos añadir la aportación de Cook sobre la traducción como educación académica. Según el autor, la traducción ha sido tachada durante mucho tiempo de *demasiado* académica y alejada del mundo real, debido, precisamente, a este

⁹⁸ Cabría preguntarse quién decide esa proporción para asegurar que la traducción se emplea en su justa medida.

⁹⁹ De nuevo, nos hallamos ante otra generalización. Cabría preguntarse qué porcentaje de personas con discapacidad sensorial son bilingües o multilingües.

vínculo con el método gramática-traducción. Sin embargo, Cook contraargumenta que la traducción contribuye a que los estudiantes adquieran un metalenguaje académico para el análisis y descripción formal de distintas lenguas (2010: 121).

La traducción no tiene cabida dentro de un enfoque comunicativo ni aplicación en el mundo real

Por otra parte, Zabalbeascoa (1990: 76) y Carreres (2006: 5) recogen otras de las críticas que aseguran que la traducción no tiene cabida en el aula cuando el objetivo es que los alumnos consigan comunicar, ya que si un alumno se centra en traducir solo no interactúa con sus compañeros, ni aplicación en el mundo real, dado que los traductores profesionales traducen hacia su LMA y no al contrario. En cuanto al primer argumento, en realidad, algunos teóricos de la traducción, como Delisle (1980) o Newmark (1981), ya afirmaron en su momento que la traducción es esencialmente un acto comunicativo, por lo que no vemos qué razón podría haber, entonces, para rechazarla dentro de un enfoque comunicativo. Precisamente, Lavault (1985: 85) explica que la traducción pedagógica debería volver a tener cabida dentro del enfoque comunicativo, ya que permite analizar y comprender las diferentes manifestaciones lingüísticas de un hablante en función de su intención y de la situación comunicativa donde se produce un enunciado.

En lo referente a la utilidad de la traducción en el mundo real, Carreres (2006: 6) explica que, idealmente, un traductor profesional suele traducir a su LMA. Sin embargo, parece que la situación del mercado laboral obliga a algunos traductores a hacer traducciones inversas. Por esta razón, la traducción, tanto directa como inversa, es una actividad con aplicación en el mundo real. Además de esto, Duff justificaba ya en su momento el uso de la traducción por tratarse de una actividad que tiene lugar fuera del aula en numerosos contextos y, por lo tanto, no se puede negar que tenga una clara aplicación en nuestro día a día: “Translation is a natural and necessary activity [...] Outside the classroom—in offices, banks, factories, shops and airports— translation is going on all the time, so why not inside the classroom?” (1989: 6). También Stibbard (1998: 71) parece convencido de la utilidad real de la traducción cuando explica que esta es útil fuera del aula no solo para las sociedades en las que dos lenguas conviven en un mismo territorio, sino también para las monolingües, puesto que el inglés impera como *lingua franca* en las esferas del comercio y los viajes, por lo que es probable que

muchos hablantes —creemos que también las personas con discapacidad— se vean ante la necesidad de traducir desde o hacia su LMA en algún momento de sus vidas.

La traducción es aburrida y poco estimulante

En tercer lugar, otra crítica que recoge Zabalbeascoa (1990: 76) es aquella que tacha la traducción de aburrida y poco estimulante. Sin embargo, de nuevo nos parecen de particular interés las impresiones de Lavault, quien, a partir de la observación de clases de LE en la educación secundaria francesa, afirmaba en su momento que, por el contrario, la traducción parece tener precisamente un factor motivacional, ya que permite que todos los alumnos puedan intervenir en el aula (1985: 34-35):

La deuxième raison invoquée est que les élèves réclament la traduction, et qu'en général, c'est un **moment extrêmement plaisant** du cours pendant lequel toute la classe participe avec intérêt [...] La traduction est donc avant tout un besoin pour les élèves en difficultés. Les élèves moyens ou bons aiment **la traduction** parce qu'elle **les rassure** sur leur acquis, en leur apportant la preuve, dans leur langue, qu'ils avaient vu juste. (El énfasis es nuestro)

Y añade (Lavault, 1985: 7):

Les élèves de premier cycle, avec lesquels on ne fait presque jamais de traduction, expérimentent souvent leur **désir de traduire tel ou tel texte**. Quant à ceux du second cycle, ils la réclament, pour diverses raisons allant de l'aide aux plus faibles jusqu'au plaisir de la recherche et du jeu intellectuel pour les plus doués [...] La **traduction procure effectivement un moment de soulagement, lié à un renouveau de la stimulation**, en rattachant l'élève à sa langue maternelle. (El énfasis es nuestro)

Como vemos en estas citas, los estudiantes pueden llegar a concebir la traducción como un recurso de apoyo, placentero y deseado, para asegurar la comprensión de la nueva lengua. Con todo, en la obra de Lavault (1985) tampoco encontramos referencias a la relevancia que esta podría tener con estudiantes con discapacidad sensorial. Por ello, pensamos que sería interesante comprobar qué factor motivacional podría tener la traducción —y, en nuestro caso concreto, la TAV— en el caso de los alumnos con discapacidad sensorial que aprenden una LE, dado que no nos consta que existan estudios centrados en analizar esta cuestión.

Por su parte, también Sewell (1996: 139) menciona que la traducción juega un importante papel en la motivación de los estudiantes universitarios, entre los que también encontramos alumnos con discapacidad sensorial. Además, la autora explica que estos, lejos de concebir la traducción como una actividad tediosa, siguen experimentando el deseo de traducir, pese a tener a su disposición clases diseñadas íntegramente en la LE. Así, Sewell cita cinco razones por las que cree que este fenómeno se sigue dando. En su opinión, la traducción permite (2004: 153): (a)

umentar la confianza y la autoestima del estudiante, (b) tener la sensación de controlar la situación y evitar la inseguridad que pueden ocasionar algunas actividades en las que los resultados pueden ser impredecibles, como en el caso de la teatralización o los *role play*, (c) recompensar al estudiante por su trabajo, ya que se evalúan sus propios esfuerzos y habilidades al no tratarse de una actividad que dependa de otro compañero, (d) ser evaluado de una manera mucho más objetiva, al comparar su trabajo con el texto origen y evitar, así, que sea corregido únicamente en base al juicio de un profesor, (e) contribuir a tener mayor autonomía para realizar el trabajo y evaluarlo y (f) facilitar la reflexión y la intervención de los alumnos con una personalidad más introvertida, algo que no suele ocurrir con las actividades de *role play*. De nuevo, pensamos que todas las ventajas que cita Sewell sobre el uso de la traducción son aplicables con alumnos con discapacidad sensorial. Nos parece especialmente relevante en este caso el hecho de que la traducción permita trabajar de forma autónoma, si se desea, o que permita la evaluación a los alumnos con una personalidad más introvertida o, quizá, con algún tipo de discapacidad.

En cambio, un estudio que lleva a cabo Carreres (2006: 10) con varios grupos de estudiantes de Lenguas Modernas en la Universidad de Cambridge revela que los alumnos piensan en la traducción como una actividad útil¹⁰⁰, aunque no todos la encuentran gratificante. Sin embargo, este hecho puede estar ligado a la manera de plantear las tareas de traducción por parte de los docentes. Una metodología adecuada que permita acercar la realidad de los traductores profesionales a las aulas, tal y como defienden Lavault (1985), Keith y Mason (1987), Hennequin (1997) o Malmkjaer (1998), y que incluya una mayor variedad en la selección de textos reales (Duff, 1989) podría ayudar a que los alumnos concibieran la traducción como una actividad mucho más placentera. Así pues, Witte *et al.* (2009a: 5) recuerdan que, hoy en día, el uso de las nuevas tecnologías facilita el acceso a un mayor número de recursos con los que trabajar siguiendo unas metodologías mucho más estimulantes para los aprendientes.

La traducción consume mucho tiempo

Por otra parte, Malmkjaer (1998: 6) y Zabalbeascoa (1990: 76) recuerdan que hay quienes han tildado la traducción de mal recurso por consumir mucho tiempo. En esta

¹⁰⁰ Según el proyecto *Spanish Short Film Festival*, llevado a cabo en la Universidad de Sheffield, la traducción parece ser una actividad útil y atractiva incluso con estudiantes de un contexto ajeno al estudio de las lenguas o literaturas. Para más información, véase Alonso-Pérez (2019).

cuestión, observamos disparidad de opiniones. Algunos autores, como Atkinson (1987: 442), Stibbard (1998: 75) o Kerr (2014: 8), parecen concebir la traducción como una actividad que ahorra tiempo por ser claramente más eficaz que otras prácticas. Así pues, si bien ninguno de estos estudios lo menciona, a nuestro entender, la traducción también podría ser un buen recurso para ahorrar tiempo en el caso de las personas con discapacidad sensorial; por ejemplo, como señalábamos anteriormente, una traducción a la LMA parece, a falta de comprobación, una manera más directa y clara de transmitir los significados del léxico para las personas con discapacidad visual. Contrariamente a esta idea, Malmkjaer (1998: 8) se muestra parcialmente de acuerdo con la afirmación de que enseñar mediante la traducción puede conllevar un empleo mayor de tiempo. Sin embargo, la autora nos recuerda que si se pide a los estudiantes que lleven a cabo un proceso similar al del profesional de la traducción, es poco probable que no se practiquen las cuatro habilidades clásicas durante los procesos de (1) anticipación (fase en la que se establece el contexto del texto origen y meta), (2) explotación de los recursos (fase en la que se hace uso de diccionarios o se buscan textos parecidos al que han de traducir para analizar terminología, fraseología o estructuras similares), (3) cooperación (fase de trabajo en común con otros posibles traductores/alumnos u otro tipo de expertos para realizar la traducción), (4) traducción (fase en la que surgen los problemas que pueden ser resueltos durante la fase de cooperación) y (5) revisión (fase de la que surgirá la versión final del texto).

La traducción solo permite trabajar la lectura y la escritura

Por su lado, Zabalbeascoa recuerda que otra crítica a la traducción está asociada con la idea de que esta solo permite trabajar la lectura y la escritura. Sin embargo, el autor nos recuerda que la traducción puede emplearse de manera oral e inmediata, dependiendo de la situación y de las necesidades. Por ello, asegura que la traducción es una magnífica herramienta para desarrollar también la expresión oral y la creatividad, además de permitir trabajar las habilidades para el análisis y el comentario de textos, la claridad y la economía del lenguaje, las variedades de estilo, la flexibilidad, la intuición y la creatividad, tanto en la interpretación como en la expresión (1990: 76-78). A su vez, otros autores, como Klein-Braley y Franklin (1998: 56) o Machida (2011: 743), ven la traducción como un acto comunicativo que permite no solo trabajar cuestiones lingüísticas, sino también culturales, por lo que es asimismo una excelente herramienta para desarrollar la comunicación intercultural. Por su lado, tampoco Stibbard parece

mostrarse de acuerdo con la idea de que la traducción solo sería beneficiosa para desarrollar la escritura y la lectura, como vemos en la siguiente cita (1998: 74):

As a study aid, written translation is eminently suited to the development of thoughtful, critical reading, for as anyone who has translated knows, there is no better way of coming to understand a text than to try to translate it. Spoken translation also enhances skills, for the translator has to search for the most appropriate words to convey what it meant, gaining in flexibility, accuracy and clarity of expression. Translation can be aimed at helping learners to develop communicative strategies, oral fluency and the skill of using the foreign language creatively.

A estos teóricos se podría sumar la opinión de Vienne, quien cita, por un lado, otros beneficios que él mismo tacha de “egoístas”, relacionados con la capacidad del estudiante de lenguas para entender en qué consiste la actividad profesional del traductor, lo que le llevaría, a su vez, a ser un mejor colaborador del traductor profesional si en el futuro necesitara de sus servicios. Sin embargo, por otro lado, también cita algunos beneficios para los alumnos de lenguas *per se* que, de nuevo, alejados de la mera práctica de la lectura y la escritura de textos (1998: 115-116):

They provide a life-like focus on meaningful spoken and written language production and reception, requiring students to use both (all) their language for particular, easily identifiable purposes, both transitionally (to obtain and provide information) and interactively (to get along with other involved in the activity) [...]. It is obviously especially beneficial if discussion, inquiries, reading and writing take place in the foreign language; but even first language activities are beneficial if they are focused on problems related to the foreign language or culture, or on the relationships between the languages and cultures. In each case, language and cultural awareness is likely to be raised.

Asimismo, Schäffner (1998: 125) se suma a estas reflexiones y elabora una lista donde recoge los beneficios de la traducción pedagógica, según lo entiende la autora: (a) mejora la agilidad verbal, (b) amplía el vocabulario de los estudiantes en LE, (c) desarrolla el estilo, (d) mejora la comprensión sobre el funcionamiento de las lenguas, (e) consolida las estructuras de la LE para hacer un uso activo de ellas y (f) controla y mejora la comprensión de la LE. Otra aportación distinta sobre aquello que permite desarrollar la traducción guarda relación con lo que Cook conecta con la *reforma social*. Según el autor (2010: 115), la reforma social hace referencia a la posibilidad de emplear la traducción como un agente pacificador entre lenguas y culturas, además de permitir reforzar las identidades de los hablantes de lenguas minoritarias —y, añadiríamos, de los colectivos minoritarios— y evitar, así, enfrentamientos o conflictos. Por último, otros autores, como Harvey (1996), Manyak (2004) o Cummins (2007), aseguran que el uso de la traducción no solo conlleva beneficios en el aprendizaje de la LE, sino que, a su vez, permite que los conocimientos de la propia LMA se afiancen, algo que, como vemos, guarda una clara relación con el desarrollo de la competencia plurilingüe que se menciona en el *Marco* y en el *MAREP* (§ 1.2.5.). Además, los estudios en los que se ha

usado la TAV como recurso en el aula de LE (§ 3.4.5.) evidencian claramente que esta crítica ha quedado ya obsoleta, pues se ha demostrado que la TAV puede ser una herramienta para desarrollar tanto competencias orales como escritas.

Traducir supone una forma de pensar distinta a como se aprende la LMA y, además, provoca interferencias entre la LMA y la LE

Otro de los argumentos señala que la traducción provoca constantes interferencias que impiden a los alumnos pensar en la LE directamente, lo cual supone un proceso radicalmente distinto al modo en el que aprendemos nuestra LMA¹⁰¹ (Malmkjaer, 1998: 6; Carreres, 2006: 5; Zabalbeascoa, 1990: 76). Pensamos que tras esta afirmación subyacen dos creencias: por un lado, que el proceso de aprendizaje de la LMA y el de la LE son comparables, o incluso idénticos —algo que, como hemos visto anteriormente, genera cierto debate— y, por otro, que existe la posibilidad de pensar directamente en una LE sin pasar por la LMA para evitar interferencias.

Por una parte, en referencia a la idoneidad de imitar el proceso de aprendizaje de LMA, ya hemos visto en el punto 2.2. cómo Lado (1964: 54) asegura que la traducción es una actividad innecesaria para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales (hoy, cinco). Gatenby (1967: 69-70), por su lado, también se muestra contrario al uso de la traducción, cuando alega que es algo antinatural y que debe evitarse para alentar a los estudiantes a pensar directamente en la LE. Sin embargo, Zabalbeascoa no parece estar de acuerdo con la idea de que la traducción sea antinatural o que, siquiera, sea posible evitar que los alumnos traduzcan mentalmente, especialmente en los niveles iniciales (1990: 77):

La traducción es una actividad natural e irreprimible. La mayoría de los alumnos que yo he tenido sienten una necesidad imperiosa (acentuada en proporción directa a la edad y en proporción inversa al nivel de conocimientos de la segunda lengua) de encontrar la traducción de todo lo que aprenden. Este fenómeno no debe ser reprimido, sino canalizado y corregido para que sea provechoso y no

¹⁰¹ Recordemos que, de nuevo, cuando se habla de “el modo de aprender nuestra LMA”, se hace de forma general, como si todas las personas siguieran procesos mentales idénticos al aprender la LMA y la LE. Convendría plantearse, por tanto, si el proceso de aprendizaje de la LMA y LE es el mismo en todas las personas, con independencia de sus (dis)capacidades. Pongamos el caso, por ejemplo, de un estudiante de LE sordo: ¿se puede afirmar, sin mayor reflexión, que será capaz de aprender una LE sin haber de pasar por la LMA? Pongamos otro ejemplo, ¿puede una persona con discapacidad visual no recurrir a su LMA cuando, por ejemplo, aprende vocabulario nuevo? ¿Debería evitar su uso? En caso afirmativo, ¿por qué razón? ¿Se ha demostrado realmente que el uso de la LMA en alumnos de LE ciegos sea perjudicial? Creemos que es necesario, por lo tanto, un mayor volumen de estudios que den buena cuenta de los procesos mentales de los alumnos con discapacidad sensorial cuando aprenden una lengua. Si los datos así lo sugieren, los docentes no deberían trabajar con generalidades ni asumir que el modo en el que aprenden, en teoría, las personas sin discapacidad es válido para todas las personas por igual.

perjudicial. Existe una traducción interiorizada, más frecuente en los primeros niveles, que suele ser literal. La profesora o el profesor ha de saber darle un papel adecuado a la lengua materna en el aprendizaje de idiomas, ya que la lengua materna es el vehículo para todos los aprendizajes y la mayoría de los alumnos no están satisfechos hasta que no encuentran el equivalente en su idioma de todo lo nuevo que aprenden.

Relacionado con lo anterior, Cook (2010: 120) opina que la traducción puede incluirse en el ámbito educativo desde la perspectiva de la educación humanística, donde se tienen en consideración las preferencias y necesidades de los propios alumnos a la hora de diseñar o programar las clases. En este caso, si los alumnos quisieran hacer uso de la traducción como herramienta didáctica, no parece lógico ignorar estos deseos. Asimismo, en el caso de las necesidades de las personas con discapacidad, creemos que la traducción —y la TAV— podrían ser de gran ayuda, por lo que tampoco debería prohibirse su uso sin mayor reflexión al considerar que la LMA y la LE se aprenden siguiendo procesos comparables.

Por otra parte, en lo que se refiere a la cuestión de las interferencias entre ambas lenguas si se recurre a la traducción, el estudio de Corder (1967) parece demostrar que muchos de los errores que se producen durante el proceso de aprendizaje de la nueva lengua no están estrechamente relacionados con la presencia de la LMA. Además, Zabalbeascoa (1990: 77) y Malmkjaer (1998: 8) opinan que la traducción no es, o no tiene por qué ser, la causante de estas interferencias, ya que, precisamente, la comparación entre la LMA y la LE permite adquirir mayor conciencia de las diferencias entre ambas lenguas para, así, poder evitar conscientemente la influencia de una lengua sobre la otra.

La traducción no es una buena herramienta para evaluar los conocimientos en la LE

Asimismo, Malmkjaer (1998: 6) recuerda que también se ha criticado la traducción por ser una mala herramienta de evaluación. Pese a ello, Merino-Álvarez (2002: 111) y Carreres (2006: 2) nos recuerdan que la traducción ha sido una actividad frecuentemente utilizada para evaluar los conocimientos de la LE. Como vemos, tampoco en esta cuestión los autores parecen ponerse de acuerdo. Por una parte, Klein-Braley (1987) declaraba hace ya algunos años que la traducción es uno de los sistemas de evaluación menos satisfactorios. También Newson (1998: 63-64) la tacha de mala herramienta para evaluar, ya que utilizarla: (1) incentiva a que el alumno solo piense en una lengua y haya de transferir posteriormente el significado a la otra, (2) priva a los alumnos y a los profesores de los beneficios de utilizar solo una lengua, (3) fomenta la creencia de que existen las equivalencias palabra por palabra entre dos lenguas y (4) no permite o

dificulta en gran medida la posibilidad de alcanzar algunos objetivos generalmente aceptados en la enseñanza de lenguas¹⁰². Sin embargo, lejos de rechazar su uso¹⁰³, Newson (1998: 67) se centra en proponer un modelo que sirva para mejorar las condiciones en las que se emplea la traducción, mediante la introducción de nuevos criterios para escoger los textos con los que trabajar. Además, el autor sugiere algunas posibles maneras de presentar estos textos para facilitar el aprendizaje, entre los cuales cita, precisamente, el uso de la “traducción simultánea” como una manera alternativa de utilizar este recurso más allá del texto escrito.

Por otro lado, otros teóricos, como Enecoiz (2000: 288), parecen mostrarse en desacuerdo con la idea de que la traducción sea un mal recurso para la evaluación:

La traducción inversa, por su parte, se revela como un instrumento decisivo en la evaluación del grado de conocimientos de una lengua, al poner de manifiesto los errores debidos a la interferencia entre las dos lenguas (los falsos amigos, las traducciones literales de modismos y refranes, los errores gramaticales o de construcción sintáctica, etc.). Conociendo estos errores, se pueden combatir de manera más consciente y eficaz, examinando las divergencias entre ambas mediante el análisis comparativo. De igual modo, constituye un ejercicio muy completo para asentar los conocimientos lingüísticos.

Asimismo, otro estudio interesante sobre la traducción como herramienta de evaluación es el de Källkvist (1998), quien analiza si este permite valorar el nivel de adquisición de léxico. Así pues, los resultados evidencian que la traducción facilita la detección de posibles carencias de léxico con mayor facilidad, dado que los estudiantes cometen un mayor número de errores, debido a la imposibilidad de recurrir a la estrategia de la evitación cuando se desconoce la traducción de ciertas palabras.

Enseñar a traducir debería reservarse a estudiantes de Traducción o estudios similares

El último de los argumentos que nos permitimos citar es aquel que asegura que la enseñanza de la traducción debería quedar exclusivamente relegada a la formación de

¹⁰² El autor menciona los siguientes (1998: 64): (a) enfatizar en la fluidez del lenguaje hablado, (b) centrar la atención en la introducción controlada de estructuras graduadas o de estrategias comunicativas, (c) centrar la atención en la introducción y el dominio de elementos léxicos siguiendo un criterio de graduación, (d) utilizar un lenguaje contextualizado, (e) utilizar el lenguaje con fines comunicativos, (f) desarrollar las lecciones centradas en el estudiante y (g) comprobar que existen realmente mejoras en cuanto al uso del vocabulario o de elementos estructurales. Esto se debe, según explica Newson, a que la frecuencia con la que puede aparecer un elemento léxico o una estructura en un texto utilizado para una traducción es poco más que casual, por lo que la falta de repetición y práctica de estos elementos no genera ningún efecto observable en el aprendizaje de los alumnos.

¹⁰³ Nos resulta curioso que, de hecho, el propio Newson (1998: 63) mencione que un buen subtítulo para su artículo sería “Making the best of a bad job”, lo cual nos hace pensar que, por una parte, critica la traducción por ser un mal recurso, pero, por otro, no la rechaza por completo, sino que piensa en mejores prácticas para seguir conservándola en el aula.

futuros traductores o de alumnos con un perfil más interesado en la literatura y las letras (Carreres, 2006: 5). Sin embargo, creemos que esta afirmación parece reducir, de nuevo, la traducción al mero trasvase de palabras de una lengua a la otra, con textos literarios principalmente. Esto, como hemos comentado ya, no tiene por qué ser de este modo, dado que la gran variedad de textos disponibles en la actualidad no limita al profesorado a trabajar exclusivamente con textos literarios. Asimismo, como venimos viendo a lo largo del presente punto, algunos autores aseguran que los alumnos de lenguas se pueden ver en el futuro ante la necesidad de traducir entre las lenguas que dominan; por lo tanto, el hecho de haber traducido anteriormente les facilitará esta labor. Así lo creen, por ejemplo, Klein-Braley y Franklin (1998: 53):

Our graduates will not normally be able to compete in the main market place for translator, or indeed want to, but they may well find language-oriented jobs in which translation is one of the skills that they are asked to use professionally.

De igual modo lo cree Cook (2010: 109), quien comenta que la traducción es una destreza o habilidad útil para todos, puesto que en las sociedades actuales, multilingües y multiculturales —y, añadiríamos, teóricamente inclusivas—, los constantes intercambios lingüísticos son tan frecuentes que la traducción no resulta una actividad especializada, sino de recurrente uso en las vidas cotidianas de muchas personas; también para las personas con discapacidad sensorial. Además, Cook recuerda que existe un gran número de actividades relacionadas con la comunicación intercultural en las que el uso de la traducción resulta, sin duda, indispensable.

2.3.4. Reflexiones finales

Llegados a este punto, podemos apreciar cómo la mayor parte de estas críticas parecen ciertamente similares: reducen la traducción al resultado de un ejercicio de mero trasvase literal de una lengua a la otra, sin emplear un método adecuado ni plantear objetivos realistas que permitan a los alumnos acercarse al mundo laboral del traductor profesional. Además de estos argumentos que aquí hemos recopilado en contra de la traducción, Zabalbeascoa (1990), Malmkjaer (1998) o Carreres (2006) recogen otros; sin embargo, creemos haber hecho un compendio de los más recurrentes en este punto, algo que consideraremos suficiente, teniendo en cuenta el alcance de nuestros objetivos. Pese a ello, hemos juzgado necesario este repaso para desvincularnos de la idea de que la traducción debe evitarse, en la medida de lo posible, en las aulas de LE, y acercarnos

a la creencia de que esta puede emplearse de un modo distinto a como se hacía en el método gramática-traducción, para sacar el máximo rendimiento de su uso.

Antes de finalizar, quisiéramos añadir que, tras el análisis de estas críticas, nos mostramos en consonancia con la creencia de que la traducción ha sido un recurso didáctico desaprovechado durante muchos años sin apenas haber reflexionado sobre ella. Aún hoy, parece que en algunas esferas lo sigue siendo, pese a los esfuerzos de algunos teóricos, como Duff (1989), Weschler (1997), González Davies (2004), Laviosa y Cleverton (2006), Cook (2010) o Kerr (2014), entre otros, que no cejan en su empeño de demostrar los beneficios de la traducción, oral o escrita, en las aulas de LE. Además de esta reflexión, de nuevo, quisiéramos destacar que ninguna de estas obras se ha ocupado de analizar la posible utilidad de la traducción con estudiantes de lenguas con discapacidad sensorial y que el número de investigaciones dedicadas a esta labor sigue siendo insuficiente en la actualidad. Por último, conviene recordar que, en su día, Zabalbeascoa (1990), Stibbard (1998) Cook (2007) o Leonardi (2011) ya coincidieron en reclamar la traducción como una quinta habilidad lingüística junto con la lectura, la escritura, la escucha y el habla. Así, desde 2001 la traducción ya se recoge en el *Marco* como parte de la actividad comunicativa de mediación, como veremos en el siguiente punto.

2.4. La traducción en el *Marco*

En el presente punto analizaremos qué papel tiene la traducción y, especialmente, la TAV dentro del *Marco*. Esta decisión se justifica puesto que, recordemos, este es un documento del que beben los cursos de idiomas en nuestro país, por lo que también se toma como referencia para elaborar el currículo de los cursos de las EEOOII de la Comunitat Valenciana. Por ello, analizar qué papel se le reconoce a la traducción y a la TAV en el *Marco* podría influir para su aceptación o rechazo en las aulas de las EEOOII. Es decir, si la traducción estuviera aceptada como un recurso válido y útil para la enseñanza de lenguas en el propio *Marco*, no debería existir, entonces, una razón por la cual esta tuviera que vetarse en las aulas. Algo similar ocurriría con la TAV, pues si esta modalidad de traducción aparece en el citado documento, podría tenerse en consideración como otra herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas en las aulas de las EEOOII. Por ello, antes de investigar el papel de la traducción y la TAV en las programaciones de inglés de las distintas EEOOII de la Comunitat Valenciana (algo de

lo que nos ocuparemos en el **Anexo I** de esta tesis doctoral), conviene que analicemos qué postura adopta el Consejo de Europa con respecto a su uso en la enseñanza de nuevas lenguas. Así pues, en este punto, analizaremos tanto la versión del *Marco* de 2001, como la extensión de 2018, el *Companion Volume* (§ 1.2.), con la finalidad añadida de justificar nuestra postura a favor de su uso como recurso en el aula de LE.

En primer lugar, conviene señalar que cuando en el *Marco* se habla de *traducción*, se suele hacer referencia a la traducción escrita u oral. En cambio, no existe ninguna referencia al posible papel de la TAV en enseñanza de LE, ni en el *Marco* ni en el *Companion Volume*. Así, una de las primeras menciones que se hace en el *Marco* de 2001 a la traducción se puede encontrar dentro de la definición de *tarea* (Consejo de Europa, 2002: 10):

Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, **traducir un texto de una lengua extranjera** o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo. (El énfasis es nuestro)

Vemos que, por lo tanto, en un enfoque orientado a la acción, la traducción de textos volvería a tener cabida. Asimismo, el *Marco* ejemplifica algunas de las estrategias a las que el alumno habría de recurrir al llevar a cabo, o excusarse por no hacerlo, una tarea que consistiera en traducir (Consejo de Europa, 2002: 15):

[...] un escolar que tiene que traducir un texto de una lengua extranjera (tarea) puede ver si ya existe una traducción, puede pedir a un compañero que le enseñe lo que ha hecho, puede utilizar un diccionario, puede intentar deducir algún significado basándose en las pocas palabras o estructuras que conoce, puede discurrir una buena excusa para no presentar este ejercicio, etc. (todas las posibles estrategias). Para todos los casos previstos aquí, habrá necesariamente una actividad de lengua y un procesamiento de texto (traducción o mediación, negociación verbal con un compañero de clase, excusas escritas o verbales dirigidas al profesor, etc.).

A su vez, una de las principales contribuciones del *Marco* ya señaladas anteriormente (§ 1.2.3.) es el cambio del modelo básico de cuatro habilidades por otro con cuatro *actividades comunicativas de la lengua* (comprensión, expresión, interacción y mediación) (Consejo de Europa, 2002: 14). De acuerdo con el *Marco*, dentro de la mediación encontraríamos la *traducción* y la *interpretación*, dos actividades que facilitan la comunicación entre personas incapaces de comunicarse entre sí; por ello,

resulta una actividad esencial en las sociedades actuales y debe ser desarrollada (Consejo de Europa, 2002: 14-15)¹⁰⁴:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de *mediación*, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. **La traducción o la interpretación**, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona[n] a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (El énfasis es nuestro)

Asimismo, el *Marco* también recoge las estrategias necesarias asociadas a la actividad de mediación, las cuales, según Torralba Miralles (2016: 36-37), podrían relacionarse estrechamente con las prácticas propias de la tarea traductora (Consejo de Europa, 2002: 86):

- Durante la fase de planificación, el usuario debe tratar de aprovechar al máximo los recursos (desarrollo de conocimientos previos, búsqueda de apoyos, preparación de un glosario) y debe considerar la forma en que llevará a cabo una tarea (consideración de las necesidades del interlocutor y selección del tamaño de la unidad de interpretación).
- Durante la fase de ejecución de la actividad, el mediador que hace una interpretación simultánea debe prever qué información puede venir a continuación mientras formula lo que se acaba de decir (previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real). Además, debe recoger una lista de palabras para aumentar su glosario (anotación de posibilidades y equivalencias) y, por supuesto, debe evitar las interrupciones o eludir las incertidumbres durante una interpretación.
- Para la fase de evaluación, se tiene en cuenta, precisamente, el factor comunicativo (comprobación de la congruencia), así como el lingüístico (comprobación de la coherencia entre las dos versiones).
- Por último, el *Marco* cita las siguientes estrategias en la fase de corrección para el caso de la traducción escrita: la precisión mediante la consulta de

¹⁰⁴ Nótese en la cita el uso del término *normal*. Cabría preguntarse qué deberíamos entender por *normal* cuando se explica que las actividades de mediación ocupan un importante lugar “en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades”.

diccionarios o de obras de referencias o expertos y fuentes en el campo en cuestión.

Aunque, si bien es cierto que la inclusión de la actividad de mediación en el *Marco* de 2001 supone que una entidad de ámbito europeo reconozca el papel de la traducción en la enseñanza de LE, en realidad, conviene señalar que, cuando este documento se publicó, esta actividad todavía estaba poco desarrollada. Por esta razón, encontramos claras carencias, como, por ejemplo, el hecho de no recoger escalas ilustrativas de las competencias y estrategias que deberían desarrollar los alumnos por niveles (Torralba Miralles, 2016: 36) o, debemos añadir, por (dis)capacidades; es decir, el *Marco* no aclara si todos los usuarios que aprenden una nueva lengua pueden ser igualmente capaces de desarrollar la actividad de mediación. Por ello, en el *Companion Volume* se ha tratado de profundizar en mayor medida en la actividad de mediación¹⁰⁵. Con todo, esta se ha tratado de un modo demasiado general, en el que tampoco se tiene en cuenta los diferentes perfiles, necesidades y capacidades de los usuarios de una lengua. Pese a las persistentes carencias, entre algunas de las novedades podemos apreciar, por ejemplo, cómo las actividades de *translating a written text in speech* y *translating a written text in writing* ya cuentan con escalas descriptivas¹⁰⁶ que sirven de guía al profesor para evaluar qué debería ser capaz de traducir el alumno¹⁰⁷ —entendiendo, de nuevo, que todos los alumnos deben ser capaces de hacer lo mismo—, en cada nivel, desde una traducción aproximada en los niveles más bajos

¹⁰⁵ Si bien la traducción y la interpretación serían dos posibles actividades dentro de la actividad de mediación, en el *Companion Volume* se insiste en que la mediación es una actividad destinada, principalmente, a facilitar la comunicación entre personas que no son capaces de entenderse por cualquiera que sea el motivo; es decir, no tiene por qué ser exclusivamente una diferencia de lengua. Precisamente, el *Companion Volume* utiliza el término específico *cross-linguistic mediation* para referirse a la mediación que tiene lugar cuando intervienen dos lenguas distintas. De igual modo, en este documento se comenta que, con cierta frecuencia, la actividad de mediación se ha visto reducida solo a los ejercicios de traducción y de interpretación, por lo que se insiste en que estas dos actividades no son solo las únicas posibles (Consejo de Europa, 2018: 32-33).

¹⁰⁶ Recordemos que el desarrollo y validación de los descriptores ilustrativos para la actividad de mediación se recogen en el informe *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)* (North y Piccardo, 2016).

¹⁰⁷ En esta nueva versión se especifica que estos descriptores no hacen referencia a actividades que deban relacionarse exclusivamente con los profesionales de la traducción o con su formación: “It is also important to underline that the illustrative descriptors offered in this section are not intended to describe the competences of professional interpreters and translators. Firstly, the descriptors focus on language competences, thinking of what a user/learner can do in this area in informal, everyday situations. Translation and interpretation competences and strategies are an entirely different field. As mentioned in the introduction, the language competence of professional interpreters and translators is usually considerably above CEFR Level C2” (Consejo de Europa, 2018: 103). Además, se añade: “However, this CEFR descriptor scale is not intended to relate to the activities of professional translators or to their training. Indeed, translating competences are not addressed in the scale” (Consejo de Europa, 2018: 109).

hasta una donde se entiendan y trasladen correctamente los matices en los niveles superiores (Consejo de Europa, 2018: 113-114).

Asimismo, la traducción también se cita en el *Marco* como un recurso para trabajar y desarrollar algunas de las competencias que citábamos en el punto 1.2.4.:

- La primera de ellas se da en la competencia lingüística, y más concretamente, dentro de la competencia léxica, donde se cita la memorización de listas de palabras acompañadas de su traducción como una de las posibles formas para adquirir vocabulario. Aunque esta afirmación es aplicable tanto a personas sin discapacidad como con ella, como hemos visto en más de una ocasión, la traducción a la LMA podría ser un medio por el cual transmitir el significado especialmente apropiado en el caso de las personas con discapacidad visual, pues salva las barreras visuales y puede evitar el verbalismo. Además, desmarcándose de la creencia de que las lecciones monolingües deben ser la norma, el *Marco* también señala la posibilidad de enseñar el vocabulario mediante el uso de diccionarios bilingües o del estudio contrastivo de la semántica de las dos lenguas (Consejo de Europa, 2002: 148-149). Estas prácticas parecen de igual modo útiles para las personas sin discapacidad como para aquellas con discapacidad sensorial.
- A su vez, también se hace referencia a la traducción de oraciones de la LMA a la LE como forma de ejercicio para practicar y desarrollar, en este caso, la competencia gramatical (Consejo de Europa: 2002: 151-152). De nuevo, creemos que esta práctica puede beneficiar tanto a las personas con discapacidad como sin ella.
- De igual modo, para el desarrollo de las competencias pragmáticas se puede recurrir a ejercicios de traducción de la LMA a la LE que vayan aumentando el nivel de complejidad poco a poco (Consejo de Europa, 2002: 153). Este tipo de actividades nos parecen, *a priori*, útiles para todos los alumnos, con o sin discapacidad.
- Por último, para trabajar la competencia semántica se citan las equivalencias de traducción como forma de estudio de las relaciones semánticas (Consejo de Europa, 2002: 113). Como ya explicábamos en el caso de la adquisición de vocabulario, recurrir a la LMA podría salvar las barreras visuales con las que se toparían los estudiantes con discapacidad visual si tuvieran que estudiar las

relaciones semánticas por medio de la asociación con imágenes, fotografías, dibujos, esquemas, etc.

Además, una consecuencia del plurilingüismo (§ 1.2.5.) es, precisamente, la capacidad del alumno/usuario para traducir o interpretar (mediar)¹⁰⁸ entre las lenguas que conoce (Consejo de Europa, 2002: 47):

[...] el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad*. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas. (El énfasis es nuestro)

Y añade (Consejo de Europa, 2002: 174):

Traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua extranjera, participar en un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura..., son ejemplos de mediación (según se define en este documento) que tienen lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural.

Por último, en el punto dedicado a analizar el papel de los textos en el aprendizaje de lenguas, se explica que la traducción *ad hoc* a la LE, tanto por parte del alumno como del profesor, puede ser un recurso que ayude a los estudiantes a comprender los textos orales o escritos trabajados en el aula. Del mismo modo, se indica que los alumnos no solo pueden valerse de la traducción para poder procesar un texto, sino que también se espera de ellos que sean capaces de elaborar traducciones (Consejo de Europa, 2002: 144-145).

Una vez analizada la postura del *Marco* en lo que se refiere a la inclusión de la traducción en el aula de LE, no podemos seguir ignorando que, al menos desde un punto de vista teórico, esta vuelve a tener un papel importante en el aprendizaje de la nueva lengua. Ahora conviene, por lo tanto, descubrir si en la realidad de las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana se ha adoptado esta postura o si, por el contrario, esta queda excluida como parte de la formación en la nueva lengua. Además,

¹⁰⁸ Convendría preguntarse si algunas personas con determinados perfiles de discapacidad sensorial podrían ser capaces de mediar del mismo modo que lo harían sus compañeros sin discapacidad. Pongamos por caso una persona con una discapacidad auditiva grave: ¿debe ser capaz, por ejemplo, de interpretar entre dos hablantes que no comparten la misma lengua de forma similar al alumno normoyente? ¿Parece razonable pedir que el alumno sordo pueda hacer algo así?

en caso de que sí se incluya, convendría analizar de qué manera. Debemos matizar, sin embargo, que el empleo de la traducción escrita u oral se aborda de manera tangencial en esta investigación, pues nuestro objetivo es centrarnos en observar el uso que se hace de la TAV en el aula, tratando, así, de comprobar si esta se emplea de algún modo con los alumnos con discapacidad sensorial.

Para concluir este capítulo, nos reafirmamos en la creencia de que la traducción, y más concretamente la TAV, puede emplearse abiertamente como recurso al servicio del aprendizaje de nuevas lenguas. Es más, pensamos que la SPS y AD (§ 3.2.4.2. y 3.2.4.3.) pueden ser dos recursos —a los que se puede acceder de forma relativamente sencilla— con potencial como herramientas para hacer accesibles determinados materiales a los estudiantes con discapacidad sensorial. Aunque esta es una conjetura sobre la que pretendemos desarrollar nuevas investigaciones en el futuro, por el momento nuestra intención es comprobar en qué medida estas se emplean en las aulas de estas EEOOI actualmente. Por esta razón, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas de esta tesis doctoral preguntaremos por el uso que se hace de la traducción en el aula —si, efectivamente, se hace— y trataremos de descubrir si estas dos modalidades de accesibilidad se emplean con el fin de facilitar la accesibilidad a ciertos materiales.

2.5. Coda

En el **Capítulo 2** nos hemos centrado en mayor medida en analizar qué papel han tenido la LMA y la traducción en la enseñanza de LE. En primer lugar, hemos hecho un nuevo repaso histórico a los enfoques y métodos analizados en el primer capítulo, pero esta vez poniendo especial énfasis en el papel que se le otorgaba a la LMA y a la traducción en cada uno de ellos. Además, hemos tratado de conjeturar sobre utilidad podría tener la traducción con las personas con discapacidad sensorial en aquellos métodos en los que sí se permitía su uso (§ 2.2.). Posteriormente, hemos recogido las principales razones o creencias que llevaron a tratar de desterrar la LMA —y por tanto, la traducción— de las aulas de LE (§ 2.3.2.). Creemos que es importante conocer estas críticas, pues solo a partir de su análisis podemos valorar si estas deben aceptarse también en la actualidad o exigen una necesaria reflexión antes de asumirlas como válidas. Esta revaluación del papel de la LMA debería conllevar, asimismo, un replanteamiento sobre el papel de la traducción en el aula de idiomas. Por ello, hemos tratado de recopilar los argumentos

tradicionalmente aportados para rechazar la traducción como recurso didáctico, así como los posibles contraargumentos que permiten reconsiderar la validez de estas críticas en contra de la traducción (§ 2.3.3.). Esto nos ha parecido necesario, del mismo modo, puesto que uno de nuestros objetivos, tanto en el análisis de las programaciones obtenidas de las webs, como en los cuestionarios y las entrevistas, es comprobar qué uso se hace de la traducción —y más concretamente de la TAV— en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana. Por último, hemos evaluado qué papel se reconoce a nivel institucional, desde el Consejo de Europa, a la traducción¹⁰⁹, tanto dentro del *Marco* como del *Companion Volume* (§ 2.4.).

Como decíamos, tras este repaso teórico, nos hemos posicionado a favor de la inclusión de la traducción en las aulas de LE. Por ello, nuestra intención es comprobar qué uso se hace de este recurso en las aulas de las EEOOII de la Comunitat Valenciana que estudiaremos, poniendo especial atención a la posible explotación que se hace de la SPS y la AD en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial en dichas aulas.

¹⁰⁹ Recordemos que nos hemos centrado, asimismo, en analizar qué se dice de la TAV en el *Marco* y el *Companion Volume*. Sin embargo, esta no tiene presencia en dichos documentos por el momento.

3. LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS

Como hemos señalado con anterioridad, uno de los objetivos de esta tesis doctoral es comprobar qué papel tiene la TAV en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana en la actualidad, especialmente en el caso de tener alumnado con discapacidad sensorial. Así pues, las modalidades de TAV conocidas como SPS y AD podrían ser, *a priori*, dos recursos particularmente provechosos, no solo para el aprendizaje de lenguas de las personas sin discapacidad (§ 3.4.5.), sino también de los propios alumnos con discapacidad sensorial. Por ello, en este capítulo, debemos ocuparnos, en primer lugar, de la TAV. Para comenzar, haremos un repaso a algunas de las principales definiciones de TAV; seguidamente, analizaremos la naturaleza del texto audiovisual y recogeremos las principales modalidades que, a nuestro entender, pueden ubicarse hoy bajo el paraguas de *traducción audiovisual*. Todo esto nos llevará, finalmente, a centrarnos en estudiar con más detalle la SPS y la AD. En los puntos dedicados a estas dos modalidades, trataremos, a su vez, distintas cuestiones: qué es la accesibilidad, qué son la SPS y la AD y cómo surgieron, y, por último, qué perfiles de personas con discapacidad auditiva y con discapacidad visual, receptores principales de estas dos modalidades dentro de los Estudios de Traducción, pueden existir.

Una vez nos hayamos ocupado de estas cuestiones, pasaremos a analizar, en segundo lugar, cómo la accesibilidad se puede entender desde la perspectiva de la educación. Por ello, en el tercer punto de este capítulo nos centraremos en entender qué es la *educación inclusiva* y cómo se ha llegado hasta este concepto, con el que deberíamos identificarnos en la actualidad. Asimismo, creemos que sería esencial para una investigación como la nuestra entender cuáles son las posibles necesidades educativas de los alumnos (adultos)¹¹⁰ con discapacidad auditiva y visual, así como las posibles ayudas técnicas disponibles para facilitarles estudiar una LE en una misma aula junto con compañeros sin discapacidad, de forma equitativa.

El tercer y último aspecto del que nos ocuparemos es, precisamente, la posible unión entre la TAV y la enseñanza de LE, teniendo siempre en mente que los estudiantes en los que nos centramos en esta tesis doctoral son personas con discapacidad sensorial. En

¹¹⁰ En el punto 3.3.3. justificaremos por qué nos hemos centrado en el alumnado adulto.

otras palabras: ¿se emplea la TAV como recurso o herramienta para contribuir a una educación más inclusiva? Por ello, analizaremos cómo puede emplearse un texto audiovisual en el aula de lenguas, para lo cual, abordaremos las siguientes cuestiones: la diferencia entre los materiales reales o educativos, el impacto del texto audiovisual en el aprendizaje del alumnado, los factores que pueden influir en la selección del material audiovisual que se emplea en un aula y las posibles estrategias para explotar dicho material. Además, recogeremos los principales trabajos que, hasta la fecha, han utilizado la TAV como herramienta al servicio del aprendizaje de LE. Explorar estos planteamientos y trabajos ya realizados nos permitirá, ya adelantamos, detectar una posible carencia: prácticamente ninguno de ellos ha empleado la TAV como recurso para el aprendizaje de una LE —y, especialmente, la SPS y la AD— se ha ocupado de explorar si este puede ser un recurso de algún modo útil con los estudiantes de LE con discapacidad sensorial. Por ello, entre los objetivos de esta tesis doctoral figura comprobar si, en la práctica, la TAV es un recurso conocido y utilizado por los docentes de inglés de las EEOOII analizadas. Este análisis del uso de la TAV en las aulas de inglés de las EEOOII, del que nos ocupamos en esta tesis doctoral, creemos que puede ampliarse en el futuro con un mayor número de estudios donde se exploren y propongan posibles modos de hacer uso de la TAV —y, más concretamente, de la SPS y la AD— con los estudiantes con discapacidad sensorial en las aulas de LE.

3.1. Introducción

La traducción ha sido un recurso presente en la vida del ser humano desde prácticamente los inicios de la civilización y del lenguaje. No obstante, su estudio académico ha gozado de poco reconocimiento si lo comparamos con su presencia a lo largo de la historia. En realidad, tendríamos que esperar hasta casi mediados del pasado siglo para asistir al reconocimiento de los Estudios de Traducción como disciplina académica independiente (Torralba Miralles, 2016: 31). Asimismo, tampoco la TAV, hoy comprendida dentro de los Estudios de Traducción, ha corrido mucha mejor suerte, a pesar de ser una actividad que existe prácticamente desde el surgimiento del cine¹¹¹.

¹¹¹ Incluso antes de la aparición del cine sonoro —se suele citar *The Jazz Singer* (Alan Crosland, 1927) como la primera película de cine sonoro, aunque Chaves (2000: 21) recuerda que ya desde 1989 se habían conseguido algunos avances en lo referente a la inserción de sonido en el cine—, el cine mudo ya requería de ciertas prácticas traductológicas, algo que evidencia que este no se podía considerar como el esperanto universal, al contrario de lo que afirmaba Eisenstein (1988), según recoge (Chaume, 2004: 41). En realidad, según explica Chaves (2000: 20-21), previamente a la aparición del cine hablado, ya existían algunas prácticas como el remplazo de los intertítulos —Chaume (2004: 42) cita a Gottlieb (1997: 50)

Habríamos de esperar bastantes décadas para que el estudio de la TAV llegara y consiguiera consolidarse, y aún más si consideramos que esta sufrió la escasa atención y el rechazo de los propios teóricos de la traducción¹¹² (Delabastita, 1989). Así pues, y aunque existen, como recoge Chaume (2012a: 26) algunas importantes obras pioneras (Fodor, 1976; Tittford, 1982; Mayoral *et al.* 1986 y 1988), se suele situar el punto de partida de estos estudios en los años noventa del pasado siglo, aproximadamente.

Volviendo la mirada atrás, en el punto anterior hemos podido apreciar cómo el uso de la traducción escrita u oral como herramienta didáctica ha sido una cuestión de difícil aceptación dentro de los estudios en didáctica de lenguas. Si tenemos en cuenta el escaso reconocimiento académico y profesional¹¹³ de la TAV durante muchos años, no nos sería extraño pensar que tampoco su aceptación como herramienta didáctica ha sido un proceso fácil. Así pues, compartimos la visión de Torralba Miralles (2016: 33) cuando explica que la TAV pedagógica¹¹⁴ asume intrínsecamente las críticas generales en contra de la traducción que observábamos en el capítulo anterior. De igual modo, la autora (2016: 33) comenta que todos los factores positivos del uso de la traducción para el aprendizaje de lenguas son extrapolables al uso de la TAV, y no solo eso, sino que la

para recordar que los intertítulos, en realidad, recibían el nombre de *subtítulos* en la época del cine mudo y que fueron rebautizados con la terminología que hoy empleamos tras la aparición del cine sonoro— de la versión original por otros en la lengua de llegada o la presencia de la figura de un narrador, comentarista o explicador en la sala que traducía o interpretaba estos intertítulos en voz alta durante la proyección.

¹¹² Según comentan Díaz Cintas y Remael (2007: 9), una de las principales razones por las cuales esto ocurrió fue porque la TAV impone una serie de limitaciones espaciales y temporales que condicionan el resultado final hasta tal punto que algunos han preferido considerarla como una adaptación más que como una traducción.

¹¹³ Tal y como ya comentaba Chaume (2004: 106-114) hace algunos años, el traductor audiovisual tiene que lidiar con: (1) los altibajos del volumen de trabajo propios de esta profesión, (2) la ausencia de un colegio profesional que marque unas tarifas mínimas y que, además, sirva para unificar el panorama en todo el país, (3) la falta de profesionalidad de algunos traductores y la de escrúpulos de algunos clientes, (4) un gran número de personas que se permiten modificar y manipular el trabajo del traductor con libertad, convirtiendo el proceso en una actividad en masa y (5), cada vez con mayor frecuencia, unos ajustados plazos de trabajo que permiten obtener beneficios económicos a corto plazo, pero que dificultan enormemente poder realizar un trabajo con la minuciosidad que muchos traductores desearían. Por si fuera poco, el profesional de la TAV sigue siendo un gran desconocido para el público, dado que su nombre no suele aparecer en los títulos de crédito, con la salvedad de algunas pocas cadenas que han comenzado a incluir recientemente las firmas de estos profesionales para reconocer su trabajo, algo que ya reclamaban autores como Díaz Cintas y Remael (2007: 40) hace algunos años. Sin embargo, toda esta situación que describimos sigue contribuyendo no solo al desprestigio de la profesión, sino también a aquella invisibilidad del traductor de la que Venuti (1995) ya hablaba hace más de veinte años. Estos hechos nos permiten apreciar cómo todavía queda un largo camino por recorrer para evitar que el traductor audiovisual siga siendo un profesional en la sombra, aun cuando, probablemente, su trabajo sea más consumido que el de otros profesionales de la traducción con mayor prestigio y reconocimiento, tal y como reivindica Chaume (2004: 114).

¹¹⁴ Siguiendo la propuesta terminológica de *traducción pedagógica* de algunos autores, como Lavault (1985), nos permitiremos utilizar la etiqueta *TAV pedagógica* para hacer referencia al uso de la TAV como herramienta en el aula de idiomas.

naturaleza multimodal del texto audiovisual (§ 3.2.2.) y su estrecha relación con la tecnología (Díaz Cintas y Neves, 2015: 1) permite trabajar un número mayor de competencias de una manera más lúdica y atractiva, sobre todo en el caso de los estudiantes más jóvenes¹¹⁵. Si a esto se le suma la aceptación generalizada por parte de los alumnos de los materiales audiovisuales en las aulas y de las TIC, parece que esta modalidad general de traducción no solo ha encontrado su lugar dentro de los Estudios de Traducción, sino que además también podría ser una magnífica herramienta para la enseñanza de lenguas¹¹⁶. De hecho, así lo demuestran los múltiples trabajos realizados hasta la fecha que exploran las posibilidades del uso de la TAV como herramienta didáctica para trabajar distintos aspectos durante el proceso de aprendizaje y consolidación de una nueva lengua (§ 3.4.5.). Ahora bien, cabría preguntarse si también esta podría ser una buena herramienta con los estudiantes de LE con discapacidad sensorial.

Pese a estos trabajos, la TAV pedagógica parece ser un recurso relativamente poco estudiado aún; por ejemplo, consideramos que una de las líneas de estudio todavía con escasas obras es el papel que pueden tener las modalidades de accesibilidad (§ 3.2.4.) en la enseñanza de lenguas a personas con discapacidad sensorial. *A priori*, y tras consultarlo con algunos expertos de la Psicología, como Francisco Alcantud¹¹⁷, estas modalidades podrían ser útiles para adaptar materiales, por ejemplo. Sin embargo, no hemos encontrado demasiados estudios en los que se analice cómo la SPS o la AD están siendo empleadas en la actualidad de las aulas de LE con tales fines o, de ser así, qué resultados se están obteniendo a partir de este uso¹¹⁸. Por ello, para tratar de hallar una respuesta a esta pregunta, en esta tesis doctoral se abordará el primer paso lógico: analizar si la SPS y la AD se emplean de algún modo en las aulas de inglés de las

¹¹⁵ Conviene señalar que la autora cita estos beneficios pensando en los alumnos sin discapacidad sensorial.

¹¹⁶ A grandes rasgos, la presencia del vídeo y los distintos recursos tecnológicos en las aulas permiten dinamizar las tareas dentro de un entorno multimedia, mucho más en consonancia con las características de la educación del siglo XXI. Asimismo, el planteamiento metodológico de algunos autores que han llevado a cabo investigaciones en este ámbito, como, por ejemplo, Talaván (2013) o Torralba Miralles (2016), permite que los alumnos trabajen actividades reales y de uso práctico que fomentan la cooperación y, por lo tanto, el uso comunicativo del lenguaje.

¹¹⁷ Francisco Alcantud es Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de València y delegado del rector para la Integració de Persones amb Discapacitat.

¹¹⁸ En los Estados Unidos sí parece haberse dado algunos pasos en este sentido. Para más información, véase, por ejemplo, la siguiente web: <http://listeningislearning.org/background_description-bvi_teachers.html> [Última consulta: 02/08/19].

EEOOII de la Comunitat Valenciana como herramientas en la enseñanza de una LE a alumnos con discapacidad sensorial.

3.2. La traducción audiovisual

3.2.1. Hacia una definición

Hallar una definición exacta de *traducción audiovisual*¹¹⁹ no resulta una tarea sencilla, puesto que han sido muchos los autores que han tratado, en la medida de lo posible, de aportar una definición aproximada. Por citar algunas, Agost, en su día, definía la TAV como: “una traducción especializada que se ocupa de los textos destinados al sector del cine, la televisión, el vídeo y los productos multimedia” (1999: 15). Este tipo de traducción, según la autora, posee unas características propias, puesto que exige que el profesional que se ocupa de ella tenga unos conocimientos especiales, no solo temáticos o de contenido, sino también sobre las limitaciones y técnicas particulares que se utilizan y que condicionan este tipo de traducción. De forma similar, aunque con la notable diferencia de no entender la TAV como una *traducción especializada* sino como una *modalidad de traducción*, Chaume (2000: 47) la define como:

[...] una modalidad de traducción que se caracteriza por la particularidad de los textos objeto de la transferencia, que, como su nombre indica, aportan información (traducible) a través de dos canales distintos y simultáneos: el canal auditivo (las vibraciones acústicas a través de las cuales recibimos palabras, información paralingüística, la banda sonora y los efectos especiales) y el visual (las ondas luminosas a través de las que recibimos las imágenes, pero también carteles o rótulos con información verbal).

Por su lado, Martínez Sierra (2004: 22), quien realiza una exhaustiva revisión del propio concepto de *traducción audiovisual*, amplía la definición y la entiende como:

[...] una modalidad general de traducción que se ocupa de los textos audiovisuales, los cuales se caracterizan porque se transmiten a través de dos canales simultáneos y complementarios (el acústico y el visual) y por presentar una combinación, también simultánea y complementaria, de varios códigos

¹¹⁹ Talaván *et al.* (2016: 16) reparan en la gran variedad terminológica en cuanto a la acuñación de esta modalidad general de traducción: “desde *Film Dubbing* (Fodor, 1976) a *Constrained Translation* (Titford, 1982), pasando por otras acuñaciones análogas como *Traducción Subordinada* (Mayoral *et al.*, 1988), *Film Translation* (Snell-Hornby, 1988), *Film and TV Translation* (Delabastita, 1989), *Screen Translation* (Mason, 1989), *Media Translation* (Eguíluz *et al.*, 1994), *Film Communication* (Lecuona, 1994), *Traducción Filmica* (Díaz Cintas, 1997), *Audiovisual Translation* (Luyken *et al.*, 1991; Díaz Cintas y Remael, 2007) o *(Multi)Media Translation* (Gambier y Gottlieb, 2001). Según Orero (2004), los términos *Screen Translation* y *Multimedia Translation* son más restrictivos, ya que el primero excluye las traducciones que se hacen para el teatro y la radio y el segundo solo se refiere a las modalidades en las que hay presencia de las TIC. Afortunadamente, en la actualidad, existe un consenso prácticamente global en el ámbito académico y en el profesional, donde se habla, como haremos en este manual, de *Traducción Audiovisual* (TAV), o *Audiovisual Translation* (AVT), en lengua inglesa”. Como señalan algunos autores, como Martínez Sierra (2004: 15) o, posteriormente, Talaván *et al.* (2016: 16), el uso del término *Traducción Audiovisual* resulta mucho menos reduccionista al no limitar el texto audiovisual únicamente a los textos cinematográficos.

de significación (lingüístico, paralingüístico, visual, etc.) cuyos signos interactúan y construyen el entramado semántico del texto audiovisual. Se trata de una variedad de traducción que presenta una serie de características propias que la definen frente a la traducción escrita y a la interpretación, y que tienen que ver principalmente con los condicionantes (internos y externos) que dicha modalidad presenta y las estrategias que requiere.

Coincidimos con la opinión tanto de Chaume como de Martínez Sierra, quienes entienden que la TAV no es una traducción especializada, como podría ser la traducción médica, jurídica, técnica, científica, etc., sino que esta debe colocarse en una escala más amplia, al mismo nivel que la traducción escrita u oral. Por citar una última definición, esta vez más reciente, podemos señalar la aportación de Talaván *et al.* (2016: 15-16):

La TAV pertenece al campo de los Estudios de Traducción y se encarga de la transferencia de textos multimedia y multimodales que discurren de un texto origen (TO) a un texto meta (TM); por lo general, se da a partir de una lengua origen (LO) a una lengua meta (LM) o cultura meta, aunque existen modalidades en las que se trabaja con la misma combinación lingüística. A diferencia de lo que popularmente se cree, la TAV no solo opera con textos cinematográficos, sino que también se lleva a cabo en otros productos audiovisuales como documentales, videoclips, dibujos animados, videojuegos, etc.

De esta definición nos resulta interesante destacar cómo por *traducción* no solo se entiende únicamente un ejercicio de trasvase de una lengua (y su cultura) a otra diferente, sino que existen modalidades de TAV en las que la lengua de trabajo entre el texto origen y el texto meta es la misma; es decir, en las que existe un ejercicio de traducción intralingüística o intersemiótica, como es el caso de la SPS o la AD¹²⁰.

3.2.2. *El texto audiovisual*

Características del texto audiovisual

Con el objetivo de entender cómo se puede trabajar un producto audiovisual desde la perspectiva pedagógica, resulta esencial detenernos en este punto para analizar qué entendemos por *texto audiovisual* y cuáles son las características que lo definen. De nuevo, para los objetivos de la presente tesis doctoral nos bastará con un breve compendio teórico de las principales y más notables obras disponibles hasta nuestros días. Más adelante (§ 3.4.2.), procederemos a analizar las principales teorías relativas a la recepción de un texto audiovisual para, a su vez, entender cuáles son los beneficios que su aplicación puede suponer para el aprendizaje de una LE, y en nuestro caso particular, específicamente aplicado a los estudiantes con discapacidad sensorial.

¹²⁰ Para más información sobre por qué la AD se justifica como una modalidad de TAV, consúltese Sanz Moreno (2017), más concretamente las páginas 23-25.

En primer lugar, conviene definir qué es un *texto audiovisual*. Aunque es posible encontrar diversas definiciones hasta la fecha, nos remitiremos a Delabastita (1989: 196-197), quien, tomando prestada la nomenclatura del modelo de comunicación de Jakobson (1960), afirma que el texto de un filme es una forma de comunicación que tiene lugar a través de un código y un canal múltiple. El texto audiovisual cuenta con dos canales, el visual y el acústico, que funcionan simultáneamente. Dicho esto, el autor insiste en la necesidad de no confundir el canal con los códigos, los cuales pueden clasificarse en: verbal, literario y dramático, cinematográfico, proxémico, cinético, de vestimenta, de maquillaje, cinemático, etc.

Chaume (2004: 15-16), por su parte, distingue entre: (1) *canales*, visual y acústico, siguiendo el modelo de Delabastita (1989 y 1990); (2) *medios*, que, siguiendo el modelo de Fiske (1990), divide en presentacional, representacional o mecánico; (3) *modo*, por el que entiende una de las tres categorías comunicativas de un registro lingüístico (Halliday y Hasan, 1976; Gregory y Carroll, 1978) y el cual indica si el texto es transmitido de manera oral o escrita, su género y su función (Halliday y Hasan, 1976), y (4) *códigos*, que, basándose en Casetti y Di Chio (1991), el autor entiende como los sistemas de significación que una comunidad cultural adopta y que disponen de sus propias reglas convencionales para transmitir ciertos significados. Así, Chaume (2004: 19-27) aporta un modelo donde los códigos se clasifican en: por un lado, lingüísticos, paralingüísticos, musicales y de efectos especiales, y de colocación del sonido (transmitidos todos ellos por el canal acústico) y, por otro, iconográficos, fotográficos, gráficos, de planificación, de movilidad y sintácticos (transmitidos por el canal visual)¹²¹. Igualmente, el autor nos recuerda que un texto audiovisual difiere de otros tipos de textos propios de otras variedades de traducción en que este puede versar sobre cualquier tema y en diferentes grados de formalidad.

¹²¹ Martínez Sierra (2018b: 113) añade: “Within the syntactic codes Chaume (2003: 256) also refers to *musical placements* and to the possibility that, for example, when a character appears, the same music always sounds. This aspect is clearly not visual, but acoustic, so technically the syntactic codes could be considered alongside the visual and acoustic channels (see Casetti and Di Chio 1991). In this line of reasoning, Chaume (2004b: 296) explains that editing can be included within the visual codes even though theorists from the semiological school usually analyze it as a code that is independent of the visual codes because ‘it is an organizing principle that governs the internal structuring of the visual and/or sound elements’ (Carmona 1996: 109-110, our translation). Still, as Chaume (2004b: 296) specifies, the incidence of editing in audiovisual translation is primarily limited to the concatenation of certain icons of the visual narrative, which is why he decides to classify it as a visual code, a decision to which we adhere here, for practical reasons”.

Otra cuestión de obligada mención para comprender la naturaleza del texto audiovisual es la noción de *oralidad prefabricada*¹²² de la que Chaume (2001) habla. El código lingüístico, como acabamos de ver, es uno de los principales códigos de significación susceptibles de ser traducidos. El autor (2001: 78-79) explica que, aunque, en principio, el texto origen de un producto audiovisual se transmite mediante un código lingüístico oral, sus características no se ajustan estrictamente a las de un discurso oral espontáneo y genuino, sino que este es, en realidad, un discurso recitado que previamente ha sido escrito para parecer oral y resultar verosímil al ser interpretado. Chaume (2001: 87) insiste en que esta es una característica tanto de los textos de producción propia, como de las obras traducidas¹²³. El objetivo, por lo tanto, tanto de los guionistas originales como del traductor es, en palabras de Agost (1997: 122-123), “que el receptor no s’adone que el text ha estat escrit, i és per això que s’hi fan servir característiques de l’oral espontani”. Para ello, recuerda Chaume (2012b: 84), algunas televisiones¹²⁴ han facilitado una guía de estilo en la que se mencionan una serie de indicaciones que pueden resultar especialmente útiles para el traductor, con el objetivo de confeccionar unos diálogos apropiados para que resulten verosímiles, atendiendo a las convenciones propias del registro oral de la lengua de llegada¹²⁵.

Utilidad del texto audiovisual como herramienta didáctica

Como ya hemos mencionado, uno de los principales atractivos que parece tener el texto audiovisual para los aprendientes es el empleo del vídeo en las aulas, precisamente por su valor lúdico a la hora de mantener el filtro afectivo, del que hablaba Krashen (1981), bajo (Torralba Miralles, 2016: 1). Sin embargo, según Talaván (2013: 35), la justificación del uso del vídeo no debe entenderse exclusivamente desde la perspectiva motivacional, sino que puede ser útil para trabajar los distintos tipos de inteligencia de las que hablaba Gardner (1993) (§ 1.1.11). Según comenta Talaván, aunque, actualmente, el sistema educativo sigue sin otorgar el mismo valor a los distintos tipos de inteligencias desde las aulas, parece que la tendencia es la de ir incluyendo cada vez

¹²² Véase Baños (2009), quien dedica su tesis doctoral a analizar este tipo de discurso.

¹²³ Esta lengua *especial* propia del doblaje se conoce como *dubbese*. Según Chaume (2013: 23): “El *dubbese* es el modelo de lengua que cada cultura prefiere aplicar a sus doblajes y está fuertemente influido por la política lingüística de cada lengua, país y cultura”. Para más información sobre el *dubbese*, consúltese también Romero-Fresco (2009).

¹²⁴ El autor (2012b: 84) cita el *Manual de Estilo de RTVE*, redactado por Salvador Mendieta en 1993, o *Criteris lingüístics sobre traducció i doblatge*, publicado por Televisió de Catalunya en 1997.

¹²⁵ Para más información sobre las características de la oralidad prefabricada, consúltese Chaume (2012b), más concretamente las páginas 82-83.

más actividades que permitan trabajar y desarrollar, en la medida de lo posible, si no todos, casi todos los tipos cognitivos de inteligencia. Para ello, las TIC parecen ser recursos idóneos, puesto que permiten trabajar la inteligencia espacial (gracias a la aparición de elementos visuales), así como la lingüística, la interpersonal y la intrapersonal, las cuales, de acuerdo con Puchta *et al.* (2005) se corresponden, precisamente, con los tipos de inteligencia más empleados en el aprendizaje de idiomas (2013: 35). Una vez más, debemos recordar que esta afirmación de Puchta *et al.* parece haberse hecho pensando en el grueso de estudiantes de forma general, de modo que cabría preguntarse si esta puede ser aplicable también al tipo de inteligencias que los estudiantes con discapacidad visual o auditiva trabajan en mayor medida para aprender una nueva lengua.

Por su parte, Torralba Miralles (2016: 61) reflexiona y comenta que, aunque el interés y la demanda de textos audiovisuales como herramienta didáctica está creciendo, aún existen ciertas reticencias por parte de algunos docentes a hacer uso de ellos, bien por temor a que se conviertan más en una fuente de distracción que de aprendizaje de los contenidos marcados por el currículo, bien por desconocimiento de su potencial. Sin embargo, a pesar de que muchas investigaciones (Geddes y Sturtridge, 1982; Lonergan, 1984; Stempleski y Tomalin, 1990; Garza, 1991 y 1996; Secules *et al.*, 1992; Stempleski y Arcario, 1992; Baltova, 1994 y 1999; Herron, 1994; Herron *et al.*, 1995; Canning, 1998; Arthur, 1999; Chung, 1999; Canning-Wilson, 2000a y 2000b; King, 2002; Sherman, 2003; Wagener, 2006; Cabero, 2007 o Talaván, 2007, entre otros) han explorado las posibilidades didácticas derivadas del uso del vídeo en las aulas de lenguas, no debemos olvidar que un mayor número de estudios empíricos resultaría de vital importancia para comprobar el potencial de este recurso, y más aún con los alumnos con NEE, como es el caso de las personas con discapacidad sensorial.

3.2.3. *Las modalidades de TAV*

La TAV se divide en diferentes modalidades¹²⁶, y, al igual que ocurre con la disparidad en la nomenclatura del propio término *traducción audiovisual*, tampoco parece existir un acuerdo en cuanto a su clasificación ni al número de modalidades posibles; algo que, por otro lado, parece lógico, pues el paso de los años ha traído consigo nuevos

¹²⁶ No es nuestra intención ofrecer un exhaustivo análisis sobre el concepto de *modalidad* en este trabajo. Consúltese Martínez Sierra (2004) para profundizar en mayor medida sobre esta cuestión.

productos audiovisuales y ha provocado la aparición de nuevas modalidades. Así, Hernández Bartolomé y Mendiluce (2005: 32) señalan que:

[...] the figures vary considerably depending on the author consulted: less than a decade ago, scholars could only name 5 AVT modes (Chaves 2000, Agost 1999, Luyken 1991) or 10 at the most (Díaz Cintas 2001, De Linde and Kay 1999, Gambier 1996), whereas nowadays some could list up to 13 modes (Gambier 2003).

Como apuntan Talaván *et al.* (2016: 17), si bien existen unas modalidades que podríamos considerar como más *tradicionales*, no es menos cierto que, con el tiempo, hemos podido asistir al surgimiento de modalidades emergentes, como son, por ejemplo, las que se engloban bajo el término *accesibilidad*. Así pues, consideramos que es necesario tratar de recopilar, de forma sucinta, las distintas modalidades de TAV que podríamos encontrar en la actualidad, con el fin de adquirir una visión global y de evitar la sensación de que reducimos la actividad traductora audiovisual a las modalidades más comunes: el doblaje y la subtitulación (Díaz Cintas, 2001: 37). A pesar de ello, nuestro objetivo no es realizar un exhaustivo análisis teórico sobre cada una de ellas —de hecho, para profundizar redirigiremos al lector a algunas obras referencia— sino más bien centrarnos en dos: la SPS y la AD. Juzgamos ineludible profundizar algo más en estas dos modalidades en el punto siguiente por la sencilla razón de que esta tesis doctoral se centrará en analizar en qué medida estas son utilizadas como herramientas en el aula de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana con estudiantes con discapacidad visual o auditiva.

Como acabamos de decir, a lo largo de los últimos treinta años ha habido diversas propuestas clasificatorias de modalidades de TAV. Precisamente, debido al carácter dinámico de la TAV, las modalidades han ido evolucionando a lo largo de los años y, probablemente, seguirán haciéndolo durante los próximos. Por esta razón, creemos que no es posible, ni conveniente, crear una clasificación estanca de modalidades. A continuación, tomaremos como punto de partida de nuestra clasificación los modelos de Díaz Cintas (2001), Hernández Bartolomé y Mendiluce (2005), Martínez Sierra (2012), Chaume (2012b) y Talaván *et al.* (2016)¹²⁷. Sin embargo, nos permitiremos ampliar esta clasificación con las aportaciones de otros autores, puesto que, a nuestro entender, existen otras modalidades que también podrían entenderse dentro de la TAV. Dicho esto, pensamos que las modalidades de TAV se podrían clasificar del siguiente modo:

¹²⁷ Otras propuestas más antiguas son las de Luyken *et al.* (1991), Gambier (1996 y 2004), Agost (1999), Chaves (2000) o Chaume (2004).

- El subtítulo o la subtítulo¹²⁸, que podría definirse como (Díaz Cintas y Remael, 2007: 8-9):

[...] a translation practice that consists of presenting a written text, generally on the lower part of the screen, that endeavours to recount the original dialogue of the speakers, as well as the discursive elements that appear in the image (letters, inserts, graffiti, inscriptions, placards, and the like), and the information that is contained on the soundtrack (songs, voices off).

Para profundizar sobre esta modalidad, consúltense también, entre otros: Ivarsson (1992), Mayoral (1993), Ivarsson y Carroll (1998), Díaz Cintas (2003 y 2010a) o Chaume (2003 y 2004).

- El sobretítulo, que consiste en (Díaz Cintas y Remael, 2007: 25):

[...] the translation of the words being sung, if the opera is sung in another language, and can be considered the equivalent of subtitles in the cinema. Although they started in the opera, they have been gaining visibility since the 1980s and spreading to other areas like theatre and live performances in general. They have also developed to become more accessible, encompassing intralingual subtitling.

Esta modalidad también puede darse en los musicales (Mateo, 2001: 43-44).

Para profundizar en mayor medida sobre esta modalidad, consúltense también: Hay (1998), Dewolf (2001), Mateo (2001 y 2002), Carrillo Darancet (2014) o Mele Scorcica (2016).

- El doblaje, que es (Chaume, 2012b: 1-2):

[...] a type of Audiovisual Translation [...] mainly used in Europe (Germany, Italy, France, Spain, Austria, Switzerland, Hungary, the Czech Republic, Slovakia, Turkey, etc.), the Americas (Brazil, Mexico, Venezuela, Colombia, etc., although mostly on TV), some Asian countries (China, Japan, Korea) and some North African countries. Technically it consists of placing the original track of a film's (or any audiovisual text) source language dialogues with another track on which translated dialogues have been recorded in the target language.

Para profundizar en mayor medida sobre esta modalidad, consúltense también: Ávila (1997), Zabalbeascoa (1997), Agost (1999), Chaves (2000), del Águila y Rodero (2005), Cerezo Merchán *et al.* (2016) o Montero Domínguez (2017).

- El doblaje parcial, que consiste en “adding a spoken text to the original soundtrack giving the necessary information in the target language without providing a full translation of the dialogue” (Hendrickx, 1984: 217). Esta modalidad resulta más barata, aunque se emplea con menos frecuencia,

¹²⁸ Gambier (2004: 2) comenta que, dentro del *subtitulado interlingüístico* (por oposición al *intralingüístico*, referido a la subtítulo para sordos), podemos encontrar también la *subtítulo bilingüe*, propia de países, como Bélgica, Finlandia, Israel o Suiza, con varias lenguas oficiales.

debido a la falta de verosimilitud y fidelidad si se le compara con el doblaje (Hernández Bartolomé y Mendiluce, 2005: 96).

- Las voces solapadas, voces superpuestas o *voice-over*. Franco *et al.* (2010: 25-26) utilizan varias definiciones (Luyken *et al.*, 1991; Scannell, 1996; Gambier, 1996) para tratar de concretar las características de esta modalidad de TAV. Así, los autores explican que las voces superpuestas surgen a raíz de la figura del narrador, dentro de los Estudios de Cine. La diferencia en los Estudios de Traducción es que esta figura no narra imágenes, sino una traducción del discurso original. A grandes rasgos, los autores explican que esta modalidad consistiría en una traducción literal y fiel al discurso original, y presentada casi en sincronía con la banda sonora original, la cual se escucha en un segundo plano. Para profundizar en mayor medida sobre esta modalidad, consúltese Franco *et al.* (2010).
- La narración, que es una modalidad que consiste en (Martínez Sierra, 2012: 65):

[...] que un locutor lee un texto escrito y, sin actuar, le cuenta al espectador (al que se le suele privar del sonido de los diálogos originales) qué está viendo en pantalla. Es una práctica común en países de la antigua Europa del Este, si bien, como Díaz Cintas (2001: 40) señala, en España su pertinencia es nula.
- La interpretación consecutiva, que consiste en un tipo de interpretación que (Díaz Cintas, 2001: 37):

[...] se presta a una división tripartita: (i) la que tiene lugar en la radio a la hora de dar cuenta de entrevistas en directo llevadas a cabo con determinadas personas en el estudio, llamadas telefónicas, etc. También se produce en ciertos debates culturales televisados; (ii) interpretación grabada que guarda un gran paralelismo con el *voice-over*; (iii) la que se articula, por ejemplo, en el contexto de teleconferencias, donde el factor distancia juega un papel importante.
- La interpretación simultánea, también conocida como *traducción simultánea* o *traducción a la vista*¹²⁹, consiste en (Chaume, 2004: 36):

[...] la interpretación de la película por parte de un traductor/intérprete que se encuentra físicamente en la misma sala en donde se exhibe dicha película y dispone de un micrófono, conectado a los altavoces, por donde efectúa su traducción, superponiendo su voz a la de los actores en pantalla.

¹²⁹ Si bien también se emplean estos términos, creemos interesante destacar que la interpretación simultánea está más próxima a un ejercicio de interpretación (en el sentido de traducción oral) que de traducción, puesto que, con frecuencia, los profesionales no suelen disponer de un guion de antemano (Lecuona, 1994: 283).

Esta modalidad se suele emplear cuando no existe tiempo ni para la subtítulos ni para el doblaje, como en el caso de los festivales de cine (Díaz Cintas, 2001: 38).

- El comentario libre, que consiste en el (Talaván *et al.*, 2016: 19):

[...] trasvase oral que ofrece libertad en cuanto a la información sobre el producto audiovisual. De hecho, se puede hacer uso de una nueva pista sonora, acercando esta técnica al concepto de *adaptación*. Es típica de vídeos humorísticos, aunque también puede usarse en otros contextos.

Existen, además, otras modalidades citadas con menos frecuencia que nos permitiremos mencionar en esta recopilación. Algunas de ellas, como veremos, han generado cierta controversia entre los teóricos al no parecer evidente si podrían considerarse modalidades de TAV. Sin embargo, aunque no ignoramos su existencia ni el debate que generan y nos mostramos de acuerdo en que es necesaria una mayor reflexión sobre el asunto, no profundizaremos en mayor medida en esta cuestión, por escapar este a los objetivos de nuestro trabajo.

- La difusión multilingüe consiste en “una instancia en la que el espectador selecciona la banda sonora que más le conviene, dependiendo del idioma en el que viene codificada” (Díaz Cintas, 2001: 41). Este autor comentaba en su día que la operatividad de esta modalidad estaba en estrecha relación con los avances en el teletexto, el canal dual y el DVD (2001: 41). En la misma línea, Gottlieb (2004: 93) comentaba hace algunos años que:

In these years film, TV and video productions are being digitized, leading to formats much better at accommodating specific translation needs than the traditional one-translation-per-film concept. Films on DVD, the digital sucesor to the VHS format, are marketed in multi-language versions, with — in theory — up to 8 dubbed and 32 subtitled versions on one disc. Typically, a film on DVD offers two or three optional dialogue tracks (the original dialogue plus one or more dubbed soundtracks) against more than half a dozen subtitled versions.

En la actualidad, Talaván *et al.* (2016: 19) explican que este “concepto va mejorando cada vez más con los avances tecnológicos de los que se dispone hoy en día (televisión por cable, DVD, Blu-ray, televisión híbrida, etc.)”. En la misma línea, la aparición de servicios de *streaming* de pago también ha potenciado que sus socios puedan tener acceso a un gran catálogo de productos audiovisuales en cualquier momento y con múltiples combinaciones lingüísticas entre las versiones originales, dobladas y subtituladas. Sin embargo, aunque algunos autores, como Gambier (1996),

Díaz Cintas (2001) o Talaván *et al.* (2016), mencionan que la difusión multilingüe constituye una modalidad en sí misma, no ignoramos la opinión de otros, como Chaume (2004: 31 y 2012b: 5), quien no se muestra de acuerdo con esta afirmación, puesto que esta supuesta modalidad hace referencia más bien a la posibilidad de poder elegir múltiples versiones de un mismo texto audiovisual, combinando las originales y las traducidas. Esto nos lleva a plantearnos si la difusión multilingüe es una modalidad de TAV en sí misma, o es más bien el resultado de una combinatoria de modalidades, tales como el doblaje o la subtitulación y la SPS con una pista de audio en una lengua determinada. En nuestro caso, nos mostramos en consonancia con Chaume al pensar que la difusión multilingüe es más el fruto de la combinatoria posible entre versiones originales, dobladas y subtituladas, que una modalidad en sí misma.

- La traducción de guiones, que se da para (Gambier, 2004 : 2) “l’obtention de subventions, en particulier dans le cas de coproductions. Ces traductions ne sont pas visibles, car non éditées mais elles sont importantes pour mettre en route un projet de réalisation cinématographique ou télévisuelle”. Esta modalidad no es visible ni se disfruta por el público (Hernández Bartolomé y Mendiluce, 2005: 99). De nuevo, Chaume (2012b: 5) comenta que tampoco esta puede ser considerada una modalidad de TAV *per se*, puesto que ni el texto origen ni el meta son textos audiovisuales.
- La animación, que incluye (Hernández Bartolomé y Mendiluce, 2005: 99):

[...] both translation and scriptwriting features. The translator envisions silent images—usually PC-generated cartoons—and creates the dialogues from scratch. Consequently, it is similar to [audiodescription] in the sense that it is also an instance of intersemiotic translation. Its specific synchrony constraints are similar to those of dubbing. Despite its similarities to free commentary, a notable difference lies in the fact that the animation does not have a previous script.

Para profundizar en mayor medida sobre esta modalidad, consúltense Chaume (2004: 39-40) o Mas y Orero (2005).

- La localización de videojuegos¹³⁰, que consiste en “the process of translating the game into other languages” (Chandler, 2005: 12). Sin embargo, tal y

¹³⁰ Bernal-Merino (2006) se opone a la adopción del término *localización de videojuegos* debido a que este parece abarcar un conjunto de actividades que no forman parte de la actividad traductora en sí, por lo que, en consecuencia, se debe evitar su uso en el campo de los Estudios de Traducción. Otros autores, como O’Hagan y Mangiron (2013: 100), defienden que este término se originó en el ámbito industrial y sin contar con las aportaciones de los Estudios de Traducción, aunque aceptan utilizarlo si se entiende el

como apunta Bernal-Merino (2006: en línea), este término incluye, a su vez, la modificación de otros componentes del juego que no son exclusivamente de tipo lingüístico. Por esta razón, algunos autores, como Méndez (2015) o Bernal-Merino (2015), se muestran reticentes a aceptar la localización de videojuegos dentro de la TAV¹³¹. Para profundizar en mayor medida sobre esta modalidad, consúltense también Chandler y Deming (2012), O' Hagan y Mangiron (2013) o Vázquez Rodríguez (2018).

- La traducción teatral, que, según Martínez Sierra (2012: 66), podría entenderse también como otra modalidad de TAV. El autor recomienda las lecturas de Espasa (2001) y Ezpeleta (2007). Para más información, consúltense también Matteini (2008) o Lapeña (2012 y 2015).
- La traducción del teatro musical. Si aceptamos la traducción teatral dentro de las modalidades de TAV, pensamos que conviene cuestionarse si la traducción del teatro musical no es, precisamente, otra modalidad de TAV. Consideramos que esta sí podría serlo, ya que, por sus características, el teatro musical no puede entenderse como sinónimo del teatro ni de la ópera, si bien no podemos ignorar que existe cierta relación con ambos géneros. En realidad, este tipo de espectáculo combina diferentes elementos, tanto acústicos (música, canciones y diálogos) como visuales (luces, decorado, vestuario, coreografías, etc.), que no aparecen en la escena de forma aislada, sino que se interrelacionan entre sí. Asimismo, creemos que el estudio del teatro musical tampoco puede limitarse al estudio de la traducción de poesía (Etkind, 1982; Bensimon y Coupaye, 1990; Ellrodt, 2006; Robinson, 2010; Jones, 2011), dado que la música impone una serie de restricciones adicionales, o de la traducción de canciones (Low, 2003 y 2008; Brugué, 2005; Franzon, 2008; Mateo, 2012; Desblache, 2018 y 2019), puesto que las canciones en un musical responden a una puesta en escena concreta y tienen una función específica dentro de ella; cumplen, por ejemplo, un papel

concepto de *traducción* en un sentido más amplio (O'Hagan y Mangiron, 2013: 107). Para profundizar sobre esta cuestión, consúltense Vázquez Rodríguez (2018: 31-33).

¹³¹ Por su parte, Chaume (2012b: 4-5) parece entender la localización de videojuegos dentro del paraguas de la traducción audiovisual. A su modo de ver, lo entiende como un género que surge de la combinación de ciertas modalidades tradicionales de TAV. Además, el autor añade otros ejemplos para ilustrar este mismo fenómeno: la traducción de webinarios, vídeos instructivos, anuncios publicitarios, *webtoons*, traducción de cómics, etc. De manera adicional, Vázquez Rodríguez (2018) también entiende que la localización de videojuegos es una modalidad más de TAV.

determinado en la historia o sirven para caracterizar a los personajes. Están, por lo tanto, subordinadas al canal visual. Sin embargo, no existen demasiados estudios que hayan investigado esta posible modalidad dentro de los Estudios de Traducción, algo que ya denunciaba Hübsch (2006: 1-2) hace unos años. Para profundizar en mayor medida, consúltense también McKelvey (2001), Di Giovanni (2008) o Mateo (2008).

- Las versiones dobles y los *remakes*. Según Hernández Bartolomé y Mendiluce (2005: 99-100), estas serían dos modalidades más de TAV, incluidas en lo que los autores denominan *multilingual productions*, que han generado cierta controversia entre los académicos. Por un lado, las versiones dobles son productos en los que se incluyen dos o más lenguas (Hernández Bartolomé y Mendiluce, 2005: 100) y en los cuales cada actor representa su papel en su propia lengua. Posteriormente, la película se dobla o postsincroniza de modo que solo tenga una lengua (Gambier, 2004: 4). Por ello, Hernández Bartolomé y Mendiluce comentan que: “Consequently, this AVT type is characterised by the foreign nature of one or various characters, and as such, the translation does not necessarily involve the whole product” (2005: 99-100). Por otro lado, los *remakes* consisten en (Hernández Bartolomé y Mendiluce, 2005: 100):

[...] the recontextualisation of a film in accordance with the target culture. As they focus on values and ideology, cultural matters are at stake, pushing linguistic features into the background (Gambier 2004: 4). This implies resorting to semiotic and domestic translation modes —such as in multimedia translation—, and the main feature of remakes is based on the shifts of cultural elements that are required.

Ahora bien, convendría que nos planteáramos si, tras analizar la definición, esta podría considerarse, o no, una modalidad de TAV en sí. En este sentido, nos mostramos en consonancia con la postura de Bartoll, quien, a su modo de ver, comenta que “el *remake* constituye más bien una modalidad de adaptación audiovisual que de traducción, y se considera una traducción libre” (2015: 75).

- El *fansubbing*¹³². Según Díaz Cintas y Muñoz (2006: 38), este tipo de subtitulación, realizada por fans y de carácter no profesional¹³³, parece haber

¹³² No entraremos aquí en consideraciones legales o éticas sobre este tipo de subtítulo, si bien recomendamos la lectura de Díaz Cintas y Muñoz (2006) para profundizar en mayor medida sobre este asunto.

pasado inadvertido durante mucho tiempo por la comunidad académica. En palabras de los autores, un *fansub* es (2006: 37):

[...] a fan-produced, translated, subtitled version of a Japanese anime programme. Fansubs are a tradition that began with the creation of the first anime clubs back in the 1980s. With the advent of cheap computer software and the availability on Internet of free subbing equipment, they really took off in the mid 1990s.

Para profundizar en mayor medida sobre esta modalidad, consúltense también Ferrer Simó (2005), Bogucki (2009) o Martínez García (2010).

- El *fundubbing* (o *fundubbing*, cuando el propósito es humorístico). Según Chaume (2012b: 4), esta modalidad consiste en un tipo de doblaje, realizado por fans, de tráileres o dibujos animados que todavía no se han estrenado en el país. A pesar de las implicaciones legales que esto conlleva, esta práctica consiste en tomar un producto audiovisual, al cual se le elimina la banda sonora original mediante programas como Windows Movie Maker, Dublt, Divace Lite, Divace Solo, Video Rewrite, VirtualDub, Pinnacle Systems, etc. Tras ello, el fan traduce los diálogos y graba su propia voz. Los resultados, en ocasiones, quedan lejos de la práctica profesional, aunque no suele ser este el objetivo que se persigue. Para más información sobre esta modalidad, véase Baños (2019a y 2019b).

Además de las modalidades hasta aquí citadas, debido a la creciente demanda que ha habido para acercar los productos audiovisuales a las personas con discapacidad sensorial¹³⁴, desde las últimas décadas hemos podido asistir al surgimiento de nuevas modalidades de TAV que agruparemos bajo el término *accesibilidad*. Si bien, con cierta frecuencia, estas se han reducido a la SPS y la AD, cabe señalar que no son las únicas existentes. Así pues, nos permitiremos incluir otras modalidades que también tienen cabida en este grupo.

- La subtitulación para sordos (o SPS¹³⁵), es una “modalidad de trasvase entre modos (de oral a escrito) y, en ocasiones entre lenguas”¹³⁶, que consiste en (Pereira, 2005: 162):

¹³³ Ferrer Simó (2005: 27) comenta que este tipo de subtítulo no se ajusta a los criterios traductológicos ni técnicos profesionales.

¹³⁴ La Ley General de la Comunicación Audiovisual establece los porcentajes de SPS y de AD que las cadenas, tanto públicas como privadas, debían alcanzar en un plazo de cuatro años.

¹³⁵ En los Estados Unidos este tipo de subtítulos suele recibir el nombre de *subtítulos cerrados*, *captions* o *CCTV* (*Closed-captioned TV*).

[...] presentar en pantalla un texto escrito que ofrece un recuento semántico de lo que se emite en el programa en cuestión, pero no sólo de lo que se dice, cómo se dice (énfasis, tono de voz, acentos e idiomas extranjeros, ruidos de la voz) y quién lo dice sino también de lo que se oye (música y ruidos ambientales) y de los elementos discursivos que aparecen en la imagen (cartas, leyendas, carteles, etc.).

Los requisitos para garantizar la calidad en la SPS se recogen en la norma UNE 153010 (AENOR, 2012). Para más información, consúltense también Pereira y Lorenzo (2005); Neves (2005 y 2008); Díaz Cintas *et al.* (2007); Jiménez Hurtado (2007); Matamala y Orero (2010); Báez Montero y Fernández Soneira (2010a), Pérez de Oliveira (2011), Arnáiz-Uzquiza (2012), Tamayo (2015) o Agulló y Matamala (2019).

- Audiodescripción (o AD), que consiste en (Jiménez Hurtado, 2007: 55):

[...] un texto creado para hacer accesibles los textos audiovisuales a las personas ciegas o con deficiencias visuales. Se trata de una narración que se inserta en los espacios en los que el texto audiovisual no presenta elementos acústicos y que describe aquello que se ve, lo que está ocurriendo en pantalla.

Los requisitos para la correcta elaboración de guiones de AD y audioguías se definen en la norma UNE 153020 (AENOR, 2005). Para más información, consúltense también Benecke (2004, 2007 y 2014); Jiménez Hurtado (2007); Díaz Cintas *et al.* (2007); Cabeza-Cáceres (2013); Snyder (2014); Matamala y Orero (2016) o Sanz Moreno (2017).

- Audiosubtitulación, que consiste en: “A modality of audiovisual localisation which is positioned at the interface between subtitling, audio description and voice over” (Braun y Orero, 2010: 173) y cuyo objetivo es “to make foreign TV programmes more accessible for those who are visually impaired, and also for the elderly and for people with language impairments such as aphasia or dyslexia, or cognitive impairment such as mental retardation or decreased concentration” (Braun y Orero, 2010: 173). Esta modalidad suele desarrollarse exclusivamente en países de tradición subtituladora y, esencialmente, consiste en una lectura en voz alta de los subtítulos que aparecen en pantalla, generalmente gracias a la ayuda de un *software* de síntesis del discurso (Tamayo, 2015: 13). Para profundizar en mayor medida sobre esta modalidad, consúltense también Orero (2007) o Remael (2012).
- La interpretación en lengua de signos (o ILS), que, según el artículo 4 de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos

¹³⁶ Neves (2009) o Szarkowska (2013) se ocupan del estudio de la SPS interlingüística.

españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, son “las lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes”. Según Tamayo (2015: 12), la interpretación en lengua de signos en los medios audiovisuales en España se da por medio de un intérprete, que, normalmente, realiza una interpretación simultánea y que aparece en una pequeña ventana situada en la esquina inferior derecha de la pantalla y superpuesta a la imagen original. Para más información, consúltense también Báez Montero y Cabeza-Pereiro (2002); Cabeza-Pereiro y Fernández Soneira (2004); Báez Montero y Fernández Soneira (2010b); Cabeza-Pereiro e Iglesias-Lago (2015).

- La subtitulación en directo, que, como el propio nombre indica, “[s]e lleva a cabo en el momento mismo de la transmisión de un programa, como en el caso de entrevistas que tienen lugar en directo” (Díaz Cintas, 2001: 38). Según comentaba Manrique (2017), en 2017, el 85 % de las emisiones televisivas en *prime time* eran en directo, razón por la que los espectadores con pérdida auditiva precisan de subtítulos para poder acceder a los contenidos. Por otra parte, Talaván *et al.* (2016: 151) explican que, actualmente, las técnicas más utilizadas para realizar SPS en directo son el rehablado¹³⁷, la estenotipia y el reconocimiento de voz automático sin rehablador. Para más información sobre esta modalidad, consúltense también Fuentes Bueno *et al.* (2006), Lambourne (2006), Eugeni (2009) o Romero-Fresco (2011).

Como podemos apreciar, actualmente la lista resulta bastante más extensa si se compara con las clasificaciones de hace unas décadas. Sin duda, los avances en el mercado de lo audiovisual posibilitan el nacimiento de lo que podrían ser nuevas modalidades de

¹³⁷ Algunos autores, como Martínez Sierra (2012: 66), Chaume (2012b: 5) o Tamayo (2015: 13), han entendido el rehablado como una modalidad de TAV independiente y utilizado este término casi de forma exclusiva para hacer referencia a la subtitulación en directo. Sin embargo, conviene recordar que el rehablado no es la única técnica posible para llevar a cabo este cometido; por ejemplo, piénsese en la estenotipia, razón por la cual consideramos la posibilidad, en primer lugar, de tratar el rehablado como una submodalidad dentro de la subtitulación en directo y, en segundo lugar, de no emplear este término con exclusividad para hacer referencia a la subtitulación en directo.

TAV, razón por la cual convendría replantearse con cierta frecuencia cuál podría ser esta clasificación. Así pues, a pesar de haber tratado de enumerar las distintas modalidades que se han propuesto, somos conscientes de que esta lista no puede ser definitiva ni puede quedar cerrada (¿qué pasa, por ejemplo, con la traducción de cómics?), por lo que nos mostramos abiertos al surgimiento de nuevos estudios que, quizá, amplíen esta clasificación en un futuro. A continuación, con la intención de recordar al lector las modalidades que aquí se han mencionado, facilitaremos en la **Tabla 6** en la que se engloben todas ellas¹³⁸:

Modalidades de TAV	
Subtitulado	Localización de videojuegos
Sobretitulado	Traducción teatral
Doblaje	Traducción del teatro musical
Doblaje parcial	Versiones dobles*
Voces solapadas	Remakes*
Narración	Fansubbing
Interpretación consecutiva	Fandubbing (fundubbing)
Interpretación simultánea	Subtitulación para sordos
Comentario libre	Audiosubtitulación
Difusión multilingüe*	Audiodescripción
Traducción de guiones	Interpretación en lengua de signos
Animación	Subtitulado en directo
...	

Tabla 6. Modalidades de TAV tratadas en este punto.

A continuación, como ya se ha señalado anteriormente, profundizaremos en mayor medida en la SPS y la AD, dado que entre nuestros objetivos figura comprobar si estas dos modalidades de accesibilidad se emplean con algún uso en particular con los propios alumnos con discapacidad sensorial dentro de las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.

3.2.4. Las modalidades de accesibilidad

Una de las primeras cuestiones que conviene abordar cuando se habla de *accesibilidad* es, precisamente, qué se entiende cuando se alude a este término. Así pues, en el

¹³⁸ Marcaremos con un asterisco aquellas en las que mostramos nuestras reservas a aceptarlas como modalidades de TAV *per se*.

presente punto trataremos, brevemente, cómo el propio concepto *accesibilidad* ha evolucionado con el paso de los años, para, posteriormente, centrarnos en analizar qué se entiende por *accesibilidad* dentro de los Estudios de Traducción¹³⁹. Si bien ya hemos visto de forma concisa qué modalidades de TAV podrían agruparse bajo este concepto (SPS, AD, audiosubtitulación, ILS, subtitulado en directo), a continuación trataremos de profundizar en mayor medida en dos de ellas: la SPS y la AD. Tras ello, conviene que nos centremos en conocer más de cerca a los receptores de dichas modalidades: el colectivo de personas con discapacidad visual y discapacidad auditiva. Esto resulta necesario, como veremos más adelante, para alejarnos de la visión reduccionista que entiende que bajo los términos *ciego* o *sordo* solo existe una realidad.

3.2.4.1. Definición de *accesibilidad*

Para hablar de *accesibilidad*, una de las primeras cuestiones que conviene precisar es a qué hace referencia este término y qué colectivos de personas se agruparían en él. Así, en la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad, celebrada en Nueva York en el año 2006, por *personas con discapacidad* se entienden “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006: 4). En esta definición se observa que existen varios colectivos que podríamos agrupar bajo el término *personas con discapacidad*. Si bien es cierto que cada uno de ellos precisa de diferentes tipos de estrategias de intervención, en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), se indica que todas ellas tienen en común que “precisan de garantías suplementarias para vivir con plenitud de derechos o para participar en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos en la vida económica, social y cultural del país” (LIONDAU, 2003: 4). A raíz de esta idea se desarrolla el concepto de *accesibilidad*¹⁴⁰, que consiste en (LIONDAU, 2003: 7-8)¹⁴¹:

¹³⁹ En el punto 3.3. abordaremos la accesibilidad en la educación.

¹⁴⁰ Tratamos de hallar una definición de *accesibilidad* en el ámbito anglosajón, para lo cual consultamos numerosas leyes relacionadas ya no solo con la accesibilidad audiovisual, sino también con la accesibilidad a espacios, edificios, etc. Por otro lado, agradecemos a Inma Pedregosa, profesora del módulo de Accesibilidad del Máster en Traducción Audiovisual de la University of Roehampton (Londres, Reino Unido), que nos sugiriera algunos enlaces en los que consultar. Finalmente, hemos hallado una definición aproximada dentro del siguiente blog del sitio web del Gobierno de Reino Unido:

[...] la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de “diseño para todos” y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

En realidad, Tamayo (2015: 10) nos recuerda que el término *accesibilidad* se aplicó en un primer momento referido a cuestiones arquitectónicas, es decir, a la eliminación de las barreras físicas. Asimismo, según Orero (2005: 174), este concepto también se desarrolló ampliamente en otros ámbitos, como el urbanismo, el transporte o el medioambiente (véase Martín Andrade, 2003). Sin embargo, la accesibilidad en los medios de comunicación parece haberse desarrollado con menos celeridad. Así, por ejemplo, cuando en algunas esferas, como el transporte público o la vivienda, ya existía legislación que amparaba los derechos de las personas con discapacidad, en los medios de comunicación todavía no se contaba con la regulación necesaria, como denunciaba Orero en su día (2005: 173). Díaz Cintas explica que el concepto de *accesibilidad* se entendió durante años solo de manera parcial, dejando fuera las necesidades de los colectivos de personas que no padecieran ningún tipo de discapacidad física: “las personas con discapacidades auditivas y visuales han sufrido un mayor grado de marginación en España¹⁴², ya que sus necesidades de integración no han sido atendidas de manera sistemática” (2010b: 157). No obstante, la propia ley recoge cómo el concepto de *accesibilidad* se ha ido modificando con el paso de los años, de modo que este ya no hace referencia a la mera adaptación de los espacios para personas con discapacidad física, sino que se amplía a entornos, productos y servicios (LIONDAU, 2003: 5):

El movimiento en favor de una vida independiente demandó en un primer momento entornos más practicables. Posteriormente, de este concepto de eliminar barreras físicas se pasó a demandar “diseño para todos”, y no sólo de los entornos, reivindicando finalmente la “accesibilidad universal” como condición que deben cumplir los entornos, productos y servicios para que sean comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas.

<<https://accessibility.blog.gov.uk/2016/05/16/what-we-mean-when-we-talk-about-accessibility-2/>>

[Última consulta 27/11/17].

¹⁴¹ En la cita se introduce el concepto de *diseño para todos*. Según la LIONDAU, el término *diseño para todos* hace referencia a “la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible” (2003: 8).

¹⁴² En el Reino Unido, durante los años noventa del pasado siglo, ya encontramos leyes en las que se recogen ciertos derechos de las personas con discapacidad sensorial, como la *Broadcasting Act* de 1990 o la *Disability Discrimination Act (DDA)* de 1995. Por su lado, en los Estados Unidos, en la ley *Americans with Disabilities Act (ADA)*, de 1990, también encontramos referencias a los derechos de las personas con discapacidad sensorial. Disponibles en: <<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1990/42/contents>>, <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>> y <<https://www.ada.gov/pubs/adastatute08.pdf>>.

Aunque el término *accesibilidad* originalmente se aplicó, como hemos dicho, a la disciplina de la Arquitectura, con el tiempo también se ha extendido a otros ámbitos, hasta llegar a los Estudios de Traducción, como explica Díaz Cintas: “las prácticas que favorecen la accesibilidad a los medios de comunicación (SPS, AD e ILS) han sido acogidas en el seno de la traducción en general, y de la traducción audiovisual (TAV) en particular” (2010b: 159).

Con todo, creemos que la *accesibilidad* dentro de los estudios de TAV no debería estar centrada exclusivamente en los colectivos de personas con discapacidad auditiva o visual, sino que, en la medida de lo posible, se debería tratar de atender las necesidades de todos aquellos que se agrupan bajo el término *personas con discapacidad*. Yendo aún más lejos, pensamos que no se precisa de una discapacidad como tal para tener necesidades distintas, situación en la que también podríamos considerar la posibilidad de hacer accesibles los productos audiovisuales. En esta línea, algunas publicaciones recientes están tratando de ampliar las miras y han comenzado a hablar de *accesibilidad* como medio para satisfacer las necesidades de distintos tipos de usuarios. Según comenta Tamayo (2015: 11), es el caso, por ejemplo, de las investigaciones de Grammenos (2014) o Fernández Costales (2014), quienes trabajan la accesibilidad en la localización de videojuegos y señalan que el término *accesibilidad* podría asociarse también con las personas zurdas, mayores o, incluso, con los jugadores de corta edad. También Braun y Orero (2010: 173) muestran que el objetivo de la audiosubtitulación es hacer accesibles los subtítulos no solo para personas con deficiencias visuales, sino también para personas mayores o personas con alguna afasia o dislexia, con discapacidad cognitiva o con problemas de concentración. Si tenemos en cuenta estas consideraciones, no podemos sino insistir en la necesidad de comenzar a entender el concepto de *accesibilidad* en TAV de un modo más amplio, donde se incluyan todos los colectivos posibles de personas con discapacidad y donde se tengan en cuenta las distintas necesidades más allá de los colectivos de personas con discapacidad auditiva o de visión. Quisiéramos aclarar, sin embargo, que en esta tesis doctoral nos ceñiremos a investigar sobre dos colectivos: por un lado, las personas con discapacidad visual y, por otro, aquellas con discapacidad auditiva¹⁴³. Con todo, esperamos que esta reflexión

¹⁴³ Trataremos estos dos colectivos por separado, por lo que no nos centraremos en los perfiles de las personas sordociegas, por exceder los límites de nuestra investigación.

sirva para abrir un campo de investigación más amplio con otros colectivos además de los hasta hoy estudiados.

3.2.4.2. La SPS: características y breve contextualización histórica

Características

Una vez introducido el concepto de *accesibilidad* en TAV, la modalidad que abordaremos en primer lugar, la SPS, cuenta en España¹⁴⁴ con la norma UNE 153010¹⁴⁵, titulada *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva*¹⁴⁶ y publicada por AENOR. Esta norma, que no obliga, sino que recomienda, fue diseñada para garantizar ciertos criterios de calidad y homogeneidad¹⁴⁷ a la hora de subtítular para la televisión a través del teletexto (Díaz Cintas, 2010b: 160). Conviene señalar que la SPS puede ser de tres tipos: grabada, en directo o en semi-directo (ópera, teatro o programas con guion por adelantado) (Talaván *et al.*, 2016: 151).

Según explica Díaz Cintas (2010b: 160-161), el objetivo de la SPS es dar cuenta de: (1) aquello que dicen las personas en un programa, los actores en un diálogo o, incluso, la letra de las canciones de un producto audiovisual, (2) quién lo dice, y para ello se indicará la persona que habla cuando así sea necesario, (3) cómo lo dicen, para lo cual se aportará información suprasegmental, como el énfasis, la entonación, el tono de voz, los acentos o los idiomas extranjeros, (4) qué se oye, es decir, los efectos sonoros, ruidos ambientes y música, y (5) qué se ve, más concretamente, aquellos elementos

¹⁴⁴ Tanto en el ámbito de la SPS como en el de la AD, cada país parece contar, en caso de tenerlas, con sus propias normas. Muchas de dichas normas pueden consultarse, amén de otras publicaciones relacionadas con la accesibilidad en los medios, en la web *Media Accessibility Platform*, sitio web disponible en: <<https://mapaccess.uab.cat/?language=es>>.

¹⁴⁵ Esta norma dispone de dos versiones: una de 2003 y una, más actual, de 2012. Para mayor información sobre la primera versión, consúltese Pereira y Lorenzo (2005).

¹⁴⁶ Las necesidades entre las personas que forman parte de este colectivo son distintas. Para profundizar en mayor medida sobre el perfil del colectivo de las personas sordas o con deficiencias auditivas, consúltese el punto 3.2.4.4.

¹⁴⁷ Díaz Cintas (2010b: 164) repara en la falta de acuerdo a la hora de implementar las convenciones de la SPS y comenta: “la práctica laboral está lejos de ser homogénea y varía mucho de empresa a empresa, por lo que no hace falta ver muchos programas con SpS para darse cuenta de la falta de consenso armónico a la hora de implementar las convenciones formales. Las discrepancias son visibles en distintos programas comercializados por la misma distribuidora o cadena de televisión y entre distintas compañías, a nivel local, regional, nacional y entre distintos países. Diferencias en el uso de mayúsculas o minúsculas, en la aplicación de distintos colores y en emplazamientos de la información en distintas partes de la pantalla son las discordancias que primero saltan a la vista”. Asimismo, esta falta de homogeneidad no es únicamente propia de la SPS, también lo es de otras modalidades, como, por ejemplo, el doblaje (Cerezo Merchán *et al.*, 2016) o la subtítulos convencional (Torralba *et al.*, 2019).

discursivos que son parte de la fotografía, pero que están en otra lengua (cartas, pintadas, leyendas, pantallas de ordenador, pancartas, etc.).

Una de las principales diferencias de la SPS con los subtítulos convencionales (no pensados específicamente para personas con discapacidad auditiva) es que en la primera se aporta en las didascalias información sobre una serie de características suprasegmentales y paralingüísticas que los normoyentes perciben por el oído. Así, es necesario explicitar en el texto la información contextual (tono, acento, variedad de la intervención de un personaje) y los efectos sonoros (ruidos de la voz, ruidos ambientales, música o canciones diegéticas o extradiegéticas), para que las personas con discapacidad auditiva puedan tener también acceso a ella.

Dado que nuestra intención es detectar qué posibles usos se hace de la SPS en las aulas de las EEOOII de la Comunitat Valenciana, no creemos necesario profundizar en mayor medida en un exhaustivo análisis de las características formales de esta modalidad de TAV. Para conocer en mayor medida las características formales que debe tener la SPS, el lector debería dirigirse a la norma UNE 153010 de 2012¹⁴⁸.

Breve contextualización histórica

A pesar de que, como ya hemos comentado, la primera película de cine sonoro que se suele citar es *The Jazz Singer*, la cual data de 1927, no sería hasta el año 1973 cuando encontraríamos la primera emisión con SPS en la televisión estadounidense¹⁴⁹ (Izard, 2001: 169). En Europa, también habríamos de esperar hasta finales de los años setenta del pasado siglo para encontrar la primera emisión con SPS en el Reino Unido¹⁵⁰ (Díaz Cintas, 2010b: 161), hasta los ochenta para que esta modalidad se introdujera en Italia y Alemania, y hasta 1999 en el caso de Portugal (Talaván *et al.*, 2016: 149). En España, hemos de situarnos en 1990 para encontrar, por primera vez, en el canal autonómico

¹⁴⁸ Para profundizar en mayor medida sobre los distintos aspectos formales de la SPS, consúltense también los trabajos de Neves (2005), Matamala y Orero (2010) o Martínez Martínez (2015), entre otros.

¹⁴⁹ Pereira (2005: 163) explica que la primera emisión de SPS en los Estados Unidos se proyectó en forma de subtítulos abiertos, lo que provocó un aluvión de críticas por parte de la comunidad normoyente y empujó a seguir investigando sobre la posibilidad de la creación de subtítulos cerrados.

¹⁵⁰ El país líder en materia de accesibilidad a los medios de comunicación en Europa fue y sigue siendo el Reino Unido. Así, Díaz Cintas (2010b: 163) comenta que desde el año 2008, la BBC ya subtítulo el 100% de sus contenidos en sus canales BBC One, BBC Two, BBC Three, BBC Four, CBeebies, CBBC y BBC News (un total de 50.000 horas de programación). Para profundizar en mayor medida sobre los inicios de la SPS en los Estados Unidos y el Reino Unido, consúltense Neves (2005), Pereira (2005) o Zárata (2014).

Televisió de Catalunya (TV3), la primera emisión con SPS a través del teletexto¹⁵¹. Dos meses después, también podía verse SPS en el canal nacional RTVE y, posteriormente, otras cadenas privadas y autonómicas se fueron sumando a la lista: Telecinco en 1997, Canal Sur en 1998, Euskal Telebista en 1999, Antena 3 en 2000, Cartoon Network en 2000, Telemadrid y Canal 9 en 2002, y Disney Channel en 2003 (Pereira y Lorenzo, 2006: 651; Orero *et al.*, 2007: 35-36).

Asimismo, Díaz Cintas comenta que una segunda vía mediante la cual las personas con algún grado de pérdida auditiva podían acceder a este servicio en España se dio gracias a la asociación FIAPAS (Confederación Española de Padres y Amigos de los Sordos) en 1993, la cual dispuso una videoteca compuesta de unas trescientas películas aproximadamente, en VHS y, posteriormente, en DVD, disponible en asociaciones confederadas y otras entidades que atendían a este colectivo de personas. La tercera posibilidad para acceder a contenido subtulado para sordos en español se dio, según Díaz Cintas, mediante la tecnología digital a finales de los noventa con los primeros DVD. Las primeras películas españolas con SPS comercializadas en nuestro país en DVD fueron *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999) y *Nadie conoce a nadie* (Mateo Gil, 1999)¹⁵² (2010b: 161-162).

Además, ya en 2001, se aprueba la Ley de Fomento y Promoción de la Cinematografía y el sector Audiovisual, en cuyo artículo 4 se explicita que el Gobierno de nuestro país debe adoptar las medidas necesarias con el fin de eliminar las barreras de comunicación de las personas con discapacidad sensorial para acceder a estas obras de arte. Dos años más tarde, en 2003, se celebraría el Año Europeo de las Personas con Discapacidad, lo que impulsó a España a aprobar la LIONDAU. También en 2003 AENOR publicaría la norma *UNE 153010 de 2003: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*, que acabaría siendo anulada y sustituida por la norma UNE de 2012 sobre SPS que mencionábamos al principio de este punto. En 2007, se crea también la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se

¹⁵¹ Talaván *et al.* comentan que: “Al principio, el SpS se ofrecía a través del teletexto (seleccionando la opción 888 del mando de la televisión), lo que complicaba ligeramente el acceso al servicio. Afortunadamente, hoy en día, gracias a la TDT y a la televisión por cable, todas las cadenas ofrecen opciones de selección de audio y subtítulos (en muchas ocasiones con opción de SpS) directamente a través del mando a distancia y esto facilita en gran medida tanto la oferta como el acceso al servicio por parte de los espectadores” (2016: 140).

¹⁵² Orero *et al.* (2007: 37) comentan que la película *Átame* (1990), de Pedro Almodóvar, ya comenzó a distribuirse con SPS.

reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, en cuyo artículo 24 se sientan las bases para la creación del Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA)¹⁵³. Por último, en el año 2010 se crea la Ley General de la Comunicación Audiovisual, la cual establece las obligaciones con los servicios de emisión ofrecidos con SPS y AD para las cadenas públicas y privadas (Cuéllar Lázaro, 2016: 146-147). Además de estos avances que contribuyeron al crecimiento de la SPS en España, posteriormente, tal y como explica Tamayo (2015: 38), las asociaciones de personas sordas han seguido impulsando nuevas iniciativas hasta el punto de que, hoy en día, si bien de forma escasa, este colectivo puede disfrutar de otros contenidos audiovisuales, como por ejemplo, el teatro, la ópera, la danza, etc.

Díaz Cintas explica que el despegue en la accesibilidad de los medios de comunicación audiovisual no se debió únicamente a que la sociedad cada vez estuviera concienciada en mayor medida con las personas con discapacidad, sino también a la legislación que mencionábamos anteriormente, la cual jugó un papel crucial en su desarrollo (2010b: 162). Además, Talaván *et al.* (2016: 150) también mencionan la importancia del *Primer Plan de Accesibilidad 2004-2012. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, para la plena igualdad de oportunidades*, entre cuyos objetivos se incluía “realizar un programa estructurado a lo largo de los años que permita aumentar el número de horas subtituladas y audiodescritas de la programación audiovisual del territorio nacional” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003: 105), el cual afectaría a los contenidos de televisión, cine, vídeo y DVD, y “promocionar la formación de estenotipistas, subtituladores y audiodescriptores” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003: 105). Por último, como señalábamos precisamente, ya en el año 2010, la Ley General de la Comunicación Audiovisual sirvió para garantizar un porcentaje mínimo de horas de SPS, AD e ILS que las cadenas públicas y privadas debían alcanzar en un plazo de cuatro años y que observamos en la **Tabla 7**:

¹⁵³ Sitio web disponible en: <<https://www.cesya.es/>>.

	2010	2011	2012	2013
SERVICIO PÚBLICO	25 %	50 %	70 %	90 %
OTROS SERVICIOS	25 %	45 %	65 %	75 %

Tabla 7. Porcentaje de SPS obligatoria (Ley General de la Comunicación Audiovisual, 2010).

Así, según el informe del CESyA (2015: 70), el porcentaje de contenidos subtítulos para sordos en 2010 era del 36,89 %, mientras que para finales de 2014, este aumentó hasta un 67,19 %, prácticamente el doble solo en cuatro años. Posteriormente, el *Informe sobre el seguimiento de las obligaciones impuestas en materia de accesibilidad correspondiente al año 2016*, realizado por la Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia (CNMC), recoge el número de horas de programación con SPS, AD e ILS de las principales cadenas, públicas y privadas, de nuestro país durante el año 2016 y lo compara con el porcentaje de horas que, según la Ley General de la Comunicación Audiovisual (2010), se deberían ofrecer con cada modalidad. En el caso de los canales de RTVE (TDP, Clan 24h, Clan TV, La 2 y La 1), solo dos superan la cuota mínima exigida por ley, un 90 %, de contenidos con SPS. Según se indica en el informe, aunque los niveles de programación con SPS para el resto de cadenas¹⁵⁴ siguen siendo insuficientes, la cifra, en realidad, ha ido aumentando paulatinamente desde 2014, de modo que estas cadenas no alcanzan, por poco, los porcentajes exigidos. Así, según los datos de la CNMC, la media anual de programación con SPS de los canales de RTVE aumenta de casi el 85 % a lo largo de 2015 a un 86,41 % en el ejercicio de 2016. Como vemos, la evolución es ciertamente positiva, pero sigue sin alcanzar el 90 % exigido por ley. Es curioso, además, que Clan TV, que sí alcanza la ratio mínima de horas con SPS en 2016, haya sufrido un descenso de horas de programación subtítulo en 2016 con respecto a 2014 (2017: 9).

En cuanto a las principales cadenas privadas, la ley exige un cumplimiento del 75 % de programación subtítulo para sordos, que debía haberse cumplido para el año 2013. Según el informe de la CNMC (2017), los datos del año 2016 son los siguientes:

- Atresmedia: todos los canales alcanzan los porcentajes mínimos de programación con SPS, a excepción de La Sexta, que cuenta con casi un

¹⁵⁴ En el informe no parece establecerse una diferencia entre los términos *cadena* y *canal*.

73 % de programación subtitulada, lo cual está ligeramente por debajo de los límites exigidos.

- Mediaset: todos los canales cumplen, y sobrepasan, los mínimos exigidos por ley, a excepción de Be Mad, canal que quedaba exento de cumplir con los porcentajes exigidos por la ley para este año.
- Net TV: todos los canales cumplen con los mínimos exigidos.
- Veo TV: el canal Discovery Max, aunque cerca, no alcanzó los porcentajes mínimos de SPS exigidos por ley. El canal Gol no estaba sujeto a la obligación del cumplimiento de la ley para el ejercicio de 2016.

Este escenario que acabamos de describir solo puede significar que, durante años, la comunidad de personas con discapacidad auditiva había estado marginada en lo que se refiere al acceso a los medios de comunicación (Pereira, 2005: 162). Aunque es innegable que se ha avanzado en este campo, no podemos obviar que todavía queda trabajo por hacer. Es el caso, por ejemplo, de las emisiones ofrecidas vía internet, puesto que, si bien en algunas cadenas, como RTVE, sí podemos encontrar los contenidos subtítulos, no es menos cierto que no todas ellas ofrecen esta posibilidad. También resulta llamativo que muchas de las salas de cine de nuestro país no sean accesibles todavía. Aunque, como bien indican Talaván *et al.*, sí existen salas *accesibles* —refiriéndonos al acceso a los contenidos y no a los espacios físicos— en algunas de las ciudades más pobladas de España, la oferta sigue siendo reducida. Por suerte, iniciativas como la aplicación móvil *WhatsCine*¹⁵⁵ ofrecen la posibilidad de visionar películas proyectadas en todo el territorio español por la franquicia Yelmo Cines, tanto con SPS como con AD (2016: 150). Sin embargo, este escenario evidencia que hay que seguir explorando nuevas soluciones para llegar a una inclusión real.

En resumen, por una parte, como hemos visto, la lucha por los derechos de las personas con discapacidad sensorial para acceder a los contenidos de los medios de comunicación tuvo que esperar hasta, prácticamente, finales del siglo XX para tomar cierta fuerza. De igual modo, aunque a nivel legislativo se trata de garantizar este derecho y la evolución parece evidente, aún durante el ejercicio de 2016, algunas cadenas seguían incumpliendo los porcentajes mínimos exigidos por ley de programación con SPS. Esto nos lleva a pensar que las necesidades de los colectivos de las personas con

¹⁵⁵ Para más información, consúltese García-Crespo *et al.* (2013).

discapacidad sensorial han sido ignoradas durante muchas décadas y, aunque cada vez en menor medida, todavía parecen existir ciertas dificultades para atenderlas por completo.

3.2.4.3. La AD: características y breve contextualización histórica

Características

De manera paralela a la norma que regula la SPS, AENOR publicaría en 2005 la norma UNE 153020, titulada *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*, y pensada para establecer “los requisitos básicos que deben tener en cuenta quienes realicen producciones audiodescritas para personas con discapacidad visual” (AENOR, 2005: 4). Al igual que la 153010, esta norma no obliga, sino que recomienda. La AD es un servicio de apoyo a la comunicación para las personas ciegas que consiste en (AENOR, 2005: 4):

[...] el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas, con objeto de compensar la carencia de captación de la parte visual contenida en cualquier tipo de mensaje, suministrando una adecuada información sonora que la traduce o explica, de manera que el posible receptor discapacitado visual perciba dicho mensaje como un todo armónico y de la forma más parecida a como lo percibe una persona que ve.

A grandes rasgos, un guion audiodescrito está compuesto por unidades de información que se insertan en los espacios en silencio —evitando el solapamiento con diálogos, música o cualquier otro elemento sonoro relevante para la obra (Benecke, 2004: en línea)— y que ayudan a contextualizar la trama, los ambientes y los efectos sonoros; en otras palabras, la AD da información sobre qué ocurre en escena, cuándo ocurre, quién realiza la acción y cómo, todo ello aportando la información en la medida justa, de modo que no fatigue a la persona con discapacidad visual con excesivos datos ni, por el contrario, le provoque una sensación de ansiedad por la ausencia de los mismos (Díaz Cintas, 2010b: 174). Según señala Díaz Cintas (2010b: 175), existen varios tipos de AD:

- AD grabada en pantalla, que, básicamente, engloba aquellos programas audiovisuales con movimiento (películas, series de televisión, documentales, espectáculos, etc.), independientemente del soporte en el que se distribuyan o comercialicen (televisión, cine, DVD, internet, dispositivos móviles, etc.). Este tipo de AD se hace, bien a partir de películas originalmente grabadas en lengua

española, bien a partir de películas grabadas en LE y, posteriormente, traducidas y dobladas al español. De acuerdo con Talaván *et al.*, en España las personas con pérdidas visuales no pueden consumir AD en una LE (2016: 164). Sin embargo, a esto se podría precisar que si se accede a una obra originalmente comercializada en un país extranjero —algo que resulta cada vez menos complejo gracias a internet—, la AD podría estar en la lengua de dicho país. Esto podría ser especialmente útil en la educación, pues, a nuestro entender, consumir una AD en una LE quizá podría conllevar un conjunto de beneficios para el aprendizaje de la nueva lengua para todos los alumnos, con y sin discapacidad. Convendría, sin embargo, desarrollar un número mayor de estudios en el futuro que confirmaran si estamos en lo cierto.

- AD grabada para audioguías¹⁵⁶, que suele emplearse para describir monumentos, museos, galerías de arte, iglesias, palacios, exposiciones, etc., es decir, para entornos naturales y espacios temáticos en los que las imágenes son estáticas. Las nuevas tecnologías adquieren un importante papel en este contexto.
- AD en directo o semi-directo, que suele emplearse para espectáculos, como el ballet, la ópera, obras teatrales, obras musicales, deportes o, incluso, para congresos o actos políticos. En el ámbito educativo, este tipo de AD podría ser frecuente, por ejemplo, si un alumno normovidente o el propio profesor narran a un estudiante con discapacidad visual aquello que se ve en el aula o se proyecta, por ejemplo, en pantalla o pizarra digital (explicaciones, vídeos, diapositivas, imágenes...).

Conviene señalar que, como veremos en el punto 3.2.4.5., aunque existen distintos perfiles de personas con discapacidad visual, en la norma UNE se explica que los destinatarios de la AD son (AENOR, 2005: 6):

[...] las personas ciegas ya sean totales o con resto de visión, con ceguera congénita o adquirida. En todo caso, la audiodescripción debe contemplar fundamentalmente las necesidades de información del colectivo que más lo precisa: las personas con ceguera total, favoreciendo, por ende al resto de personas con deficiencia visual.

Para más información sobre el proceso descriptivo y los requisitos de la AD, rediríjase el lector a la norma UNE 153020.

¹⁵⁶ Recordemos que en la Facultat de Filologia de la Universitat de València cuenta con una audioguía para las personas con discapacidad visual. Más información en: <<https://www.uv.es/uvweb/filologia-traduccion-comunicacio/es/facultat/espais-recursos/audioguia-1285848751072.html>> [Última consulta: 27/07/19].

Breve contextualización histórica

Para entender la historia de la AD en la pantalla, Sanz Moreno recoge el testimonio de Carrière (1997), quien relata que ya en 1915, en la época de la colonización francesa en África, existía una práctica similar a la AD. En aquel momento, los gobernadores civiles franceses invitaban a sesiones de cine a notables africanos con el objetivo de demostrar la supremacía de la raza blanca. En realidad, la mayor parte de aquellos invitados eran musulmanes que tenían prohibido representar la figura o el rostro humano por ser obra de Dios, por lo que, aunque no se sabía a ciencia cierta si esta prohibición se extendía al cine, asistían a estas sesiones, pero cerraban los ojos durante la proyección de la película. En cualquier caso, según Sanz Moreno, si en algún momento los invitados entreabrían los ojos para ver qué se estaba proyectando, tampoco solían entender la obra. Por ello, una persona, conocida con el nombre de *el explicador*, se situaba de pie detrás de la pantalla y explicaba en voz alta, con la ayuda de un palo, lo que iba ocurriendo en escena. Así, esta costumbre se mantuvo en África hasta los años cincuenta del pasado siglo (2017: 27).

Además de esta figura, similar a la del audiodescriptor, Cronin y King (1990) explican que otra de las primeras tentativas de realizar guiones audiodescritos¹⁵⁷ se dio en los Estados Unidos. Gregory Frazier, profesor de la Universidad de San Francisco, fue el primero en desarrollar las principales características y conceptos de la AD en los años setenta del pasado siglo (Snyder, 2014: 20). Durante esta década, en los Estados Unidos se comenzaron a ofrecer descripciones, grabadas en cintas de casete, de los capítulos de la serie *Star Trek*¹⁵⁸ (Gene Roddenberry, 1966-1969). También en los años setenta es posible encontrar audiodescripciones de películas retransmitidas por la radio de Filadelfia (Cabeza-Cáceres, 2013: 28). Sin embargo, sería ya en los años ochenta del pasado siglo cuando nacería, en los Estados Unidos, la AD como un servicio estable en el terreno del teatro (Díaz Cintas, 2010b: 176; Benecke, 2004: en línea). En Europa, la AD llegó también dentro del ámbito del teatro a mediados de los años ochenta. A partir de este momento, esta práctica comenzaría a extenderse a otros teatros del Reino Unido y del continente europeo. Tras el nacimiento de la AD en el teatro, en el cine, la primera

¹⁵⁷ Cabeza-Cáceres (2013: 27) explica que los orígenes de la AD, en realidad, podrían remontarse a la propia existencia de la ceguera, pues, normalmente, las personas que han sufrido de ceguera o discapacidad visual han estado acompañadas por algún amigo o familiar que les ha hecho de descriptor en su día a día. Del mismo modo, la práctica de narrar imágenes a personas que no padecen ningún tipo de discapacidad visual también se remonta a varios siglos atrás.

¹⁵⁸ En realidad, Cabeza-Cáceres (2013: 28) habla de *Star Wars*, pero se trata de un error.

película audiodescrita en Alemania data de 1989, al igual que en Francia¹⁵⁹ (Cabeza-Cáceres, 2013: 28-29).

En España, según relata Arandes (2007: en línea), a mediados de los años cuarenta del pasado siglo ya existía una actividad similar a la AD, que consistía en la narración de películas y óperas por radio, una práctica pensada para el público en general que no podía, o no quería, ir al cine. Así pues, en cierto modo, se puede decir que España también es un país pionero en materia de AD (Orero *et al.* 2007: 33). Tras estas primeras tentativas, la AD nació como tal en nuestro país en el año 1987, cuando la ONCE lanzó por primera vez una película audiodescrita en VHS, cuyo título era *El último tango en París* (Bernardo Bertolucci, 1972). A partir de este primer acercamiento a la AD, la ONCE impulsó, ya en 1993, el sistema Audesc¹⁶⁰, mediante el cual se realizaban y promocionaban AD en español, de manera similar al sistema británico Audetel o al francés Audiovision. Sin embargo, las cintas audiodescritas de la ONCE no se comercializaban y solo se distribuían a modo de préstamos entre los afiliados a la organización (Díaz Cintas, 2010b: 176).

Por otra parte, también dentro del panorama televisivo español, a partir de los años noventa podemos comenzar a asistir al surgimiento de programas audiodescritos. Así, Canal Sur comenzó a emitir AD —transmitidas por radio en la cadena Canal Sur Radio— en 1995, y para finales de 1996 ya se habían emitido 76 películas audiodescritas. Posteriormente, en 1997 surgió la iniciativa *Cine para todos*, la cual duró hasta finales del año 2001. Gracias a ella se ofrecieron un total de 132 películas audiodescritas y subtituladas para sordos durante dichos años. Por su lado, en 1999 el canal autonómico TV3, en colaboración con la ONCE, comenzó a emitir la serie *Plats bruts* (Joel Joan, Lluís Manyoses y Oriol Grau, 1999-2002), también audiodescrita y retransmitida por medio del canal dual. Más tarde, también se ofrecería AD para las series *Majoria absoluta* (Aina Ivern, Albert Guitart y Sònia Sánchez, 2002-2004) y *L'un per l'altre* (Pep Anton Gómez, 2003-2005), o para algunos programas infantiles como *Doraemon* (varios directores, 1975-2005), *L'hotel Zombie* (Luc Vinciguerra, 2006) y algunas producciones propias como *Serrallonga* (Esteve Rovira, 2008) o *La Riera* (Esteve Rovira, 2010-2012). Unos años más tarde, RTVE se sumaría a esta lista y

¹⁵⁹ Para profundizar en mayor medida sobre la historia de la AD en Alemania, consúltense, por ejemplo, Seibel (2007); en Francia, Parrilla Pérez (2007) y en los Estados Unidos, Snyder (2014).

¹⁶⁰ Para más información sobre el sistema Audesc, consúltense Navarrete Moreno (1997a y 1997b) o Hernández Bartolomé y Mendiluce (2004).

comenzaría a emitir en el año 2001 la serie de dibujos animados *Nicolás* (Claudio Biern Boyd , 2000), y durante el año 2003 alrededor de una película audiodescrita por semana dentro del programa *Cine de oro*. Años más tarde, también se ofrecerían películas audiodescritas en el programa *Cine de barrio* (Orero *et al.*, 2007: 33-35; Cabeza-Cáceres, 2013: 33). Con todo, parece que los casos de programación audiodescrita en la cadena pública son aislados en esta época (Cabeza-Cáceres, 2013: 30).

Pese a ello, al contrario que con la SPS, habríamos de esperar hasta 2006 para que la AD comenzara a comercializarse en DVD y pudiera estar al alcance de todo el público. Con anterioridad a este año, la práctica totalidad de las AD de nuestro país las realizaba y consumía la ONCE. Así pues, según apunta Díaz Cintas (2010b: 177), los dos primeros DVD comercializados con AD en España fueron *Torrente 3* (Santiago Segura, 2005) y *Match Point* (Woody Allen, 2005), a las que posteriormente se le sumaron otras películas como *El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006) o *Alatriste* (Agustín Díaz Yanes, 2006). En el ámbito televisivo, comenta Cabeza-Cáceres, la TDT jugó un papel esencial para la accesibilidad a los contenidos audiovisuales de las personas ciegas o con deficiencias visuales, ya que cualquiera, desde su casa, podía consumir productos audiodescritos. Antes de su aparición, el acceso a estos productos se veía limitado o estaba muy localizado, puesto que todas aquellas personas que no vivieran en una gran ciudad, tuvieran un cine o un teatro cerca o, incluso, una asociación que les facilitara estos contenidos, apenas tenían la posibilidad de acceder a ellos (2013: 31).

También cabe señalar que, desde la perspectiva normativa, en el año 2005 AENOR publica la norma UNE 153020, que ya hemos mencionado, y en 2010 se publica la Ley General de la Comunicación Audiovisual, las cuales contribuyen a la promoción de este servicio. Así pues, al igual que en el caso de la SPS, la Ley General de la Comunicación Audiovisual estableció los siguientes porcentajes de contenidos audiodescritos, que mostramos en la **Tabla 8**, que se debían alcanzar durante los siguientes años:

	2010	2011	2012	2013
SERVICIO PÚBLICO	1 %	3 %	7 %	10 %
OTROS SERVICIOS	0,5 %	1 %	1,5 %	2 %

Tabla 8. Porcentaje de AD obligatoria (Ley General de la Comunicación Audiovisual, 2010).

Como vemos, los niveles de AD requeridos por ley son bastante inferiores a los de SPS. De acuerdo con el CESyA, esto puede deberse a que existe una mayor dificultad para audiodescribir ciertos programas. Con todo, la evolución en el número de horas de contenidos audiodescritos parece haber aumentado considerablemente gracias a esta ley. Así, se pasó de disponer de aproximadamente 27 horas semanales de programación audiodescrita en 2011 a las más de 120 horas para el año 2015, lo que supone un incremento de casi un 345 % (2015: 76-77). Posteriormente, el *Informe sobre el seguimiento de las obligaciones impuestas en materia de accesibilidad correspondiente al año 2016* de la CNMN¹⁶¹, que citábamos anteriormente, también recoge el porcentaje de horas de programación audiodescrita de cada cadena, tanto pública como privada, durante el año 2016. Así pues, de acuerdo con la Ley General de la Comunicación Audiovisual (2010), para el año 2013 las televisiones públicas debían emitir el 10 % de su programación con AD. Según el informe que acabamos de citar, de los canales de RTVE —TDP, Canal 24h, Clan TV, La 2 y La 1—, los tres últimos cumplen ampliamente con los mínimos exigidos por ley, mientras que los dos primeros canales¹⁶² apenas alcanzan el 1 % de emisiones audiodescritas, lo que, claramente, es un porcentaje todavía insuficiente.

En el caso de las cadenas privadas, la ley exige un mínimo de 8 horas semanales de programación con AD. Así pues, Atresmedia, Mediaset y Net TV cumplen ampliamente con las cifras mínimas exigidas. En cambio, Veo TV, cuyo canal Discovery Max sí está sujeta al cumplimiento de las horas mínimas de programación audiodescrita marcadas

¹⁶¹ Para conocer más sobre los niveles de programación audiodescrita en el Reino Unido o los Estados Unidos, consúltense Cabeza-Cáceres (2013), o las webs de la BBC, del RNIB y del *American Council of the Blind*, disponibles en: <https://www.bbc.co.uk/reception/television/audio_sub>, <<https://www.rnib.org.uk/audio-description-channel-4>>, <<https://www.rnib.org.uk/audio-description-at-itv>>, <<https://www.rnib.org.uk/audio-description-on-uktv>> y <<http://acb.org/adp/tv.html#howmuchad>> [Última consulta: 24/04/19].

¹⁶² Según se explica en el informe de la CNMN (2017: 11-12), RTVE considera justificado el incumplimiento de las horas mínimas de programación audiodescritas, debido a que estos canales son de contenido temático (retransmisiones deportivas e informativos) y suponen narraciones específicas que posibilitan su seguimiento por parte de las personas con discapacidad sin necesidad de incorporar la AD.

por ley, no registra ni una sola hora de contenidos con AD¹⁶³, según el CESyA y la CNMN. De igual modo, tampoco 13 TV cumple con el mínimo legal de horas de programación audiodescrita. Con respecto a los ejercicios correspondientes a los años 2017 y 2018, disponemos todavía de poca información fiable acerca del porcentaje exacto de programación tanto con SPS como con AD. Con todo, hemos podido encontrar estos datos en la siguiente página web del CESyA: “Se monitorizaron los 26 canales que constituyen la totalidad de cadenas de televisión de alcance estatal, mostrando resultados favorables con un total de 17.988 horas subtituladas, 8.738 horas audiodescritas y 3.657 horas de emisión con lengua de signos durante el 2017” (s.f.: en línea). Teniendo presentes estas cifras, creemos justo señalar que, desde finales del siglo pasado, el número de horas de AD parece ir creciendo, así como el volumen de trabajos académicos dedicados a esta cuestión. Sin embargo, no podemos olvidar que aún hoy quedan retos pendientes en materia de accesibilidad a los medios de comunicación para las personas con discapacidad visual: mayor número de horas audiodescritas en televisión, más salas de cine con AD, mayor número de espectáculos audiodescritos, mayor accesibilidad en los espacios web, más audioguías, etc.

Dicho esto, creemos que se pueden observar ciertos paralelismos entre lo ocurrido en la esfera de la accesibilidad en los medios de comunicación audiovisual y en la educación. Como hemos explicado, habríamos de esperar hasta las últimas décadas del siglo pasado para comenzar a asistir a los primeros productos con SPS o audiodescritos. De manera paralela, también en la educación, a finales del siglo XX comenzamos a ser testigos de ciertos cambios en la filosofía de enseñanza de las personas con discapacidad. En España, habríamos de esperar hasta los años ochenta para la creación de la Ley LISMI (1982)¹⁶⁴ (§ 3.3.2.), que supondría un gran paso en el reconocimiento de los derechos educativos de las personas con discapacidad en nuestro país. Por ello, tenemos la impresión de que, tanto en los medios de comunicación como en la educación, durante muchos años, las necesidades de las personas con discapacidad sensorial se vieron desatendidas. Antes del surgimiento de las modalidades de TAV accesibles, las personas con discapacidad sensorial no podían acceder fácilmente a los

¹⁶³ Estos datos contrastan claramente con las cifras que la propia cadena aporta: afirman haber audiodescrito un total de 84,95 horas al año, es decir, unas 7,07 horas al mes. Sin embargo, debido a un problema técnico, la emisión de TDT no pudo captar la AD contratada y planificada, error que afirman haber subsanado (CNMN, 2017: 31).

¹⁶⁴ Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>> [Última consulta: 08/02/18].

contenidos audiovisuales. De manera paralela, en lo que se refiere a la educación inclusiva, parece estar ocurriendo algo similar, pues, como veíamos en el **Capítulo 1** de esta tesis doctoral, todavía nos encontramos ante un escenario en el que existen pocos estudios que den buena cuenta de cómo, por ejemplo, los enfoques o métodos de enseñanza de LE que se podrían emplear en un aula ordinaria pueden ser de utilidad para las personas con discapacidad sensorial. Por ello, nuestra impresión es que, quizá, podrían existir los siguientes retos pendientes en materia de accesibilidad dentro de la educación: (1) mayor formación del profesorado sobre las necesidades educativas de las personas con discapacidad, (2) mayor conocimiento y compromiso con el concepto de *inclusión* por parte de las autoridades educativas (§ 3.3.1.), (3) mayor interacción entre las organizaciones especializadas en discapacidad y los profesionales de los centros educativos y (4) mayor número de investigaciones centradas en las necesidades del alumnado adulto con discapacidad; es decir, en cuáles son los métodos de enseñanza de LE más adecuados para satisfacer sus necesidades dentro de un aula ordinaria, en cómo crear o escoger materiales accesibles o en conocer la repercusión del uso de materiales audiodescritos o subtítulos en el aprendizaje de LE de las personas con discapacidad sensorial, entre otras cuestiones. Tanto las entrevistas como el cuestionario que empleamos en esta tesis doctoral nos ayudarán a confirmar si, efectivamente, estas ideas que nosotros hemos recogido aquí son retos reales que se plantean en el ámbito de la educación accesible en el futuro.

3.2.4.4. El receptor de la SPS: las personas con discapacidad auditiva

Este punto está dedicado a conocer un poco más de cerca al receptor de la SPS, es decir, las personas con discapacidad auditiva, dado que creemos necesario conocer los distintos tipos de perfiles que podría encontrar un docente cuando tiene un alumno con esta discapacidad en clase. Estos perfiles, a su vez, conllevarán unas necesidades educativas diferentes en cada persona y, por lo tanto, una necesidad de intervención también diferente. Por ello, conviene ser conscientes de los posibles casos que podrían agruparse bajo el término paraguas *discapacidad auditiva*.

En realidad, el estudio de la sordera se ha abordado desde distintas perspectivas, a saber: Medicina, Física Acústica, Pedagogía, Psicología, Sociología o Lingüística (Acosta Rodríguez, 2006: 1). Con todo, en el presente punto pretendemos recoger una clasificación desde un punto de vista pedagógico para comprender en mayor medida qué

se entiende cuando hablamos de un *alumno sordo*. No obstante, para alcanzar nuestro objetivo, no ahondaremos en cuestiones médicas sobre la sordera, por escapar estos conocimientos a nuestro ámbito y a los objetivos de esta tesis doctoral.

Antes de continuar, quisiéramos dejar constancia de algunas voces que critican que ceñirse a clasificar a las personas en función de su discapacidad puede conllevar la marginación de estos colectivos. La CNSE (s.f.b: en línea), por ejemplo, comenta que:

[...] ceñirse a una particularidad sensorial es obviar una realidad, y ha provocado y provoca la marginación social, cultural y laboral de las personas sordas. Una persona sorda es mucho más que un oído enfermo; es alguien que, con mayor o menor pérdida auditiva, cuenta con las mismas capacidades y con los mismos derechos que los demás ciudadanos, pero ha de enfrentarse a diario a multitud de barreras de comunicación que le impiden ejercer su plena ciudadanía.

Huelga decir que nos mostramos de acuerdo con la afirmación de que las personas con discapacidad auditiva deben ser sujetos con los mismos derechos que los normoyentes. Sin embargo, rescatando la idea que se recoge en la cita sobre negar una realidad y sobre tener las mismas capacidades, convendría cuestionarse si, de hecho, afirmar que una persona con discapacidad auditiva tiene las *mismas* capacidades que una persona normoyente no es, precisamente, negar la realidad. A nuestro juicio, este tipo de afirmaciones esconden una evidencia, que no todas las personas son capaces de hacer lo mismo por igual. Sin embargo, esto no tiene por qué entenderse en sentido negativo, sino todo lo contrario: las distintas capacidades pueden requerir de diferentes modos de enseñanza en un aula y la eliminación de distintas barreras para que se pueda trabajar con equidad. Negar que existan capacidades diferentes, a nuestro entender, sería un primer paso para obviar que no todos los sujetos aprenden del mismo modo ni se les debe exigir hacer idénticas actividades (o exámenes) en un aula de LE.

Porcentaje de población con discapacidad auditiva

Antes de nada, conviene señalar que es ciertamente difícil encontrar datos coincidentes en cuanto a qué porcentaje de población sufre algún tipo de discapacidad auditiva. Pereira (2005: 162), Orero *et al.* (2007: 33) o el CESyA (2015: 13) hablan de aproximadamente un millón de personas en España que, debido a su discapacidad auditiva, necesitan recurrir a los servicios de accesibilidad para acceder a la información. Sin embargo, Tamayo repara en que estos datos difieren de los aportados por otros autores. Por ejemplo, la autora asegura que, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en año 2008 un 2,33 % de la población española entre 6 y 80 años

(cerca de 1.064.000 personas) padecían algún tipo de discapacidad auditiva. Sin embargo, prosigue Tamayo, según Arnáiz-Uzquiza (2015), esta cifra que se suele emplear por las asociaciones de personas sordas en España dista mucho de los datos ofrecidos por organizaciones nacionales como Hear it, quienes cifran este colectivo en cinco millones y medio de personas. También explica que otros autores, como Hersh y Ohene-Djan (2010: 714), hablan de un porcentaje de entre 6,6 % y 14,3 % de población sorda en todos los países, al igual que Szczepankowski (1998), quien también estima un 10 % de población sorda aproximadamente en todos los países (2015: 19). Por otra parte, si nos dirigimos a los datos de la OMS (s.f.b: en línea), podemos encontrar que un 5 % de la población mundial (360 millones de personas; 328 millones de adultos y 32 millones de niños) padecen una discapacidad a causa de las pérdidas de audición. En cualquier caso, Tamayo asegura que las cifras son tan dispares que resulta difícil saber a ciencia cierta cuántas personas sordas hay, tanto a escala mundial como en nuestro país, donde tampoco existe, como ya denunciaban Báez Montero y Cabeza-Pereiro (1997), Báez Montero y Fernández Soneira (2010a) —o la propia Tamayo (2015) en su día— una asociación nacional que proporcione un censo oficial y fidedigno del porcentaje de personas sordas en España (2015: 19). Asimismo, la existencia de distintas asociaciones de sordos en la Comunitat Valenciana (Fesord CV, Apesocas, Aspas-Valencia, Aspas-Castellón, Apanah...) dificulta que podamos encontrar datos aclarativos sobre el porcentaje total de personas sordas en esta comunidad.

Terminología: personas con discapacidad auditiva o S/sordo

Antes de analizar qué es la sordera y qué tipos existen, conviene matizar, de nuevo, algunas cuestiones de corte terminológico. Fernández Viader (2004: 24-25) comenta que *sordera* es un término que se ha empleado con asiduidad para designar todos los tipos y grados de pérdida auditiva. La autora insiste en que es necesario señalar que los términos *sordera*, *discapacidad auditiva* e *hipoacusia* se han utilizado frecuentemente como sinónimos, si bien no significan lo mismo. Los estudios sobre la deficiencia auditiva han demostrado que la pérdida auditiva total es un caso poco común, dado que suele ser más frecuente que exista algún grado de audición residual. Este hecho influyó en su momento en la adopción del término *pérdida auditiva*, el cual, en ocasiones, se ha utilizado a modo de eufemismo de la palabra *sordo*, puesto que la comunidad normoyente considera que este término puede tener ciertas connotaciones negativas. Sin embargo, estas connotaciones parecen haber sido atribuidas por dicha comunidad

normoyente, ya que la etiqueta *Sordo* es un símbolo de identidad como grupo para las personas Sordas (Fernández Viader, 2004: 25). Conviene detenernos, de igual modo, en el significado que hay detrás del uso de la mayúscula en los términos *Sordo* y *sordo*. Neves (2008: en línea) explica qué diferencias existen cuando aludimos a los términos *the deaf* (los sordos), *the Deaf* (los Sordos) o *the hard-of-hearing* (personas con problemas de audición o hipoacusias):

[...] the “deaf”, who use an oral language as their mother tongue; the “Deaf”, who belong to linguistic minority groups that use a sign language as their first language; and the “hard of hearing”, who have residual hearing and can therefore share the experience of sound and of the world of hearers to different degrees.

Como vemos, el término *sordo* se emplea para referirse a los sujetos cuya LMA es la lengua oral; *Sordo* se usa para referirse a la comunidad de personas cuya LMA es la lengua de signos, y *personas con problemas de audición*, *personas con hipoacusia* —e, incluso, *personas duras de oído*, término que encontramos en la página web de la OMS (s.f.b: en línea)— hace referencia a aquellas que tienen audición residual que dificulta, pero no imposibilita la comprensión de la palabra por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditiva (Pérez Maestre, 2008: 19). Pese a todo, como podemos ver en la página web de la Confederación Estatal de Personas Sordas (s.f.c: en línea), algunos de estos términos se emplean indistintamente tanto a nivel legislativo como por la sociedad en general. En esta tesis, hemos usado los términos *personas con discapacidad auditiva* o *sordo* por motivos estilísticos, aunque somos conscientes de que las personas con discapacidad auditiva pueden tener distintos grados de pérdida de audición y no ser completamente sordas. Por ello, consideramos necesario alejarse de la visión del colectivo de personas con discapacidad auditiva como un grupo homogéneo, puesto que la gran diversidad dentro de este grupo se traduce, a su vez, en la existencia de unas necesidades distintas en función del tipo o del grado de sordera. Sería interesante analizar, por lo tanto, si desde las EEOOII de la Comunitat Valenciana se atiende a esa heterogeneidad o, de lo contrario, se considera al colectivo de personas con discapacidad auditiva como un grupo de personas cuyas necesidades pueden ser idénticas.

La sordera o pérdida de audición: definición y causas

Dicho esto, según se define en la página web de FIAPAS, la sordera como deficiencia se refiere “a la pérdida o anormalidad de una función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que

implica un déficit en el acceso al lenguaje oral” (2005: en línea). Asimismo, la OMS (s.f.b: en línea) señala como causas de pérdida de audición congénitas la rubéola materna, la sífilis u otras infecciones durante el embarazo; un bajo peso al nacer; una asfixia por falta de oxígeno durante el parto; un uso inadecuado de ciertos medicamentos (aminoglucósidos, medicamentos citotóxicos, antipalúdicos y diuréticos) o una ictericia grave durante el período neonatal. Por otra parte, señala como causas adquiridas: algunas enfermedades infecciosas (la meningitis, el sarampión y la parotiditis); la infección crónica del oído; la presencia de líquido en el oído (otitis media); el uso de algunos medicamentos, (como los empleados para tratar las infecciones neonatales, el paludismo, la tuberculosis farmacorresistente o distintos tipos de cáncer); los traumatismos craneoencefálicos o de los oídos; la exposición al ruido excesivo (por ejemplo, en entornos laborales en los que se trabaja con maquinaria ruidosa o se producen explosiones); la exposición a sonidos muy elevados durante actividades recreativas (como el uso de aparatos de audio personales a un volumen elevado durante períodos prolongados de tiempo, o en bares, discotecas, conciertos y acontecimientos deportivos); el envejecimiento (en concreto, la degeneración de las células sensoriales) y la obstrucción del conducto auditivo producida por cerumen o cuerpos extraños.

Así pues, dependiendo del momento, el origen¹⁶⁵, la causa o el grado de pérdida de audición, las personas sordas pueden dividirse en diferentes subgrupos. En primer lugar, es importante señalar que la audición es la base de la construcción de la lengua oral; por ello, el momento en el que la persona con discapacidad auditiva pierde la audición resulta un factor relevante para evaluar si se ha adquirido, o no, el habla antes de quedar sordo (Ramírez Camacho, 1987: 22). Este factor, sin duda, influirá en la manera de tomar conciencia del mundo y de comunicar, e intervendrá en el desarrollo de las funciones para la supervivencia y la vida del sujeto (Fernández Viader, 2004: 22). Así, en relación con el desarrollo cognitivo, según Monsalve González y Nuñez (2006):

Parece indiscutible que la facultad del lenguaje es un elemento particularmente interesante de la capacidad cognitiva, que el lenguaje es una herramienta tan potente que su mal funcionamiento afectará negativamente a toda la *economía cognitiva*. Por ello, la sordera (especialmente en sus formas más graves y tempranas) compromete de manera drástica la adquisición del lenguaje, pero también todo el desarrollo cognitivo. Y es que ser sordo ha conllevado, con demasiada frecuencia, numerosas

¹⁶⁵ En función del origen de la sordera, podemos distinguir dos grupos: hereditaria o adquirida (Fernández Viader, 2004: 28). Sin embargo, para los objetivos de la presente tesis doctoral, este factor no tendrá relevancia, ya que no nos centramos en las causas de la sordera, por lo que no lo desarrollaremos en mayor medida.

alteraciones asociadas. Determinadas deficiencias auditivas, cuando no se detectan y diagnostican pronto, se transforman en *plurideficiencias*. En definitiva, la sordera ha sumido a demasiados sujetos, durante muchos siglos, en un enorme *empobrecimiento cognitivo*. (Énfasis en el original)

Atendiendo al criterio del **momento** de la pérdida auditiva, existen tres posibles tipos de sordera (véanse Ramírez Camacho, 1987; Monfort y Juárez, 2002; Fernández Viader, 2004; Pérez Maestre, 2008; Varela Nieto y Lassaletta Atienza, 2012):

- Sordera prelocutiva. Este tipo de sordera se da con anterioridad a la adquisición de la lengua oral (previamente a los dos o tres años). Talaván *et al.* (2016: 148) explican que, según Báez Montero y Fernández Soneira (2010a), en este caso las personas suelen tener como LMA la lengua de signos y la SPS no constituye una vía de comunicación natural. Por ello, para estas personas, la SPS en las aulas podría no ser un recurso de demasiada utilidad. Conviene señalar que los niños con sordera prelocutiva pueden tener acceso a implantes cocleares que facilitarían la recepción del sonido.
- Sordera perilocutiva, la cual se presenta justo en el momento de adquisición del lenguaje del niño.
- Sordera postlocutiva, que se da con posterioridad a la adquisición del habla (después de los dos o tres años). Según Monfort y Juárez (2002: 354), los niños con sordera postlocutiva pueden sufrir alteraciones en la voz, aunque sus habilidades expresivas ya están adquiridas. Además, si no transcurre demasiado tiempo entre la pérdida auditiva y la colocación de una prótesis, la recuperación de la capacidad auditiva se dará con cierta rapidez. En este caso, Talaván *et al.* (2016: 148) recuerdan que, según Báez Montero y Fernández Soneira (2010a), la SPS sí está normalizada y puede ser una buena solución para acceder a los contenidos y, por lo tanto, *a priori*, también a los contenidos de los materiales educativos que se emplean en las aulas de las LE.

Dependiendo de la edad a la que pierda el niño la audición y del momento en el que se realice la intervención, el desarrollo del habla se puede dar con mayor o menor rapidez o facilidad, lo cual puede ser importante en el caso del aprendizaje de lenguas. En realidad, según Tamayo, actualmente, la mayor parte de los niños con discapacidad auditiva en España suele estar escolarizada en escuelas convencionales u ordinarias, por lo que, con frecuencia, tienen contacto con la lengua oral. Esto, sumado a los avances

tecnológicos en las prótesis auditivas y los servicios de logopedas, permite que cada día sea más habitual el empleo de la comunicación oralista frente a la signante, lo cual, a su vez, permite una mejor comprensión de la lengua escrita (2015: 26). Por el contrario, la autora, apoyándose en el estudio de de Linde y Kay (1999), recuerda que las personas cuya LMA es la lengua de signos encuentran más dificultad para relacionar ciertos sonidos con las palabras por escrito, por lo que han de recurrir a otros métodos de recodificación, como la recodificación articulatoria, la lectura de labios, deletrear con los dedos o hacer uso de la lengua de signos. Así pues, existe cierto desacuerdo entre aquellos que afirman que estos métodos alternativos permiten que las personas con discapacidad auditiva puedan alcanzar un nivel de lectura equiparable al de un normoyente (de Linde y Kay, 1999) y aquellos autores que, por el contrario, afirman que el nivel de lectura de los alumnos con discapacidad auditiva puede llegar a ser hasta siete años inferior al de los alumnos normoyentes (Conrad, 1977; Torres Monreal y Santana Hernández, 2005) (Tamayo, 2015: 27). En cualquier caso, el momento de pérdida de la audición es importante para el desarrollo del lenguaje, pero para comprender el perfil de un estudiante con discapacidad auditiva también debemos atender a la localización o el grado de pérdida de audición, para así entender las implicaciones educativas de cada persona.

Además, otra clasificación es posible si se atiende a la **localización** de la lesión. Siguiendo este criterio, podemos hablar de los siguientes tipos de sordera (véanse Ramírez Camacho, 1987; Fernández Viader, 2004; Pérez Maestre, 2008 o Varela Nieto y Lassaletta Atienza, 2012):

- Sordera conductiva o de transmisión, en la cual la lesión se localiza en el oído externo¹⁶⁶ (por ejemplo, por una otitis, malformaciones, ausencia de pabellón externo) o en el oído medio (por ejemplo, por la presencia de sustancias o de cuerpos extraños); en otras palabras, está ocasionada por “alteraciones en el mecanismo que conduce los impulsos sonoros desde el exterior del oído interno y, si bien pueden provocar graves alteraciones en función de su etiología y pronóstico, usualmente no afectan a la habilidad de reconocimiento de palabras” (Fernández Viader, 2004: 29). De acuerdo con Fernández Viader (2004: 29), las consecuencias no son graves ni duraderas

¹⁶⁶ Para profundizar en mayor medida sobre la anatomofisiología del oído, consúltense las páginas 41-46 de Ramírez Camacho (1987) o las páginas 38-53 de Borregón Sanz (2016).

para el desarrollo del habla y, si existe detención temprana, pueden incluso suprimirse con el tratamiento o la intervención quirúrgica adecuada. En este caso, parece que este tipo de sordera no supondría un grave inconveniente para el aprendizaje de una LE.

- Sordera neurosensorial o de percepción, que está ocasionada “por lesiones cocleares o disfunciones que afectan desde el oído interno hasta el área auditiva del lóbulo temporal” (Fernández Viader, 2004: 29). El origen de estas disfunciones, normalmente permanentes, puede ser diverso, y estas pueden ir acompañadas por restos de audición (Fernández Viader, 2004: 29). Según Varela Nieto y Lassaletta Atienza (2012: 37-38), existen dos tipos de sordera de percepción:
 - Coclear: cuando el error se produce en la cóclea, que no puede transformar las señales mecánicas en eléctricas.
 - Retrococlear: cuando se produce una interrupción en la transmisión de la señal eléctrica desde la cóclea hasta los centros corticales.
- Sordera mixta, que se da cuando ambos, tanto los componentes de percepción como de transmisión, están presentes.

Por último, el **grado** de pérdida auditiva (en el mejor oído) es otro de los factores, juntamente con la localización de la lesión y el momento de la aparición de la pérdida, decisivos para la adquisición del lenguaje oral, lo cual, como veíamos, tendrá ciertas repercusiones para el desarrollo de la capacidad cognitiva y del aprendizaje. En consecuencia, esto resulta importante para valorar qué tipo de intervención necesitará la persona sorda, así como por qué sistema de comunicación optará habitualmente (Fernández Viader, 2004: 29). Mediante las audiometrías se puede valorar y clasificar el nivel de pérdida auditiva, dependiendo del nivel de decibelios (dB)¹⁶⁷. Así, esta vez dependiendo del grado¹⁶⁸, podemos hablar de los siguientes tipos de pérdida auditiva (Fernández Viader, 2004: 32-34):

¹⁶⁷ Según explica Fernández Viader (2004: 32), la audición normal es la de aquellas personas cuyo umbral de audición es inferior a 20 dB. Estas personas perciben el habla sin dificultad y no muestran problemas funcionales.

¹⁶⁸ En las EEOOI de la Comunitat Valenciana se solicita un certificado de discapacidad en grado igual o superior al 33% para poder acceder, por ejemplo, a las adaptaciones de las pruebas de certificación o a los descuentos económicos en la matrícula.

- Leve: el umbral de audición se sitúa entre 20 y 40 dB, por lo que, en condiciones normales, el problema puede pasar desapercibido, pero en situaciones con ruido pueden tener dificultades de comprensión.
- Severa: el umbral de audición se sitúa entre 71 y 90 dB. Esto supone que la adquisición del lenguaje ya no se da de manera espontánea, por lo que se necesita la intervención de un logopeda para ayudar tanto en la pronunciación como en el desarrollo de un lenguaje estructurado y rico en vocabulario. Estas personas tienen problemas para percibir una conversación, por lo que se suelen apoyar en la lectura de labios. Son capaces de percibir ruidos intensos y graves, pero no medios ni lejanos. Asimismo, esta pérdida de audición puede conllevar problemas de socialización e integración. Por su lado, la gramática, la sintaxis, la pronunciación, la entonación, el ritmo, la riqueza léxica y el nivel de comprensión lectora pueden verse afectados.
- Profunda: el umbral de la audición se sitúa entre 91 y 120 dB. Implica problemas de aprendizaje de la lengua oral por vía auditiva, por lo que resulta de vital importancia la enseñanza intencional de la lengua y su representación visual. Se necesitará de una intervención educativa especializada en estos casos.

Antes de pasar al siguiente punto, conviene señalar la gran importancia de las ayudas técnicas (§ 3.3.5.) y la intervención temprana para que muchas personas con discapacidad auditiva puedan aprovechar sus restos auditivos. Asimismo, en función del momento y tipo de intervención, del grado de pérdida auditiva o del uso de ayudas para aprovechar los restos de audición, cada persona tendrá un perfil —capacidades y necesidades— único. Precisamente, esta falta de homogeneidad de perfiles de las personas con discapacidad auditiva provoca también la aparición de distintos tipos de necesidades educativas (§ 3.3.3.). Por ello, los recursos —las ayudas técnicas o el material adaptado, por ejemplo— en el aula no deberían ser los mismos para todos los alumnos con discapacidad auditiva. Por esta razón, nos resulta interesante analizar si en las EEOOI de la Comunitat Valenciana se da respuesta a las distintas necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, algo de lo que nos ocuparemos en las entrevistas y, principalmente, en el cuestionario.

3.2.4.5. El receptor de la AD: las personas con discapacidad visual

Del mismo modo que hemos hecho con el receptor de la SPS, en el siguiente punto abordaremos más de cerca el perfil de las personas con discapacidad visual. Con todo, tampoco entraremos en este punto en cuestiones médicas que no resulten relevantes para nuestro estudio. Así pues, al igual que ocurre con la comunidad de personas con discapacidad auditiva, la comunidad de personas con discapacidad visual también es altamente heterogénea, por lo que resulta interesante conocer más de cerca los distintos tipos de perfiles para entender que también de esas diferencias surgen necesidades distintas.

Porcentaje de población con discapacidad visual

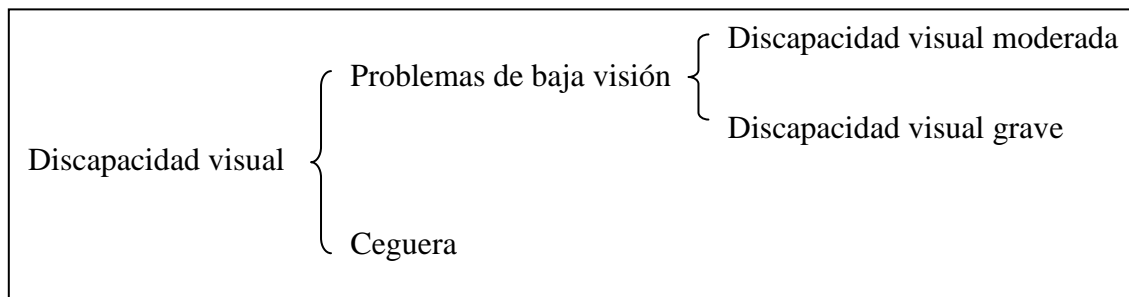
Actualmente, según los datos disponibles en la OMS (s.f.c: en línea), se estima que 253 millones de personas padecen discapacidad visual en el mundo: 36 millones, ceguera y 217 millones, discapacidad visual moderada a grave; en un 81 % de los casos, detectada en personas mayores de 50 años. Por su parte, según los datos estadísticos que ofrece la ONCE (s.f.a: en línea), en el año 2018 podemos encontrar un total de 71.736 personas afiliadas a esta organización en el territorio español, de las cuales 19 % padecen ceguera (ausencia de visión o solo percepción de la luz) y un 81 %, deficiencia visual (mantenimiento de un resto funcional para la vida diaria). Asimismo, solo en la Comunitat Valenciana encontramos un total de 5.747¹⁶⁹ personas afiliadas entre los 19 y los 65 años o más, lo cual coincide con la principal franja de edad del alumnado de las EEOOII (§ 3.3.3.).

Terminología: personas ciegas o personas con discapacidad visual

Para tratar de concretar en mayor medida cuándo podríamos hablar de *personas ciegas* y cuándo de *personas con discapacidad visual*, recurriremos, de nuevo, a la web de la OMS (s.f.c.: en línea), donde la función visual se clasifica en cuatro categorías principales: visión normal, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera. Se considera que una persona con discapacidad visual moderada o con discapacidad visual grave padece problemas de baja visión; la baja visión y la ceguera

¹⁶⁹ Esta cifra corresponde a las personas de nacionalidad española que pueden asociarse a la ONCE. Sin embargo, el porcentaje de personas con discapacidad visual en nuestra comunidad podría ser aún mayor si contamos con la posible existencia de personas no asociadas a esta organización.

presentan el total de casos de discapacidad visual. En el **Esquema 1** podemos verlo más claramente.



Esquema 1. Grados de discapacidad visual (OMS, s.f.c: en línea).

Pese a las diferencias existentes entre los términos *ciego* o *persona con discapacidad visual*, en esta tesis, por razones de estilo, hemos utilizado los términos *ciegos*, *invidentes*, *personas con discapacidad visual*, *personas con deficiencia visual* o *personas con pérdida de visión* para referirnos, en general, a personas afectadas por una carencia de visión *normal*. Con todo, insistimos en la necesidad de no entender el colectivo de las personas con discapacidad visual como un conjunto homogéneo —algo que también debería tenerse en cuenta dentro del aula—, puesto que, como se verá a continuación, los perfiles de las personas que se agrupan dentro de este colectivo pueden ser muy distintos, algo que provocará, del mismo modo que ocurría en el caso de los alumnos con discapacidad auditiva, que existan también diversas necesidades educativas en alumnos con discapacidad visual (§ 3.3.4.).

La ceguera: definición y causas

Según los define la ONCE (s.f.b: en línea), cuando utilizamos los términos *ceguera* o *deficiencia visual*:

[...] nos estamos refiriendo a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual. Más específicamente, hablamos de personas con ceguera para referirnos a aquellas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos). Por otra parte, cuando hablamos de personas con deficiencia visual queremos señalar a aquellas personas que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta. En la mejor de las condiciones, algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales.

La OMS (s.f.c: en línea) señala entre las principales causas de pérdida de visión que conforman una discapacidad visual moderada o grave los errores de refracción no corregidos (53 %), las cataratas no operadas (25 %), la degeneración macular relacionada con la edad (4 %) y la retinopatía diabética (1 %). Por otra parte, las causas

de la ceguera son: las cataratas no operadas (35 %), los errores de refracción no corregidos (21 %) y el glaucoma (8 %), sobre todo en países de ingresos medios y bajos¹⁷⁰.

Normalmente a la hora de evaluar la función visual y establecer la situación de ceguera se utilizan, desde la Medicina, dos parámetros básicos, considerados de forma aislada o en conjunto: la agudeza visual y el campo visual. La agudeza visual consiste en “la capacidad para percibir la figura y la forma de los objetos así como para discriminar sus detalles. Para medirla se utilizan generalmente los optotipos o paneles de letras o símbolos” (ONCE, s.f.b: en línea), mientras que el campo visual es “la capacidad para percibir los objetos situados fuera de la visión central (que corresponde al punto de visión más nítido). La valoración del campo visual se realiza a través de la campimetría” (ONCE, s.f.b: en línea). Según los datos de la OMS (s.f.c: en línea), una deficiencia visual se establece cuando la visión es menor de 20/400 o 0,05 en el mejor ojo y con la mejor corrección.

En España, al igual que en otros países, como los Estados Unidos, Canadá, Italia o el Reino Unido, se reconocen como personas con *ceguera legal*, y por tanto, susceptibles de percibir prestaciones económicas subsidiarias y servicios educativos especiales, a aquellas cuya visión es inferior a 20/200 o 0,1 en el mejor ojo y con la mejor corrección, o que independientemente de que su visión sea mejor, tiene un campo visual inferior a 10° (Discapnet, s.f.: en línea). Cualquier persona con estas características y que posea la nacionalidad española —algo que deja fuera a los extranjeros que viven en nuestro país, como ya denuncia Sanz Moreno (2017: 114)— puede afiliarse a la ONCE, tal y como se señala en sus estatutos¹⁷¹.

Sin embargo, tal y como comenta Herrero Ortín, los profesionales de la enseñanza encuentran poco acertada la clasificación legal de los distintos tipos de discapacidad visual que veíamos más arriba, por lo que prefieren atender al criterio de la capacidad de los alumnos para leer letra impresa. Siguiendo este criterio, la autora explica que se establecerían dos grupos: personas con baja visión, las cuales tienen capacidad visual, pero no son capaces de leer a una distancia normal, incluso con la ayuda de lentes

¹⁷⁰ La etiología de la discapacidad visual es tan compleja y responde a tan diversos factores que su estudio en detalle desbordaría los límites de la presente investigación, razón por la que nos permitiremos no adentrarnos en mayor medida en analizar este aspecto.

¹⁷¹ Disponibles en: <<https://www.once.es/dejanos-ayudarte/afiliacion/documentos/estatutos-de-la-once/view>> [Última consulta: 28/11/17].

correctoras, y personas con ceguera, las cuales no tienen capacidad visual y deben hacer uso del sistema braille para acceder a la lectura (2015: 4-5). Otra posible clasificación la proponen Bueno y Ruiz, quienes parten también desde la capacidad de hacer uso del sistema lectoescritor en tinta de forma funcional y clasifican a las personas con discapacidad visual en los siguientes grupos (1994: 43):

- Discapacidad visual profunda: aquí entrarían todas aquellas personas que tienen dificultades para realizar tareas visuales gruesas e imposibilidad de realizar tareas que requieran visión de detalle. Según Aguilera Cano *et al.* (s.f.: en línea), en el aula, este colectivo suele aprender mediante el sistema braille, dado que no puede contar con el apoyo de la visión, pese a que sí pueden percibir la luz.
- Discapacidad visual severa: donde encontraríamos a las personas que tienen posibilidad de realizar tareas visuales con inexactitud, para lo que necesitan una adaptación de tiempo, ayudas o modificaciones. Aguilera Cano *et al.* (s.f.: en línea) explican que estas personas sí perciben objetos, por lo que pueden acceder a leer caracteres ópticos con la ayuda de gafas, lupas, aumento de texto, etc. (§ 3.3.6.).
- Discapacidad visual moderada: en el que hallaríamos a las personas con posibilidad de realizar tareas con el empleo de ayudas o una iluminación similar a la utilizada por los sujetos normoventes. Aguilera Cano *et al.* (s.f.: en línea) comentan que estas personas pueden percibir los caracteres impresos sin necesidad de ayudas técnicas.

Como vemos, el alumnado con discapacidad visual puede tener unas características muy dispares en función de la capacidad para hacer uso de sus restos visuales. Esto afectará, por lo tanto, al modo de aprender del individuo y al tipo de adaptaciones que se requieren para su aprendizaje. Además de la capacidad de hacer uso de los restos visuales para acceder a la lectoescritura en tinta, según explica Rodríguez Fuentes, otros aspectos que se deberían tener en cuenta a la hora de planificar y desarrollar la acción educativa con personas con discapacidad visual son: (a) el momento de aparición de la pérdida¹⁷²; (b) la naturaleza de la pérdida, que puede ser evolutiva o súbita, lo cual suele

¹⁷² Para las personas cuya ceguera sobreviene con el nacimiento o durante los primeros años de vida, la falta de visión puede provocar otra serie de dificultades, como, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje, las habilidades de razonamiento, las habilidades de resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento

afectar a la autoestima y al nivel de independencia de la persona que acaba de sufrir una pérdida súbita; (c) los atributos a los que afecta la patología, es decir, la agudeza o el campo de visión, el cromatismo visual, la sensibilidad al contraste, la acomodación, la adaptación a la luz, etc.; (d) la presencia de otras deficiencias sensoriales, psíquicas o físicas asociadas; (e) las disfunciones o retrasos colaterales que pudieran haberse dado, como retrasos motores, psicomotores, de coordinación óculo-manual, de desarrollo evolutivo, etc., y (f) la localización de la afección, es decir, si se encuentran afectadas las estructuras fisiológicas, los elementos neurosensoriales, el mecanismo de transmisión de estímulos, el sistema ocular, la memoria perceptiva, etc. (2003: 278). Todos estos factores conllevan que el colectivo de personas con discapacidad visual tenga unas características distintas, lo cual supone que se requieran unas medidas de intervención también diferentes. Por esta razón, resulta de gran relevancia que el docente sepa cómo afecta la pérdida de visión al proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumno. Por ello, una de las cuestiones que abordaremos en la fase de recogida de datos es si los docentes de inglés de las EEOOII bajo escrutinio tienen la formación suficiente como para conocer las necesidades educativas de los distintos perfiles de alumnos con discapacidad que puedan tener.

3.3. La educación inclusiva

3.3.1. Qué es la inclusión educativa

La accesibilidad, como ya comentábamos en el punto 3.2.4.1., surgió originalmente para los espacios físicos y, con el tiempo, se fue extendiendo a otros ámbitos. También en educación podemos encontrar el concepto de *accesibilidad*. Así pues, en el presente punto analizaremos qué se entiende por *educación inclusiva* y cuál ha sido el camino hasta llegar a este concepto. Esto se justifica debido a que, recordemos, una de nuestras intenciones en la presente tesis doctoral es explorar y describir las medidas de atención a la diversidad en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana en caso de tener alumno con discapacidad sensorial. Nos adherimos, pues, a la visión de que se debe trabajar para conseguir que tanto las personas con discapacidad sensorial como las personas sin discapacidad puedan estudiar de manera conjunta en un aula ordinaria (es

abstracto, etc. En cambio, si la persona ya ha visto en el pasado, la memoria de los recuerdos visuales le puede ayudar en el proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos (Herrero Ortín, 2015: 6).

decir, no específica solo para las personas con discapacidad) y tengan acceso a los recursos de forma equitativa.

Según se señala en el informe *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, publicado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “[e]l derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el derecho internacional de los derechos humanos y, como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad” (ONU, 2013: 3). Son varios los instrumentos internacionales, como *la Declaración Universal de Derechos Humanos*, *el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* o *la Convención sobre los Derechos del Niño*, que afirman que el derecho a la educación debe ser universal y estar sometido al principio de no discriminación. Tal y como se recoge en este mismo informe de la ONU, “[l]a educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación” (2013: 3). Sin embargo, hasta llegar a la aceptación del concepto de *educación inclusiva* ha sido necesario un largo período de tiempo, adaptaciones y cambios. Actualmente, se reconoce no solo el derecho a la educación de todas las personas, sin importar si padecen algún tipo de discapacidad, sino que además, ya obsoletos los conceptos de *exclusión* e *integración*, se trabaja con el concepto de *inclusión*.

A grandes rasgos, en el pasado se han adoptado tres enfoques con respecto a la educación de las personas con discapacidad: la exclusión, la segregación y la integración¹⁷³. Sin embargo, estos conceptos no significan lo mismo, por lo que resulta necesario entender cuáles son las diferencias entre ellos, con objeto de conocer el estado de la cuestión en el pasado y el punto en el que, al menos teóricamente, nos hallaríamos en la actualidad. En el **Capítulo 5** nos encargaremos de analizar qué ocurre exactamente en la realidad de las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. Así, por *exclusión* se entiende un fenómeno que se produce cuando “se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes” (ONU, 2013: 3-4). Este enfoque impide que las personas con algún tipo de discapacidad puedan incorporarse al sistema educativo y, en su lugar, se les coloca en un entorno de

¹⁷³ Para profundizar en mayor medida sobre estos conceptos, consúltese García Rubio (2017).

asistencia social o sanitaria. Por otro lado, por *segregación* se hace referencia a un fenómeno que tiene lugar cuando “un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial” (ONU, 2013: 4). Por último, por *integración* se hace referencia a una situación en la que “los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente” (ONU, 2013: 4).

Sin embargo, García Rubio comenta que, con el enfoque de integración, parece que son los alumnos con discapacidad los que han de adaptarse al resto de la comunidad educativa y a su modelo de enseñanza y aprendizaje. Así pues, la educación se plantea enfatizando que es el alumno con discapacidad el que tiene unas necesidades determinadas, no la escuela y su contexto. Por ello, para garantizar la integración, se facilitan recursos y profesionales que atienden específicamente a estas necesidades concretas; en otras palabras, se sigue evidenciando que, en cierto modo, estos alumnos siguen separados y diferenciados de todos los estudiantes en general (2017: 254). Además, otro problema añadido que se planteó con la integración fue que los cambios teóricos no vinieron acompañados de cambios reales en la organización de las escuelas ordinarias, en el currículo o en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Con el tiempo, esto llevó a una revisión del propio concepto de *necesidades especiales*, tras la cual comenzó a plantearse que las dificultades que experimentaban los alumnos en las aulas no era un problema particular del estudiante, sino más bien del modo en el que las escuelas se organizaban y de los rígidos métodos empleados para la enseñanza (§ 1.1.). En consecuencia, esto llevó a que se comenzara a debatir a favor de una reforma pedagógica que respondiera de manera efectiva a la diversidad de los estudiantes, considerando esta diversidad no como un problema personal, sino como una oportunidad de enriquecimiento para el aprendizaje del grupo (UNESCO, 2005: 9).

Como vemos, los dos primeros modelos, exclusión y segregación, resultan claramente discriminatorios, mientras que el tercero comienza ya a abrir las puertas a la posibilidad de educar conjuntamente a los alumnos con y sin discapacidad, a pesar de que este modelo tampoco resultara idóneo, como acabamos de ver. Por ello, actualmente el

concepto de *integración* se ha modificado y ha dejado paso al de *inclusión*¹⁷⁴. La inclusión, por su lado, se construye bajo las siguientes premisas (García Rubio, 2017: 254):

Los alumnos y alumnas que presentan algún tipo de discapacidad tienen todo el derecho a estar en las aulas ordinarias, y en ningún caso es ningún privilegio. Esta es una de las características fundamentales de este modelo en el que el alumnado siempre se encuentra en el aula ordinaria y es allí donde recibe los apoyos especiales, con lo que se consigue que todos los alumnos aprendan juntos, independientemente de sus diferencias. La diversidad es considerada como un valor educativo, y todos los alumnos son diferentes y tienen distintas necesidades educativas. La heterogeneidad se considera una característica positiva puesto que la realidad también lo es. En el aula se garantiza el acceso a un currículum común aunque se tiene en cuenta las distintas necesidades del alumnado.

Por su parte, en el documento *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación* se dice que la inclusión supone (ONU, 2013: 5):

[...] un proceso que reconoce: a) la obligación de eliminar las barreras que restrinjan o impidan la participación; y b) la necesidad de modificar la cultura, la política y la práctica de las escuelas convencionales para tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, también los que tienen alguna deficiencia. La educación inclusiva implica transformar el sistema de enseñanza y asegurarse de que las relaciones interpersonales se basen en valores fundamentales que permitan materializar el pleno potencial de aprendizaje de todas las personas. También implica una participación efectiva, una instrucción personalizada y pedagogías inclusivas. Entre los principales valores de la educación inclusiva figuran la igualdad, la participación, la no discriminación, la celebración de la diversidad y el intercambio de las buenas prácticas. El enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución a la sociedad. También considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender y reconoce que la relación entre la escuela y la comunidad en general es una base para crear sociedades inclusivas con un sentido de pertenencia (no solo para los alumnos, sino también para los profesores y los padres).

Dicho esto, las vías de trabajo actuales deberían estar centradas en tratar de *incluir* a todo el alumnado dentro de las aulas ordinarias. Este enfoque supone, precisamente, lo contrario de trabajar en aulas especiales, donde solo los estudiantes con una discapacidad concreta tendrían cabida¹⁷⁵, algo que daría lugar a una situación de aislamiento con respecto a sus compañeros sin discapacidad.

No obstante, la propia idea de incluir a todos los alumnos en una misma aula ha de abordarse con sensatez, pues la inclusión no puede entenderse como el mero hecho de que el alumno con discapacidad esté físicamente presente en el aula ordinaria. Para que la inclusión sea real, los Estados deben definir un conjunto de medidas e ideas prácticas, es decir, se requiere de una implicación a un nivel mucho más complejo y

¹⁷⁴ Para profundizar en mayor medida sobre la diferencia entre los conceptos de *integración* e *inclusión*, consúltense las páginas 17-19 de la obra de Barrio de la Puente (2009).

¹⁷⁵ En su momento, la cuestión sobre si era mejor que los alumnos con discapacidad asistieran a centros específicos, en los que se atendía minuciosamente a sus necesidades, o, de lo contrario, se integraran en centros ordinarios, a pesar de no disponer, en ocasiones, de los recursos apropiados para satisfacer sus necesidades, generó posiciones enfrentadas. Para conocer más sobre este debate, consúltense, por ejemplo, Marchesi (1987), Acosta Rodríguez (2006) o Borregón Sanz (2016).

comprometido a la hora de diseñar la programación de los cursos, de escoger unos métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en lugar de otros o de utilizar recursos y materiales accesibles si se quiere llegar, *de facto*, a conseguir atender y satisfacer de un modo efectivo las distintas necesidades educativas de todos los alumnos desde un punto de vista en el que la diferencia sea una fuente de riqueza para el grupo y no un estigma para las personas con discapacidad por sentirse aislados.

Así pues, uno de nuestros objetivos principales en esta tesis doctoral es comprobar si el concepto de *inclusión* se aplica realmente en las aulas de las EEOOII de la Comunitat Valenciana: ¿se tienen en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad a la hora de diseñar las programaciones?, ¿se dispone de la formación necesaria para saber cómo crear, escoger o adaptar los materiales apropiadamente para que las personas con discapacidad sensorial tengan acceso a ellos de forma equitativa?, ¿se tienen en cuenta los perfiles de las personas con discapacidad sensorial a la hora de escoger los métodos de enseñanza de lenguas que se implementan en el aula?, ¿se evalúan las competencias y conocimientos de los alumnos al aprender una nueva lengua teniendo en cuenta sus características, capacidades y limitaciones?, etc. Así pues, trataremos de dar respuesta a estas preguntas mediante los cuestionarios y las entrevistas en los propios centros (§ **Capítulo 5**).

3.3.2. *El camino hacia la educación inclusiva*

Pese a que hoy, en teoría y como se verá a continuación, ya se trabaja con el concepto de *inclusión*, el camino hasta llegar a este punto ha sido considerablemente largo. En el pasado, las sociedades prehistóricas y antiguas consideraban la discapacidad como una carga¹⁷⁶; por esta razón, quienes la padecían solían verse excluidos de la educación. Por una parte, en lo que se refiere a la educación de las personas sordas¹⁷⁷ en el pasado, encontramos referencia a algunas autoridades médicas, como Hipócrates, y filosóficas, como Aristóteles o San Agustín, que pensaban que la inteligencia solo se podía expresar a través del habla. Siguiendo esta línea de pensamiento, aquellos que no eran capaces de

¹⁷⁶ Para más información sobre cómo ha ido evolucionando la visión de la sociedad con respecto a la discapacidad, consúltense Aguilar Montoya (2004).

¹⁷⁷ Para más información sobre la historia de la educación de las personas sordas, consúltense Nordstrom (1986), Daniels (1997), Easterbrooks y Baker (2002), López Torrijo (2005) o Borregón Sanz (2016), entre otros.

hablar, como era el caso de las personas sordas¹⁷⁸, tampoco eran capaces de aprender, pensar o manejarse con ideas abstractas y morales. El habla era, pues, un requisito indispensable para acceder a la educación e, incluso, para conferir al individuo la calidad de persona, como un sujeto con obligaciones y deberes. Las consecuencias de estos escritos llevaron a pensar durante mucho tiempo que las personas sordas no merecían ser educadas, dado que no eran capaces de hablar, escribir, razonar o comunicarse con los demás. Básicamente, estos eran considerados ciudadanos de segunda, por lo que no merecía la pena *malgastar* el tiempo en intentar darles una educación (Daniels, 1997: 1-2; Borregón Sanz, 2016: 385).

Por otra parte, algo similar ocurría con la educación de las personas ciegas¹⁷⁹. En el pasado, la actitud hacia la ceguera solía ser de rechazo y marginación. Sin embargo, tal y como apuntan Ipland García y Parra Cañadas, resulta curioso cómo, por otro lado, se pueden encontrar escritos en los que se confiere respeto a poetas, filósofos y sabios ciegos. Según explican estos autores, en el pasado las personas ciegas eran alejadas de la sociedad y, a menudo, se veían abocadas a una vida de mendicidad. En países como India, los ciegos eran abandonados y eliminados, al ser considerados impuros; en Egipto, en cambio, eran tratados con algo más de benevolencia¹⁸⁰, debido a la gran cantidad de afectados por la tracoma¹⁸¹; en la China del siglo II a. C., los ciegos se agruparon formando cofradías, con el objetivo de luchar por sus derechos; en Grecia, la ceguera se consideraba incluso fuente de dicha, ya que estos eran utilizados para adivinar el futuro, aunque en Esparta se les abandonaba o arrojaba desde el Monte Taigeto, y en Roma, o bien se les eliminaba, dado que no servían para defender al país, o bien trabajaban como masajistas en las termas, o simplemente vivían en la mendicidad (2009: 454-455). En cualquier caso, si bien en algunos países corrían mejor suerte, en líneas generales, tampoco los ciegos tuvieron acceso a la educación durante un gran período de tiempo.

¹⁷⁸ Aunque hoy somos conscientes de que ser sordo no supone ser también mudo, en la antigüedad se consideraba que la mudéz era una condición inherente al hecho de ser sordo (Daniels, 1997: 2).

¹⁷⁹ Para profundizar en mayor medida sobre la historia de la educación de las personas ciegas, consúltense Roberts (1986), Montoro (1991, 1992, 1993, 1994 y 1995), Martínez Liébana (2000), Molina Ortín (2011) o Herrero Ortín (2015), entre otros.

¹⁸⁰ Según Ipland García y Parra Cañadas, el primer programa educativo documentado para ciegos se establece, precisamente, en la Universidad de Al-Ashar en el año 970 a. C., aunque, en realidad, este programa consistía en la total memorización de todo el material durante un período de doce años (2009: 454).

¹⁸¹ Esta enfermedad provoca ceguera irreversible. Para más información, véase la siguiente web de la OMS: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs382/es/>> [Última consulta: 28/11/17].

Como vemos, la concepción social de la discapacidad tuvo que cambiar en gran medida para que se empezara a considerar que los ciegos y sordos tenían la capacidad de aprender y que, por lo tanto, podían —y debían— acceder a la educación. Dado que nuestro objetivo en el presente punto es entender en mayor medida cómo se ha llegado hasta el concepto de *inclusión*, nos permitiremos remontarnos apenas un siglo atrás, momento en el que empieza a surgir la idea de que toda persona tiene derecho a acceder a la educación. Si bien este derecho es relativamente reciente en la historia, esto no quiere decir que las personas con discapacidad no tuvieran acceso, de un modo u otro, a la educación antes de las fechas que aquí señalaremos. No obstante, no profundizaremos en mayor medida en el grueso de la historia de la educación de los ciegos y sordos por exceder esta tarea los límites de nuestra investigación. Así pues, para entender cómo ha cambiado este panorama hasta el punto en el que no solo se garantice el derecho a la educación para todos, sino que además las personas con discapacidad puedan acceder a ella desde un aula ordinaria, ubicaremos el punto de partida de este recorrido histórico en el siglo XIX. Sin embargo, no debemos olvidar que la mayor parte de avances se realizarían ya entrados en el siglo XX, puesto que es en este momento cuando “[e]l concepto de normalización (Bank-Mikkelsen, 1969) impregna la filosofía educativa [...] y se incorpora a las disposiciones legales de todos los países de nuestro entorno” (Herrero Ortín, 2015: 96). Geográficamente, nos centraremos en los avances en España, si bien también mencionaremos que nuestro país participó en numerosos acuerdos internacionales y se vio influenciado por los avances de otros países europeos.

Del siglo XIX a los setenta del siglo XX

En realidad, son muchos los instrumentos en materia de educación de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito nacional como internacional, que han contribuido a llegar hasta el punto en el que nos encontramos en la actualidad. Uno de estos primeros documentos que conviene señalar en España es la Ley de Instrucción Pública (LIP), también conocida como Ley Moyano, de 1857¹⁸². Esta fue la primera ley que reguló el sistema educativo español en su totalidad y de forma integral, por lo que sería un primer paso para garantizar el derecho a la educación obligatoria de las personas con discapacidad. A raíz de su publicación a principios del siglo XX, comenzarían a fundarse, paulatinamente, las primeras escuelas especiales. No obstante, con

¹⁸² Disponible en: <<http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>> [Última consulta: 12/02/18].

anterioridad a esta ley ya se habían producido algunos discretos avances en la educación de las personas con discapacidad (García Rubio, 2017: 254-255). A esta ley en España se sumaría la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, cuyo artículo 26 reconoce la educación como un derecho humano fundamental para todas las personas. Posteriormente, este derecho se reconoció gracias a diversos instrumentos jurídicos que ampliaron su alcance y especificaron las obligaciones de los Estados (ONU, 2013: 6). Más tarde, en 1960 también se celebraría la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza¹⁸³, un paso más que contribuiría al cambio de paradigma de la educación de las personas con discapacidad. Por último, también conviene destacar en esta década el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966, en cuyo artículo 13 se reconoce el derecho a una educación accesible para todos.

De los setenta a los noventa del siglo XX

Como consecuencia de los anteriores avances, en España, de acuerdo con Martín (2014: en línea), durante la década de los sesenta del siglo XX ya funcionaban algunas escuelas de educación especial. No obstante, no fue hasta 1970, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa¹⁸⁴, cuando se estableció y organizó por primera vez la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario, que contaba, por ejemplo, con sus propias normas y currículo. Poco a poco este sistema iría ganando importancia, hasta el punto de que en 1975 se constituye el Instituto Nacional de Educación Especial, que vela por el buen funcionamiento y ordenación de la educación de los alumnos con discapacidad. Unos años más tarde, en el artículo 27 de la Constitución Española, promulgada en 1978, se dejaría constancia de que todas las personas tienen derecho a la educación en nuestro país, sin ningún tipo de excepción, y que los poderes públicos se encargarían de hacer cumplir este mandato. Ese mismo año coincidiría con la publicación del *Informe Warnock*¹⁸⁵ en el Reino Unido, en el que se apuesta por la no existencia de dos sistemas paralelos y se reconoce la necesidad de integración de las personas con discapacidad en las escuelas convencionales. Estos avances en el territorio británico ayudarían a contribuir al siguiente gran paso en

¹⁸³ Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [Última consulta: 12/02/18].

¹⁸⁴ Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>> [Última consulta: 08/02/18].

¹⁸⁵ Disponible en: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>> [Última consulta: 08/02/18].

España: la creación de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982. Gracias a esta ley se plantea la necesidad de integración de las personas con discapacidad en los centros ordinarios, tratando de garantizar las medidas de apoyo y adaptaciones necesarias para poder integrarse. Más tarde, en 1985 se aprueba el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial¹⁸⁶, en el que se desarrollan los aspectos planteados por la LISMI. Por último, en 1989 se celebró la Convención sobre los Derechos del Niño, en cuyo artículo 28, de nuevo, se insiste en la necesidad de que la educación, desde la primaria hasta la superior, sea accesible.

De los noventa a la segunda década del siglo XXI

Estos serían los pasos previos para que, ya en 1990, se aprobara la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)¹⁸⁷, en la cual se introduce la Educación Especial dentro del sistema ordinario; en otras palabras, ya no existirían dos sistemas educativos paralelos, sino que se agruparían todos dentro del mismo¹⁸⁸. A su vez, se introduce el concepto de estudiantes *con necesidades educativas especiales*, quienes tendrían derecho a recibir las ayudas y recursos necesarios para alcanzar, dentro del sistema ordinario, los mismos objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Este, en realidad, supone un paso fundamental, puesto que es el germen de la idea de que la intervención educativa de las personas con discapacidad no debe abordarse bajo la premisa de que es el alumno quien tiene un déficit, sino atendiendo a la idea de que es el sistema el que debe dar respuesta a las necesidades de los diferentes tipos de alumnado (García Rubio, 2017: 254-257). También el año 1990 coincidiría con la celebración en Jomtien de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, en cuya declaración¹⁸⁹ se reconoce el problema de la exclusión de los estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos (ONU, 2013: 3-4). Posteriormente, en 1993 se aprobarían las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad¹⁹⁰, donde, de nuevo, se retoma el concepto de *integración* hasta que ya, en

¹⁸⁶ Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>> [Última consulta: 08/02/18].

¹⁸⁷ Disponible en: <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172> [Última consulta: 08/02/18].

¹⁸⁸ En el artículo 37.4 de la ley se recoge que, de forma excepcional, los casos en los que las necesidades de los alumnos no puedan ser atendidas debidamente en centros ordinarios, estos podrán recurrir a centros de educación especial.

¹⁸⁹ Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF> [Última consulta: 08/02/18].

¹⁹⁰ Disponible en: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>> [Última consulta: 08/02/18].

1994, en la Declaración de Salamanca, firmada por 92 gobiernos, incluido el español, se propugnaría, por primera vez, el concepto de *educación inclusiva* (ONU, 2013: 4). Así pues, como se indica en el prefacio de la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, estos instrumentos se diseñaron con el fin de garantizar “la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (UNESCO, 1994: iii). Un año más tarde, en España se aprobaría el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con NEE¹⁹¹, en el que se estipularían una serie de directrices relacionadas con el alumnado con este tipo de necesidades, las cuales no son exclusivas de las personas con discapacidad. También en ese mismo año se aprobaría la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)¹⁹², en la cual se define que por *alumnos con necesidades educativas especiales* se entiende cualquier alumno que padezca discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, manifieste trastornos graves de conducta o esté en una situación social o cultural desfavorecida (García Rubio, 2017: 258). Tampoco debemos ignorar la Quinta Conferencia de Educación para Adultos¹⁹³, celebrada en Hamburgo en 1997, desde la cual se trata de impulsar la no discriminación por razón de discapacidad también en la educación de las personas adultas y se insta a que los Estados adopten políticas que favorezcan que los alumnos adultos con discapacidad puedan incorporarse a programas de educación y puedan ver sus necesidades satisfechas.

Ya en el año 2000, se celebró en Dakar el Foro Mundial sobre la Educación, en el cual 164 Estados, el español incluido, firmaron el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos¹⁹⁴, un documento mediante el que se comprometían a llevar a cabo un programa orientado a la consecución de seis objetivos educativos para 2015 (UNESCO, 2015: 3). En este foro se volvería a destacar el hecho de que los sistemas educativos debían “ser inclusivos y responder con flexibilidad a las circunstancias y las necesidades de todos los alumnos” (ONU, 2013: 5). Un año más tarde, en España se

¹⁹¹ Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13290>> [Última consulta: 08/02/18].

¹⁹² Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>> [Última consulta: 08/02/18].

¹⁹³ Disponible en: <<https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>> [Última consulta: 14/08/19].

¹⁹⁴ Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> [Última consulta: 08/02/18].

aprobó la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE)¹⁹⁵ que, aunque no se llegó a aplicar, reconocía la existencia de un alumnado con necesidades educativas específicas, como por ejemplo, los alumnos extranjeros o superdotados, y de otro con NEE, entre los cuales se incluía a las personas con discapacidad. Tras esta, Herrero Ortín comenta que en 2003 se aprobó la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), en la cual se contemplan medidas de sensibilización y distintas acciones formativas para la promoción y el desarrollo de la igualdad y la no discriminación (2015: 101). Posteriormente, en 2004 se publicó el documento *Education for All (EFA). The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*¹⁹⁶, pensado para encabezar la iniciativa de conseguir garantizar el derecho a la educación básica de las personas con discapacidad, uno de los Objetivos del Milenio para el año 2015. Más tarde, en 2005 la UNESCO recoge una serie de directrices para la inclusión en un documento titulado *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, pero, sin duda, uno de los avances más relevantes en este campo fue la celebración en Nueva York, en el año 2006, de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ratificada en España en 2008¹⁹⁷), en cuyo artículo 24 se trata la educación inclusiva. Esta convención dio carácter jurídico al concepto *sistema de educación inclusivo*, el cual se reconoció “como único medio para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en pie de igualdad con los demás alumnos” (ONU, 2013: 5). También ese año se aprobaría en nuestro país la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)¹⁹⁸, donde, de nuevo, se establece una categorización de lo que se entiende por *alumnos con necesidades especiales*: no solo los alumnos con discapacidad entrarían en este grupo, también se incluirían los estudiantes de incorporación tardía, con altas capacidades, que necesitan apoyo por sus circunstancias sociales o padecen algún trastorno grave de conducta. Esta ley supondría, según Lorenzo Vicente (2009: 504), la transición definitiva de *integración* a *inclusión* en España. Por último, otro acontecimiento destacable en esta década en España fue, según

¹⁹⁵ Disponible en: <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-25037> [Última consulta: 08/02/18].

¹⁹⁶ Disponible en: <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/sn0133.dir/sn0133.pdf> [Última consulta: 08/02/18].

¹⁹⁷ Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6996>> [Última consulta: 28/11/17].

¹⁹⁸ Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>> [Última consulta: 28/11/17].

Martín (2014: en línea), la celebración en 2009 del *Congreso Educar + Incluir = Convivir*, del cual surgió el documento *La educación que queremos*¹⁹⁹, en el que la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (FEAPS) refleja cómo debería entenderse la educación de las personas con discapacidad.

Segunda década del siglo XXI

Ya en esta década, en España se aprobaría, en el año 2013, la Ley Orgánica de educación para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)²⁰⁰, que sigue en vigor en la actualidad. Si bien, como comenta García Rubio (2017: 260), esta ley no introduce grandes cambios con respecto a las anteriores, sí podemos encontrar algunas modificaciones, entre las cuales destaca el tratamiento de las dificultades específicas de aprendizaje, expuestas de una manera más exhaustiva en la sección cuarta. Sin embargo, Martín comenta lo siguiente de la LOMCE, en relación con la Convención de los derechos sobre las personas con discapacidad (2014: en línea):

De hecho, nuestra última ley de educación, la LOMCE, actualmente en vigor, debería cumplir con todos y cada uno de sus artículos, sobre todo con el artículo 24 “Educación”. La realidad es bien distinta y se refleja claramente en la acción del CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), que en el mes de enero de este mismo año, pide a Soledad Becerril, como Defensora del Pueblo, que recurra la LOMCE ante el Tribunal Constitucional por entrar en conflicto claro con los mandatos de educación inclusiva contenidos en la Convención.

A escala internacional, en el año 2012 se celebra en París la Reunión mundial sobre Educación para Todos (EPT)²⁰¹, en la cual, a menos de tres años del año 2015²⁰², se retoma e insiste en la necesidad de velar por el cumplimiento de los compromisos contraídos en Jomtien y Dakar para satisfacer las necesidades educativas de todas las personas. Posteriormente, en 2013 y 2014 podemos encontrar dos importantes documentos en este ámbito: el *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*²⁰³, el cual venimos citando a lo largo de este punto, y

¹⁹⁹ Disponible en: <<http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/educacion.pdf>> [Última consulta: 08/02/18].

²⁰⁰ Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>> [Última consulta: 08/02/18].

²⁰¹ Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002186/218695s.pdf>> [Última consulta: 08/02/18].

²⁰² Recordemos que en Dakar (2000) se establecieron una serie de objetivos del milenio que debían alcanzarse para el año 2015.

²⁰³ Disponible en: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/25/29&referer=/english/&Lang=S> [Última consulta: 08/02/18].

*El derecho de las personas con discapacidad a la educación*²⁰⁴, dos documentos que publica la ONU y de obligada lectura para todo aquel que trabaje en el ámbito de la educación inclusiva. Asimismo, en el año 2014 se aprobó en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos el Acuerdo de Mascate²⁰⁵ y, por último, tampoco debemos olvidar la celebración, en el año 2015, del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Incheon (República de Corea), al cual asistieron unos 160 países, entre ellos España, con el objetivo de tratar de asegurar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y durante toda la vida, para el año 2030. Los resultados de este foro se recogen en la Declaración de Incheon²⁰⁶.

Finalmente, conviene señalar la existencia de los informes de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo, encargados por la UNESCO, publicados cada año y pensados para supervisar los avances y detectar las deficiencias del sistema educativo en lo que se refiere a la accesibilidad en educación. Estos son: *Educación para todos – ¿Va el mundo por el buen camino?* (2002), *Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos* (2003/2004), *Educación para todos – El imperativo de la calidad* (2005), *Educación para todos – La alfabetización, un factor vital* (2006), *Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia* (2007), *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* (2008), *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza* (2009), *Llegar a los marginados* (2010), *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación* (2011), *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación* (2012), *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos* (2013/2014), *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos* (2015), *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos* (2016) y *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir con nuestros compromisos* (2017/2018).

Antes de continuar, en la **Tabla 9** agrupamos los principales instrumentos que hemos recogido en este punto, con la intención de que el lector pueda consultarlos con mayor facilidad si así lo deseara.

²⁰⁴ Disponible en: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/25/L.30&referer=/english/&Lang=S> [Última consulta: 08/02/18].

²⁰⁵ Disponible en: <<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>> [Última consulta: 12/02/18].

²⁰⁶ Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa> [Última consulta: 12/02/18].

Año	Instrumentos (Ley, Real Decreto, compromiso internacional...)
1857	Ley Moyano (Nacional)
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos (Internacional)
1960	Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (Internacional)
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Internacional)
1970	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Nacional)
1978	Constitución Española (Nacional)
1978	Informe Warnock (Nacional , Reino Unido)
1982	Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) (Nacional)
1985	Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (Nacional)
1989	Convención de Derechos del Niño (Internacional)
1990	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Nacional)
1990	Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Internacional)
1993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Internacional)
1994	Declaración de Salamanca (Internacional)
1995	Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (Nacional)
1995	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) (Nacional)
1997	Quinta Conferencia de Educación para Adultos (Internacional)
2000	Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (Internacional)
2002	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE) (Nacional)
2003	Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIO) (Nacional)
2004	Education for All (EFA). The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion (Internacional)
2005	Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (Internacional)
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Internacional)
2006	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Nacional)
2008	Instrumento de ratificación del Protocolo Facultativo a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (Nacional)
2009	<i>Congreso Educar + Incluir = Convivir (La educación que queremos)</i> (Nacional)
2012	Reunión mundial sobre Educación para Todos (EPT) (Internacional)
2013	Ley Orgánica de educación para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Nacional)
2013	Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (Internacional)
2014	El derecho de las personas con discapacidad a la educación (Internacional)
2014	Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (Acuerdo de Mascate) (Internacional)
2015	Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (Declaración de Incheon) (Internacional)
2002 a 2018	Informes de seguimiento de la Educación para Todos, encargados por la

Tabla 9. Principales documentos, recogidos en este punto, que han contribuido a la inclusión en educación.

Una vez revisado este punto, llegamos a la conclusión de que la principal filosofía educativa en la actualidad —así parece regirlo, además, la legislación vigente y los compromisos internacionales adquiridos por España— es aquella que aboga por la inclusión de todos los alumnos en las aulas ordinarias, de modo que las diferencias de los individuos no sean motivo de segregación, sino de riqueza para el grupo. Ahora bien, convendrá analizar si en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana, teniendo en cuenta que, además, se trata de centros públicos, aceptan y cumplen con el planteamiento educativo de *inclusión* del alumnado con discapacidades en las aulas ordinarias y cómo se gestionaría la realidad del día a día con estudiantes con discapacidad.

3.3.3. *Necesidades educativas en alumnos adultos con discapacidad auditiva*

La globalización, sumada al empuje de situaciones multilingües, tanto en entornos laborales como académicos, evidencian la necesidad, cada vez mayor, de acceder a la formación de LE. Así pues, todos los sujetos tienen derecho a aprender diferentes lenguas, algo que ya recogía la Comisión Europea en el año 2005, en el informe *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*. Sin embargo, resultan interesantes los datos del estudio llevado a cabo hace apenas unos años por Dalmau *et al.*, quienes aseguran que, en España, de los 84 alumnos con discapacidad auditiva con título universitario entrevistados para su investigación, un 89,21 % declara no haber recibido los suficientes apoyos para adquirir las competencias necesarias para dominar el inglés durante su formación en la etapa de educación superior. Además, las autoras aseguran que los resultados ponen claramente de manifiesto la falta de formación y el desconocimiento, en líneas generales, de las necesidades educativas de las personas con discapacidad auditiva en la universidad (2017: 37). Del mismo modo, también el estudio de Kontra en Hungría demuestra que los alumnos con discapacidad auditiva parecen haber aprendido inglés casi de forma autodidacta, a consecuencia de la falta de preparación de los centros para poder satisfacer las necesidades de este alumnado (2017: 39). No nos sería extraño, por lo tanto, que se viera repetida esta misma situación en otros centros, como en las EEOOII, incógnita que esperamos desvelar en este trabajo. Así, la falta de recursos y de

formación de los profesionales de enseñanza de lenguas podría suponer una barrera a la hora de aprender una LE para los estudiantes con discapacidad auditiva. Esta situación podría llegar hasta el punto en el que, quizá, el estudiante con discapacidad auditiva se desanimase y decidiera abandonar su formación en lenguas. Por ello, uno de nuestros objetivos contempla comprobar si en las EEOOII de la Comunitat Valenciana se cuenta con recursos de apoyo —humanos y materiales—, así como si la formación de los docentes es adecuada para atender satisfactoriamente a las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva.

Los estudios de Dalmau *et al.* (2017) y Kontra (2017) que mencionábamos anteriormente nos llevan a pensar que cada vez es más evidente la necesidad de trabajar por conseguir un modelo realmente inclusivo, más allá del papel, que garantice a todos los alumnos el acceso a un programa de formación, donde se respeten las diferencias y se permita a todos los alumnos participar en el aula de forma equitativa. Asimismo, Kontra asegura que algunos de los problemas a los que se suelen enfrentar los alumnos de LE con discapacidad auditiva son la falta de apoyo de carácter administrativo, el uso de unas instalaciones insuficientes o la falta de materiales apropiados y de profesores bien formados (2013: 93). Por ello, a nuestro juicio, para que esta inclusión sea real, en nuestro caso, en el de las EEOOII, es fundamental conocer de cerca qué necesidades educativas tienen los estudiantes con discapacidad auditiva que están en la edad adulta. Esto se justifica ya que la mayor parte del alumnado de las EEOOII parece constituirse, precisamente, por personas mayores de edad²⁰⁷. Así lo demuestra, por ejemplo, la siguiente cita, extraída del Reglamento de Régimen Interior de la EOI de Valencia-Zaidía²⁰⁸ (s.f.: 7):

La Escuela Oficial de Idiomas de Valencia es la escuela oficial de idiomas y, en general, el centro educativo con mayor volumen de alumnado matriculado de todo el Estado. En los últimos 3 años, se ha superado la cifra de 15.000 alumnos/as oficiales. Se trata, en la mayoría de los casos, de alumnado mayor de edad, estudiantes universitarios o profesionales de muy diversos sectores [...]. Cada año se matricula también en nuestro centro un porcentaje de alumnado menor de edad que ronda el 2 % del total.

Como decíamos, sería conveniente, por lo tanto, que el profesorado tuviera la formación suficiente para conocer —o saber dónde consultar— las principales características que

²⁰⁷ Es posible, sin embargo, acceder a la formación de una EOI siendo menor de edad. Según la web de la EOI de Valencia-Zaidía, es necesario tener 16 años para acceder a la formación de inglés si esta ha sido la lengua estudiada durante la ESO. Para otras lenguas diferentes a la primera LE estudiada en la ESO, se debe ser mayor de 14 años.

²⁰⁸ Llamamos a esta EOI *Valencia-Zaidía* (por estar situada en la calle Llano de Zaidía) para diferenciarla de las EEOOII de Valencia-Quatre Carreres y Valencia-Benicalap.

pueden presentar los alumnos adultos en función de la discapacidad que padezcan, así como las posibles necesidades educativas derivadas de dicha discapacidad. Esta información podría ser relevante para, por ejemplo, llevar a cabo una posible modificación de los materiales, los recursos utilizados en el aula o, incluso, de la disposición de la misma. Por esta razón, la formación del profesorado de las EEOOI será una de las preguntas que se incluirá tanto en las entrevistas como en el cuestionario que haremos llegar a las distintas EEOOI de la Comunitat Valenciana. Dicho esto, a continuación analizaremos cuáles podrían ser esas necesidades educativas del estudiante adulto con discapacidad auditiva.

Antes de continuar, quisiéramos señalar que basta con realizar una simple búsqueda entre la bibliografía existente para darse cuenta de que la mayor parte de las investigaciones parecen haberse centrado en las necesidades educativas de los niños —y, aunque menos frecuentemente, también de los adolescentes— con discapacidad auditiva cuando acceden a la escuela o comienzan su formación²⁰⁹. No obstante, el estudio de las necesidades educativas de una persona adulta con discapacidad auditiva²¹⁰ o de las posibles medidas de atención a la diversidad que precisa parece haber captado en menor medida la atención de los investigadores. Algunos autores, como Soriano (2004), Dotter (2008), Alegría *et al.* (2009), De Castro (2010), Perault y Williams (2010), Bélanger *et al.* (2012) o Pappas *et al.* (2018), sí han investigado sobre distintos aspectos del estudiante sordo adulto; sin embargo, en general, no resulta una tarea sencilla acceder a obras específicas sobre las características del aprendizaje del adulto con discapacidad auditiva, sobre todo si se compara con el gran número de estudios dedicados a investigar las necesidades educativas durante los años de formación en la escuela. A la luz de los hechos, decidimos consultar esta cuestión con Francisco Alcantud, quien nos respondió que la falta de obras específicas sobre alumnado sordo adulto podría deberse a que, con cierta frecuencia, se suelen extrapolar

²⁰⁹ Recordemos que la mayor parte de los enfoques o métodos de enseñanza de idiomas que analizábamos en el **Capítulo 1** de esta tesis doctoral no explicitaban para qué tipo de alumnado, en términos de edad, estaban pensados. Como vimos, muy pocos mencionaban explícitamente la existencia de alumnado niño o adolescente que hubiese trabajado con el enfoque o método en cuestión. En cambio, al tratar de analizar las necesidades educativas de una persona adulta con discapacidad auditiva, hemos encontrado menos investigaciones dedicadas a los adultos en comparación con el número de trabajos que estudian las necesidades de los niños con discapacidad auditiva en la escuela.

²¹⁰ Recordemos que estas necesidades no serán homogéneas, debido a que tampoco lo es el colectivo de personas con discapacidad auditiva, como se vio en el punto 3.2.4.4. Pese a la existencia de posibles recomendaciones generales, convendría, por lo tanto, conocer las necesidades específicas de cada persona.

las necesidades educativas de los niños con discapacidad auditiva a la de los adultos con la misma discapacidad. Así pues, a lo largo de los años, podemos encontrar en este campo, entre muchas otras, las siguientes obras dedicadas al estudio de los niños con discapacidad auditiva en el terreno educativo: Becerro y Pérez España (1987), Ramírez Camacho (1987), Ferrández Mora y Villalba Pérez (1996), Padden y Ramsey (1998), Velasco Alonso y Domínguez Gutiérrez (1999), Torres Monreal *et al.* (2000), Pertusa (2002), Domínguez *et al.* (2003), Lledó Carreres (2008), Mollink *et al.* (2008), Fagan y Pisoni (2010), Cardona *et al.* (2010), Domínguez *et al.*, (2011), Dillon *et al.* (2012), Convertino *et al.* (2014), López-Higes *et al.* (2015), Cañizares (2015), López-Higes (2016), Pisón *et al.* (2016) o Shields y Lennox (2017).

Pese a que, como sugeríamos anteriormente, hemos podido acceder a un escaso número de obras donde se traten las necesidades educativas de una persona adulta con discapacidad auditiva y las posibles medidas de actuación, en el ámbito español el documento titulado *Guía de adaptaciones en la universidad*, elaborado por la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad o Red SAPDU (2017), sí puede servir como referencia para entender cuáles podrían ser las principales necesidades educativas de un estudiante adulto con discapacidad auditiva y las posibles actuaciones por parte del centro. Dicho esto, en primer lugar citaremos un conjunto de medidas aplicables, en general, a todos los alumnos que padezcan una discapacidad y, posteriormente, nombraremos aquellas que serían específicas de las personas con discapacidad auditiva.

Así, el profesorado que cuenta con alumnado con discapacidad en el aula debería tratar de cumplir con las siguientes medidas:

- a) No identificar al estudiante con discapacidad públicamente en el aula si no se tiene el consentimiento explícito de la persona afectada.
- b) Proporcionar al inicio del curso una programación de la asignatura donde consten los horarios de tutoría del docente, si los hubiera, y los períodos establecidos de entrega de trabajos, de fechas de exámenes o de cualquier otra información relevante que el estudiante deba recordar.
- c) También al principio del curso es conveniente que el alumno con discapacidad y el docente se pongan en contacto para conocerse y hablar sobre las necesidades específicas del alumno. Esto permitirá que el profesorado conozca, en mayor

medida, cómo afrontar, por ejemplo, la elección de un método adecuado²¹¹ o reflexionar sobre las posibles dificultades que puedan surgir en el aula.

- d) Tratar de emplear las TIC para intercambiar dudas, información u otras cuestiones relacionadas con la materia.
- e) Consultar e informar al alumno sobre los servicios y recursos disponibles en el centro para los estudiantes con discapacidad.
- f) Facilitar una ubicación apropiada en el aula, permitiendo que el estudiante pueda desenvolverse de forma autónoma.
- g) Facilitar los recursos técnicos al aula (por ejemplo, equipos de frecuencia modulada, bucles magnéticos, etc.).
- h) Familiarizarse con los recursos técnicos que utilice el estudiante con discapacidad.
- i) Permitir que las clases puedan ser grabadas.
- j) Facilitar el acceso de recursos humanos al aula (por ejemplo, un asistente personal o un intérprete de LS).
- k) Aumentar la temporalización de algunas tareas, trabajos o exámenes.
- l) Proporcionar materiales en distintos formatos en función de las necesidades de cada estudiante.
- m) Contemplar la posibilidad de modificar los horarios o días de las pruebas si esto fuera necesario y se justificara apropiadamente.
- n) Fomentar la colaboración con el resto de compañeros con o sin discapacidad.

Ahora bien, además de estas pautas, aplicables, como vemos, a personas con distintos tipos de discapacidad, a continuación citaremos algunas de las posibles necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva. Sin embargo, antes de comenzar, conviene recordar que estas están determinadas por el medio utilizado habitualmente por el estudiante para comunicarse: comunicación oral y lectura labio-facial o LS. Por esta razón, insistimos en la importancia de conocer las características concretas del alumno a la hora de determinar cuáles de las siguientes necesidades puede presentar:

- a) Si el estudiante hace uso de la lectura labio-facial, es recomendable que el profesor no se mueva mucho por el aula, con la finalidad de facilitar que se

²¹¹ Recordemos que, como vimos en el **Capítulo 1** de esta tesis doctoral, existen pocos estudios que permitan conocer con algo más de exactitud qué método podría ser el más adecuado para el estudiante de LE con discapacidad auditiva, teniendo en cuenta que este estudia en un aula junto con compañeros sin discapacidad.

puedan leer sus labios. Es conveniente, asimismo, mirar al alumno y situarse frente a él y a una distancia no superior a cuatro metros para que este pueda leer los labios.

- b) En relación con la medida anterior, conviene facilitarle una ubicación estratégica en el aula. Aragall (2010: 61) recomienda que, si es posible, el alumno con discapacidad auditiva se coloque aproximadamente en la segunda fila, de modo que tenga cerca al profesor y a otros compañeros. Además, es conveniente procurar que los pupitres estén dispuestos en forma de “U” o en círculo y que el alumno con discapacidad esté cerca del profesor. Así, esta ubicación permite que pueda escuchar mejor, tener acceso visual a los labios de los compañeros, del profesor y, si se diera el caso, al intérprete de LS. Según Benlloch (2014a: en línea), la lectura labial es de gran importancia en la adquisición de la lengua de una persona con deficiencias auditivas, ya que:

La percepción del lenguaje se produce integrando las informaciones recibidas tanto desde la percepción auditiva como desde la percepción visual de la emisión del sonido. Por tanto, la lectura labiofacial complementa la información auditiva, por un lado ofrece información sobre el punto de articulación y, por otro lado, aporta información sobre la carga emocional de la expresión verbal.

- c) Se debe respetar siempre el ritmo de emisión del alumno con discapacidad auditiva y no tratar de acelerarle o de acabar sus frases si el estudiante no lo pide.
- d) Cuando se proyecten productos audiovisuales se debe procurar que estos estén subtítulos para sordos. Si esto no fuera posible, se debería facilitar, al menos, un guion en mano con las cuestiones más importantes que se van a visualizar en el clip. Convendría asegurarse, además, de no apagar la luz, pues esto dificulta en gran medida que el estudiante con discapacidad auditiva pueda leer los labios de las personas que deseen realizar alguna intervención sobre la proyección.
- e) Se debe permitir el uso de productos de apoyo en el aula (portátiles, equipos de frecuencia modulada...). Para ello es necesario que el profesor utilice un micrófono, que irá conectado al audífono o implante coclear del alumno, si el estudiante contara con esta ayuda técnica (§ 3.3.5.). Si algún compañero deseara intervenir, el profesor habría de ceder el equipo a esta persona para que el estudiante con discapacidad auditiva pudiera oír su intervención.
- f) Si el alumno fuera signante, se debería permitir la presencia de un intérprete de LS y colaborar con este profesional, por ejemplo, adelantando el vocabulario

técnico que se vaya a utilizar en clase para que este conozca cómo signarlo correctamente. En lo que se refiere a la disposición, el intérprete debe situarse junto al profesor, en una zona bien iluminada, y el estudiante sordo, idealmente, en las primeras filas, para poder verlo con claridad.

- g) Convendría hacer uso de documentos visuales para acompañar las explicaciones orales: láminas, gráficos, transparencias, etc.
- h) Se debería facilitar al estudiante con discapacidad auditiva, en formato escrito, las lecturas, esquemas, resúmenes o cualquier otro tipo de material que se pueda utilizar en el aula.
- i) Convendría tener en cuenta la posible necesidad de modificar la temporalización de las actividades orales con un estudiante con discapacidad auditiva.

Como podemos ver, todo esto supone un protocolo de actuación, cuya existencia en las EEOOI objeto de estudio queremos comprobar. En cuanto a las pruebas de evaluación, se deben tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- a) Cuando sea posible, se debe proporcionar por escrito toda aquella información relevante (criterios de evaluación, tiempo del examen, observaciones...).
- b) Si se hacen comentarios durante la prueba, se deberían volver a comentar explícitamente con los alumnos con discapacidad auditiva. Asimismo, se les podría explicar el contenido de cierto vocabulario con otras palabras, con una estructura más sencilla o vocalizando más claramente, para tratar de asegurar que el estudiante ha comprendido.
- c) Se debe permitir el uso de apoyos técnicos durante los exámenes.
- d) Se debe permitir la presencia de recursos personales durante las pruebas, por ejemplo, un intérprete de LS.
- e) En los exámenes orales, si se cree necesario, podría ser interesante grabar la intervención del alumno en vídeo, para poder, así, realizar una revisión posterior o ser transcrita por el intérprete de LS.

Pese a la existencia de estas medidas recogidas en el documento *Guía de adaptaciones en la universidad* (Red SAPDU, 2017), es posible que muchos docentes desconozcan cómo actuar cuando cuentan con un alumno con discapacidad en el aula, y más aún si los centros no facilitan un protocolo de actuación o guía de buenas prácticas —cuestión sobre la que pretendemos preguntar a las EEOOI objeto de estudio— donde se

explícite cuáles pueden ser las principales necesidades educativas del alumnado con discapacidad y qué medidas se deben tomar en función del tipo de discapacidad. Por ello, nos resulta interesante la aportación de Cañizares, quien señala ciertas circunstancias que se presentan como barreras de comunicación y aprendizaje en la escuela. Aunque, como decimos, la autora se centra en el entorno escolar de niños con discapacidad auditiva, algunas de estas barreras se podrían tener en cuenta para comprobar si, en las EEOOI que analizamos en esta tesis doctoral, estas están presentes de forma similar. Así, la autora menciona las siguientes situaciones (2015: 84-85):

- a) El desconocimiento por parte del profesorado de la discapacidad auditiva y sus implicaciones en el ámbito personal, social y escolar.
- b) La adquisición y el seguimiento de creencias y tópicos erróneos, como que las personas sordas son mudas, tienen menor capacidad intelectual o no pueden aprender ciertos contenidos curriculares porque no pueden oír. En nuestro caso, añadiríamos una cuarta: la creencia de que las personas sordas no deben estudiar una LE, puesto que si ya les es complicado aprender castellano oral²¹², no es necesario que pasen por el estudio de una nueva lengua oral.
- c) Las bajas expectativas generadas en el profesorado acerca de las capacidades y logros académicos y personales de las personas con discapacidad auditiva.
- d) La falta de disposición de algunos profesores a aprender la LS o cualquier otro conocimiento que sea útil para adaptar el currículo a las necesidades de un estudiante con discapacidad auditiva, entendiendo, así, que esto es una responsabilidad de profesores especialistas o instituciones externas al centro.
- e) La ausencia de un proyecto educativo en el que se incluyan medidas eficaces de atención a la diversidad.
- f) La falta de vías de comunicación con otras entidades especializadas en la discapacidad auditiva.

Antes de terminar este punto, insistimos en el problema que puede suponer que un docente de inglés pretenda informarse sobre las necesidades de sus alumnos adultos con discapacidad auditiva y no encuentre demasiadas referencias al respecto. Pensamos que esto es significativo, puesto que si este profesor no consigue encontrar esta información con relativa facilidad, no sería de extrañar que desistiese en su búsqueda. Por esta razón,

²¹² Para más información sobre los métodos utilizados para que los niños sordos aprendan el lenguaje oral, consúltese Fernández Mora y Villalba Pérez (1996: 133-149).

creemos necesario un mayor número de estudios que visibilicen claramente cuáles son las necesidades de las personas con discapacidad auditiva, dependiendo de la edad y de la materia que se estudie, pues, de lo contrario, para muchos docentes estas pueden seguir siendo cuestiones del todo desconocidas.

Para finalizar, quisiéramos señalar que, entre los escasos estudios disponibles, algunos de gran relevancia se han dedicado a estudiar el panorama de la educación de los estudiantes de inglés con discapacidad auditiva —niños, adolescentes e, incluso, adultos—, como por ejemplo, Cawthorn y Chambers (1993), Bidoli y Ochse (2008), Bedoin (2011), Domagala-Zysk (2013a y 2013b), Kontra *et al.* (2015), Muñoz (2015), Domagala-Zysk y Kontra (2016) o Kontra (2017), entre otros. Así, en países como Polonia o Hungría, este campo parece estar captando en mayor medida la atención de los investigadores, mientras que, en otros, esta es un área de estudio todavía poco explorada en profundidad.

3.3.4. *Necesidades educativas en alumnos adultos con discapacidad visual*

En este punto nos ocuparemos de analizar las posibles necesidades educativas del alumnado con discapacidad visual adulto, dado que, como ya hemos señalado en el punto anterior, la mayor parte de los estudiantes matriculados en las EEOOI suelen ser personas mayores de edad. Sin embargo, de forma similar a lo que ocurría en el caso de los estudiantes adultos con discapacidad auditiva, muchas de las obras que hemos encontrado se centran en describir las necesidades educativas de los niños con discapacidad visual. Así pues, entre algunas de las obras dedicadas, en general, a analizar la situación del estudiante con discapacidad visual —durante la infancia, adolescencia y, en menor medida, edad adulta— podemos citar a Delgado *et al.* (1994), Donley (2002), Simón y Mateos (2002), Rodríguez Fuentes (2003), Martínez Abellán *et al.* (2005), Salisbury (2007), Ipland García y Parra Cañadas (2009), Albertí y Romero (2010), Deharde (2010), el proyecto *Good Practice for Improving Language Learning for Visually Impaired Adults* (2010), Correa-Torres y Durando (2011), Topor y Rosenblum (2013), Lajarín y Sedeño (2014) o Malinovská y Ludíková (2017), entre otros. Pese a que estas obras pueden servirnos para conocer, de forma aproximativa, el perfil de los estudiantes adultos con discapacidad visual, creemos que convendría

desarrollar un mayor número de estudios centrados en el aprendizaje de lenguas y en las necesidades educativas concretas de estos estudiantes²¹³.

A continuación trataremos de aclarar cuáles podrían ser las necesidades educativas del estudiante con discapacidad visual adulto. Huelga decir que la formación en LE es igualmente importante para las personas con discapacidad visual por los mismos motivos que lo es para una persona normovente. Sin embargo, Santana Rollán ya denunciaba hace pocos años la escasez de estudios sobre la adquisición/aprendizaje de una LE en alumnos con discapacidad visual, al haberse asumido como válida la premisa de que los niños con discapacidad visual aprenden la LE del mismo modo que aprenden su LMA, un campo en el que encontramos un número mayor de investigaciones. No obstante, la autora afirma rotundamente que esta premisa no es cierta y que no existe ningún estudio empírico que demuestre si el aprendizaje de una nueva lengua sigue los mismos patrones y ritmos de aprendizaje en alumnos normoventes y en alumnos con discapacidad visual (2013: 70). Pese a que compartimos la necesidad de denunciar esta escasez de estudios como hace Santana Rollán, también creemos que, habida cuenta de la gran variedad de alumnos con discapacidad visual (distintos tipos de pérdidas de visión, de causas, de edades del alumnado...) es necesario ser conscientes de lo complicado, si no imposible, que puede resultar establecer unas condiciones y necesidades únicas para todos los alumnos con discapacidad visual. Creemos, por lo tanto, que cada alumno con discapacidad visual tendrá unas características determinadas, que deberán conocerse y tenerse en cuenta a la hora de escoger las medidas que se aplicarán en el centro para garantizar su inclusión.

Sin embargo, lo dicho anteriormente no puede servir de justificación para no crear un protocolo donde se recojan las principales necesidades educativas de los alumnos con discapacidad visual. Este protocolo o guía podría ser útil para que el profesorado tuviera información sobre cuáles serían las prácticas más adecuadas o de qué tipo de recursos —por ejemplo, materiales— podría disponer para trabajar con estos alumnos adecuadamente. Así, esta vez tomaremos como punto de partida dos documentos: *La accesibilidad en los centros educativos* (Aragall, 2013) y, de nuevo, la *Guía de adaptaciones en la universidad* (Red SAPDU, 2017), para listar, en líneas generales,

²¹³ Recordemos que estas pueden ser tan heterogéneas como lo es el propio colectivo de personas con discapacidad visual (§ 3.2.4.5.). Sin embargo, conocer algunas de las principales necesidades educativas puede ser una buena manera de guiar al docente sobre las medidas que puede tomar.

algunas de las necesidades educativas —y de las posibles medidas de actuación— que pueden presentar las personas con discapacidad visual:

- a) El alumno con discapacidad visual puede necesitar una ubicación específica en el aula, por lo que convendría reservar un espacio donde haya una buena iluminación o pueda situarse cerca de un enchufe, en caso de contar con aparatos que necesiten estar conectados a la corriente. También en relación con la ubicación en el aula, la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para uso educativo* de la ONCE (2016: 286-288) explica cuál debe ser la disposición del alumno con discapacidad visual, de los compañeros y del profesor en función de las características de la visión del alumno con discapacidad y de los materiales utilizados²¹⁴. Así pues, un estudiante con baja visión que trabaje con un portátil debería colocarse en la primera fila y, además, debería tener conectado su dispositivo directamente al ordenador del profesor, aunque estos dos deben funcionar de manera paralela. Así, si las aulas contaran con pizarras digitales, el alumno podría enviar y recibir la información sin necesidad de moverse de su sitio. En el caso del alumno ciego, la disposición sería la misma, aunque incorporando una línea braille y una tableta digitalizadora (§ 3.3.6.) a su ordenador y este, al del profesor.
- b) Si el estudiante con discapacidad visual debe leer en clase, el profesor debe ser consciente de que puede hacerlo más despacio que sus compañeros normovidentes. Asimismo, convendría tratar de evitar que el profesorado pida al estudiante con discapacidad visual hacer resúmenes o comentarios durante la propia lectura.
- c) Convendría asegurarse de escoger el enfoque o método adecuado en función de las necesidades y capacidades de un estudiante con discapacidad visual²¹⁵.
- d) La temporalización de las tareas podría verse modificada en caso de que las personas con discapacidad visual necesiten más tiempo para llevarlas a cabo, respetando, así, los distintos ritmos de aprendizaje. De igual modo, en el caso de

²¹⁴ Para disponer de planos con la ubicación ideal de cada alumno en el aula inclusiva, consúltese ONCE (2016), en concreto las páginas 286-288.

²¹⁵ De igual modo que lo denunciábamos en el caso de estudiantes con discapacidad auditiva (§ 3.3.3.), en el **Capítulo 1** de esta tesis ya vimos cómo tampoco existen estudios que permitan conocer al profesorado de LE cuáles son las prácticas o actividades más adecuadas para enseñar lenguas a un estudiante con discapacidad visual, por lo que prácticamente desconocemos todavía cuál puede ser el enfoque o método más apropiado o cómo este debe adaptarse para satisfacer las necesidades del alumno con discapacidad visual en el aula ordinaria.

las EEOOII, es posible que el período de permanencia máximo en cada uno de los niveles pudiera verse modificado, si así lo autorizaran los órganos competentes.

- e) Si se deben hacer trabajos de forma individual, convendría que los estudiantes con discapacidad visual conocieran las fuentes, los textos que se deben leer y las herramientas disponibles en el centro para poder acceder a los mismos, así como los puestos adaptados, si los hubiera.
- f) Se debería permitir el uso de apoyos técnicos en el aula (portátiles, anotadores parlantes, grabadoras...) (§ 3.3.6.). Sería necesario saber de qué recursos dispone el propio alumno y que el centro pudiera disponer de los suyos propios para las personas que los necesitaran.
- g) Si para algún trabajo los alumnos tuvieran que desplazarse lejos de su residencia habitual, convendría dar un mayor plazo de tiempo para la presentación de resultados a los alumnos con discapacidad visual.
- h) Convendría procurar que los materiales fueran accesibles y tuvieran buena calidad; por ejemplo, si se hacen fotocopias, se debe reparar en la calidad de la impresión.

Además de las medidas anteriores, para los estudiantes ciegos, es decir, sin restos visuales aprovechables, también se deberían tener en cuenta las siguientes necesidades:

- a) Se debería comunicar con antelación si van a producirse cambios en las instalaciones.
- b) Convendría asegurarse de que el estudiante conoce adecuadamente las zonas del centro por las que se tiene que desplazar; para ello, una audioguía podría ser de utilidad.
- c) Se debería procurar que las aulas fueran fácilmente localizables y accesibles, y que el mobiliario de las mismas no entorpeciera la fácil circulación de la persona con ceguera.
- d) Convendría colocar carteles en braille en las puertas de las distintas instalaciones y dependencias del centro.
- e) Convendría permitir la presencia de recursos humanos (asistentes personales) o técnicos y dotar al alumno ciego de una mesa con el espacio suficiente para sus materiales (libros en braille, por ejemplo) o para su perro guía, si lo llevaran.
- f) Convendría permitir la presencia de perros guía.

- g) Se deberían anticipar libros, apuntes o manuales en caso de que se deban transcribir al braille, a formato electrónico o a formato sonoro²¹⁶. Una opción es pedir colaboración al Centro de Recursos Educativos de la ONCE (CRE). Tras consultarlo con la propia ONCE, este servicio se presta a los alumnos afiliados a la organización o a aquellos llamados *alumnos de atención educativa* (personas no afiliadas por motivo de nacionalidad o personas que tienen como máximo una visión del 30 % en el mejor ojo).
- h) Si se facilitan apuntes de forma digital, se debería tratar de hacerlo en formatos accesibles, ya que los documentos con imágenes o tablas no pueden ser leídos por los conversores de voz.
- i) La información visual que se añade a las explicaciones orales debería verbalizarse, esto es, audiodescribirse, sobre todo si se utilizan, por ejemplo, proyecciones o transparencias en el aula. De igual modo, aquello que se escriba en la pizarra se debería ir leyendo en voz alta.
- j) Si se utilizan vídeos en el aula, se debería facilitar un guion del mismo con antelación, si es posible, en formato braille. A esto podríamos añadir que un vídeo estuviera audiodescrito.

Por último, durante los exámenes se deberían tener en cuenta las siguientes necesidades:

- a) Si el alumno es una persona con ceguera que utiliza el sistema de lectoescritura braille, se debería solicitar la transcripción de las pruebas al sistema braille.
- b) Se debería permitir que el alumno con discapacidad visual pudiera realizar las pruebas con ayuda de un ordenador con lector de pantalla.
- c) Si el alumno tiene restos visuales aprovechables, se recomienda que el tipo de fuente y el tamaño de letra se modifique en función de las necesidades del estudiante (por ejemplo, tamaño de letra a 14, 16 o 18...).
- d) En caso de realizar una prueba oral, se recomienda su grabación, para poder realizar una revisión posteriormente.
- e) Se debería tener en cuenta la posibilidad de proporcionar exámenes en otro soporte distinto a la tinta, por ejemplo, un examen adaptado en formato digital que sea accesible para las ayudas técnicas de la persona con discapacidad visual (lectores de pantalla, Zoomtext, líneas braille, etc.) (§ 3.3.6).

²¹⁶ En la Universitat de València, esto es un servicio que proporciona la Unidad para la Integración de Personas con Discapacidad.

- f) Si el alumno utilizara una línea braille o anotadores parlantes, es conveniente que sea el propio centro el que los facilite o que se formatee los del alumno, con la finalidad de garantizar que estas ayudas técnicas estén libres de contenido y, por lo tanto, que los resultados de la prueba sean fiables.
- g) Cuando las pruebas contengan imágenes, tablas o gráficos, estas representaciones deberían adaptarse o eliminarse, aunque se debería indicar su contenido como texto. Como veremos a continuación, Santana Rollán (2013) denuncia, en cierto modo, la ineficacia de esta solución.
- h) Cuando los medios técnicos puedan entorpecer la dinámica del examen del resto de compañeros, se habilitará un espacio adecuado para la persona con discapacidad visual o, si esto no fuera posible, se realizará el examen en un aula aparte.

Además de estas medidas generales que citamos, conviene señalar que el estudiante de LE con discapacidad visual puede toparse con una serie de problemas concretos en el aula de lenguas. En primer lugar, una creencia generalmente aceptada es que los estudiantes de LE con discapacidad visual, sobre todo las personas ciegas, suelen desarrollar en mayor medida el sentido del oído para compensar la carencia de visión. Al margen de entrar a comprobar si esta creencia está fundamentada en evidencias científicas²¹⁷, sí es cierto que esta idea se ha asociado, a su vez, con una mayor capacidad de los estudiantes ciegos a la hora de aprender una nueva lengua, pues gran parte del aprendizaje de un idioma pasaría, precisamente, por escucharlo. Esto nos lleva a pensar que, quizá, esta creencia haya provocado que algunos profesores esperen *demasiado* de los estudiantes con discapacidad visual, al confiar en que ellos mismos encontrarán el modo de superar las barreras surgidas a consecuencia de su discapacidad, y no de la falta de adaptación del entorno. Santana Rollán (2013) analiza en su tesis doctoral si las personas ciegas —con la intervención pedagógica adecuada— son aprendices con un talento excepcional para las lenguas gracias a su capacidad memorística y su entrenamiento para captar información por el canal auditivo. Los resultados de su investigación no demuestran un talento especial en las personas ciegas,

²¹⁷ Según apunta Santana Rollán (2013: 5), desde el punto de vista psicofísico, las investigaciones parecen demostrar que los niveles de percepción auditiva entre los normovidentes y las personas ciegas son similares y que, en realidad, esta supuesta superioridad de las personas ciegas a la hora de oír es una consecuencia de una mejor gestión de la información sonora. Por otra parte, desde el punto de vista psicológico, sí existen diferencias entre las capacidades de los ciegos y normovidentes a la hora de almacenar la información por medio de los sentidos del tacto y el oído; en otras palabras, parece que la diferencia radica en la capacidad de recoger y guardar este tipo de información en la memoria.

pero sí que la ausencia de pistas visuales aumenta la dependencia de la memoria, especialmente verbal, y del sentido del oído como principal fuente de información, algo particularmente útil para el aprendizaje de una LE. Con todo, los alumnos con discapacidad visual se suelen topar con los siguientes problemas al estudiar lenguas (Santana Rollán, 2013: 71-87):

- a) No siempre se realizan las adaptaciones oportunas de los materiales y, cuando sí se hace, no suele ser más que una tediosa transcripción de los contenidos del libro de texto a braille. Por esta razón, trataremos de comprobar cómo se adaptan los materiales en las EEOOI analizadas.
- b) Los profesores de LE de estudiantes con discapacidad visual no son expertos en educación especial, por lo que, con frecuencia, suelen sentirse abrumados ante la presencia de este tipo de alumnado, al no sentirse capacitados para prestarles la atención necesaria. Esta es otra de las razones por las que, tanto en las entrevistas como en los cuestionarios, preguntaremos por la formación del profesorado acerca de las necesidades del alumnado con discapacidad.
- c) Los profesores, con frecuencia, desconocen cómo compensar el alto contenido visual de los materiales empleados²¹⁸. Santana Rollán denuncia que los docentes emplean dibujos, vídeos, mímicas, películas, presentaciones en *PowerPoint*, entre otros materiales, que excluyen por completo al estudiante ciego, ya que no puede entender todo lo que se dice y tampoco cuenta con el apoyo visual. La autora comenta que, en estos casos, se suele observar que un compañero se sienta al lado del estudiante ciego y “le va diciendo en la L1 lo que el profesor o los compañeros hacen” (2003: 82); es decir, realiza una AD en directo. Asimismo, la autora denuncia que, con frecuencia, “las ilustraciones y fotografías pasan a ser descripciones aburridas que el estudiante ciego tiene que leer, por lo general a destiempo; una imagen que se procesa en décimas de segundo puede convertirse en una descripción de diez líneas” (2003: 83). A su vez, a este hecho se añade que “[c]uando el estudiante invidente ha terminado de leerla el resto de la clase está haciendo otra cosa” (2003: 83). La autora explica

²¹⁸ Recordemos que, en ocasiones, la utilización de materiales con un alto nivel de contenidos visuales pueden ser una consecuencia de la creencia de que la LMA debe evitarse al máximo y que los contenidos del léxico pueden aprenderse por medio de asociación con imágenes. La lógica nos lleva a pensar que estas prácticas pueden llegar a resultar inadecuadas para las personas con discapacidad visual. Así pues, quizá, una posible vía alternativa para hacer llegar los contenidos del léxico sin emplear imágenes podría pasar por traducir a la LMA.

que algunos estudiantes parecen acostumbrados y aprenden a trabajar de ese modo prestando la mayor atención posible a la información de entrada oral, mientras que otros, sencillamente, acaban desmotivados y dejan de prestar atención. Santana Rollán, además, añade que lo que suele ocurrir en muchas ocasiones es que el profesor acaba recurriendo a la LMA para guiar al estudiante ciego, rompiendo con los principios básicos del enfoque comunicativo²¹⁹ (2003: 83). Sin embargo, ya hemos visto en el punto 2.2. de esta tesis que la prohibición del uso de la LMA y la traducción no rompen con los principios básicos de este enfoque ni con la propuesta de enfoque de enseñanza de lenguas que se recoge en el *Marco*. En cualquier caso, este problema nos parece especialmente significativo para nuestros objetivos, puesto que una posible solución podría pasar por proporcionar materiales audiodescritos a los estudiantes con discapacidad audiovisual. Esto supondría que, a pesar de no tener acceso al canal visual estrictamente hablando, sí podrían tener un acceso al contexto visual por medio del oído. Por ello, uno de nuestros objetivos es comprobar si este recurso se emplea en las aulas de los centros que analizaremos.

- d) En algunas ocasiones, esta incapacidad de los docentes para llevar a cabo ciertas prácticas en el aula conlleva que, directamente, se eliminen de las secuencias didácticas algunas actividades o tareas que el estudiante con discapacidad no podría realizar, privando, así, al resto de compañeros de poder hacerlas.
- e) La mayoría de métodos de enseñanza de LE hacen uso de los elementos visuales y del lenguaje no verbal para no recurrir a la LMA o la traducción²²⁰. Esto supone una clara desventaja para el estudiante ciego, en primer lugar, porque experimenta dificultades para acceder a gran parte de los materiales y, en segundo, porque algunos autores, como Couper (1996), han señalado las consecuencias negativas que tiene el hecho de que el estudiante con discapacidad visual no comprenda el significado de las palabras que está utilizando, un fenómeno que ya se nos describió en nuestra consulta con los

²¹⁹ Entendemos que la autora da por sentado que este es el enfoque que se adoptan en la mayoría de aulas actuales. Es cierto que, como se puede ver en el **Anexo I** de esta tesis doctoral, gran parte de las programaciones de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana recurren a este enfoque o a métodos afines, siempre con la intención de emplear la lengua con fines comunicativos.

²²⁰ Ya hemos podido entrever que Santana Rollán (2003: 83) no parece mostrarse en consonancia con el uso de la LMA o la traducción en el aula de LE al afirmar que estas prácticas rompen con uno de los principios básicos del enfoque comunicativo. Sin embargo, insistimos en que cabría plantearse si el uso de estos dos recursos no sería una eficaz herramienta para que ciertas actividades o tareas no estén exclusivamente basadas en apoyos visuales.

profesionales de la ONCE en Valencia (véase la nota a pie 24) y que suele asociarse con el verbalismo.

- f) La mayoría de materiales empleados hoy en día tienen un impacto visual muy grande: colores, dibujos, fotos, esquemas, diagramas, mapas, etc. La adaptación de estos materiales suele privar a los estudiantes con discapacidad visual del aprendizaje incidental y de la motivación que sí tienen los normoidentes. Además, los métodos más actuales (enfoque comunicativo, enfoque orientado a la acción, TBL...) abogan por el uso de materiales reales; sin embargo, si se han de transcribir al braille las revistas, folletos, cartas de restaurante, entradas, etc. esto conlleva, necesariamente, una pérdida de contacto con el producto original. En el caso de los diccionarios, se opta por una versión de diccionario hablado, ya que es más útil. Santana Rollán (2013: 86) explica que las personas con discapacidad visual grave tienen derecho a tener acceso a materiales que tengan un impacto emocional alto que favorezca el uso del resto de los sentidos. Sin embargo, como ya se ha apuntado, parece que las adaptaciones pasan, en muchas ocasiones, por la mera transcripción de los contenidos del libro de texto al braille.
- g) Además, los alumnos con discapacidad visual suelen experimentar problemas con los materiales escritos a la hora de (1) examinar un texto, ir de una línea a otra, cambiar de renglón, localizar información específica, sobre todo si es en una nueva lengua²²¹; (2) leer a la vez que se escucha, ya que el nivel de lectura suele estar por debajo de la media; (3) ver con claridad los formatos de los materiales reales, debido a los distintos colores, tamaños de letra o contrastes del diseño de un documento, y (4) emplear materiales originales en braille a consecuencia del sistema de contracciones²²².

²²¹ Pensemos, entonces, en la dificultad que puede suponer la realización de actividades como, precisamente, las que se emplean con frecuencia para desarrollar o evaluar la comprensión escrita. Estas suelen requerir que el estudiante relea el texto y lo examine minuciosamente, busque palabras en renglones concretos o localice información específica para reorganizar el texto, encontrar fragmentos eliminados o desordenados, etc. En el **Capítulo 5** recogemos un testimonio que puede aportar algo de luz sobre si estas actividades son viables o apropiadas para que el estudiante con discapacidad visual aprenda a entender o demuestre que ha comprendido un texto.

²²² El sistema Braille 1 incluye todos los signos necesarios para los caracteres acentuados y varios símbolos. El Braille tipo 2 es un sistema de contracciones desarrollado a causa del gran volumen de espacio que supone escribir con este alfabeto. Por ello, se diseñó un sistema en el que se utilizan abreviaturas (Santana Rollán, 2013: 87).

Pese a estas dificultades, Santana Rollán (2013: 92) nos recuerda que un estudiante ciego puede aprender perfectamente junto con compañeros normovidentes si se le facilitan las adaptaciones correspondientes. Según explica la autora, en muchos casos —convendrá ver si también en el de las EEOOII—, el alumno contará con un profesor de apoyo que se reunirá con el profesor de lenguas para proporcionarle ayuda y le acompañará en sus clases. Incluso así, el profesor de LE sigue siendo el responsable del aprendizaje del alumno, pues en muchas ocasiones el profesional de apoyo desconoce la LE que se está enseñando. Por ello, Santana Rollán propone una serie de recomendaciones específicas para profesores de LE —algunas de ellas coinciden con las necesidades ya citadas en líneas generales al principio de este punto— que pueden ser de utilidad para trabajar con estudiantes con discapacidad visual (2013: 93-94):

- a) Solicitar ayudas técnicas cuando lo necesite y familiarizarse con ellas, puesto que le serán útiles para saber cómo diseñar o adaptar las actividades.
- b) No recurrir a la LMA cuando el alumno ciego no haya comprendido un concepto o contenido, sino al uso de paráfrasis o a la conexión con otros conocimientos en la propia LE²²³.
- c) Describir las ilustraciones, fotografías, escenas de películas, etc. en la LE, de modo que el resto de alumnos no sientan que el ritmo y el objetivo de la clase se pierde a causa del estudiante con discapacidad visual²²⁴.
- d) Verbalizar en voz alta lo que se está escribiendo en la pizarra.
- e) Intentar incluir actividades multisensoriales.
- f) Prestarles con antelación los materiales para que los puedan leer en casa.
- g) Permitir que graben las explicaciones en el aula, por si necesitan repasarlas en el futuro.
- h) Realizar un seguimiento de los deberes y apuntes.
- i) Fomentar la interacción con los estudiantes normovidentes.

²²³ Nos mostramos en desacuerdo con la postura de que la mejor manera de aprender una LE es únicamente empleando esta lengua y evitando al máximo el uso de cualquier otra. Ya hemos defendido en el primer y segundo capítulo de esta tesis nuestra clara posición a favor de la enseñanza de lenguas desde un enfoque multilingüe, una postura mucho más actual, por lo que esta recomendación de la autora nos parece algo desactualizada.

²²⁴ Si el estudiante ciego dispusiera de un dispositivo adecuado para escuchar únicamente él una AD, el resto de estudiantes quizá no tendrían por qué experimentar esta sensación. De igual modo, tampoco estamos seguros de que la mejor lengua para explicar estos contenidos —a los que los alumnos normovidentes acceden y comprenden solo por la vista— sea la LE. En cualquier caso, dejamos esta reflexión por el momento en vistas a desarrollar en el futuro una investigación que corrobore cuál sería la manera más eficaz de introducir la AD en el aula como recurso de apoyo a la comprensión.

- j) Hacerles responsables de ciertas tareas en las que pueden tener éxito, para reforzar su autoestima.
- k) Conocer las necesidades del alumno en particular a la hora de realizar la evaluación y adaptar las pruebas.

Para concluir, quisiéramos señalar, del mismo modo que Santana Rollán (2013: 71), que el número de investigaciones dedicadas a los estudiantes con discapacidad visual aprendientes de lenguas, en realidad, sigue siendo escaso. Con todo, la autora hace una sucinta compilación de algunas de las principales obras que han tratado este asunto: Morrisey (1931), Flood (1934), Daiken (1948), Mathieu (1961), Dostert (1963), McDonald (1966), Marshall (1968), Norris (1972), Snyder y Kesselman (1972), Claudine (1976), Yearly (1978), Weiss (1980), Phillips de Herrera (1984), Huebner (1986), Nikolic (1986 y 1987), Frantz y Wexler (1994), Wu (1995), Guinan (1997), Santana Rollán (2001, 2003 y 2013), Aikin (2002), Motta (2004), Milian y Pearson (2005), Orsini-Jones *et al.* (2005), Dias (2008), Fontana (2009), Magalhaes (2009) o Villoslada (2011).

3.3.5. *Ayudas técnicas y otros recursos educativos para personas con discapacidad auditiva*

A continuación presentaremos las principales ayudas técnicas y recursos a los que pueden tener acceso las personas con discapacidad auditiva, con el objetivo de identificar cuáles de ellos son utilizados en las EEOOI de la Comunitat Valenciana, algo por lo que preguntaremos tanto en las entrevistas como en los cuestionarios de esta tesis doctoral. Estas ayudas suponen una herramienta imprescindible para muchas personas para acceder a la información y, por tanto, para garantizar la accesibilidad en la educación de las personas sordas. Las ayudas técnicas hacen referencia a un conjunto de dispositivos que sirven para suplir o complementar una limitación o carencia funcional, y cuya finalidad es conseguir alcanzar un mayor grado de autonomía e independencia de las personas que las precisan, algo que mejorará su calidad de vida (Borregón Sanz, 2016: 190). Así pues, una de las principales ayudas utilizadas para el aprovechamiento de restos auditivos es el uso de prótesis auditivas²²⁵. El objetivo de una prótesis es “aumentar y/o transformar el sonido para que soslayando el problema de

²²⁵ Para profundizar en mayor medida sobre cuándo equipar con prótesis a las personas sordas, consúltense Torres Monreal *et al.* (2000: 40) o Borregón Sanz (2016: 191).

audición el sonido pueda ser percibido por el paciente” (Torres Monreal *et al.*, 2000: 42). A grandes rasgos, esto se puede lograr por vía aérea u ósea. En este punto nos detendremos a analizar dos tipos de prótesis²²⁶ con las que el alumno puede contar: el implante coclear y el audífono (véanse Pérez Sánchez, 2006; Cardona *et al.*, 2010; Rodríguez Jiménez y Suárez Rodríguez, 2006; Torres Monreal *et al.*, 2000, Varela Nieto y Lassaletta Atienza, 2012):

- El **implante coclear**²²⁷, que consiste, mediante una intervención quirúrgica, en “la introducción de un aparato eléctrico que recoge los sonidos del ambiente (ruidos, sonidos, palabras) y los transforma en energía eléctrica capaz de estimular directamente (a través de los electrodos insertados en la cóclea) las terminaciones nerviosas auditivas produciendo la sensación auditiva a nuestro cerebro” (Pérez Sánchez, 2006: 64). Aunque esta prótesis no garantiza la percepción sensorial de forma completamente normal, sí facilita la mejora en la percepción del habla. Además, este tipo de prótesis requiere de intervención logopédica para aprender a reconocer y asociar la información auditiva que se facilita por medio del implante coclear (Pérez Sánchez, 2006: 64; Varela Nieto y Lassaletta Atienza, 2012: 76).

²²⁶ Aunque la mayoría de autores suelen nombrar estos dos tipos de prótesis, Torres Monreal *et al.* (2000: 42) citan las siguientes: audífonos de cordón convencionales o de petaca, audífonos retroauriculares, varillas auditivas, intraauriculares, intracanales (por vía aérea) y varilla auditiva, vibrador con diadema, audífonos vibrotáctiles e implante vibrador (por vía ósea). Para profundizar en mayor medida sobre esto, consúltese también Borregón Sanz (2016: 195-208).

²²⁷ Para profundizar en mayor medida sobre la relación entre la edad a la que el niño recibe su primer implante coclear y el desarrollo del lenguaje, consúltense Connor *et al.* (2006) o Moreno-Torres (2016), entre otros.

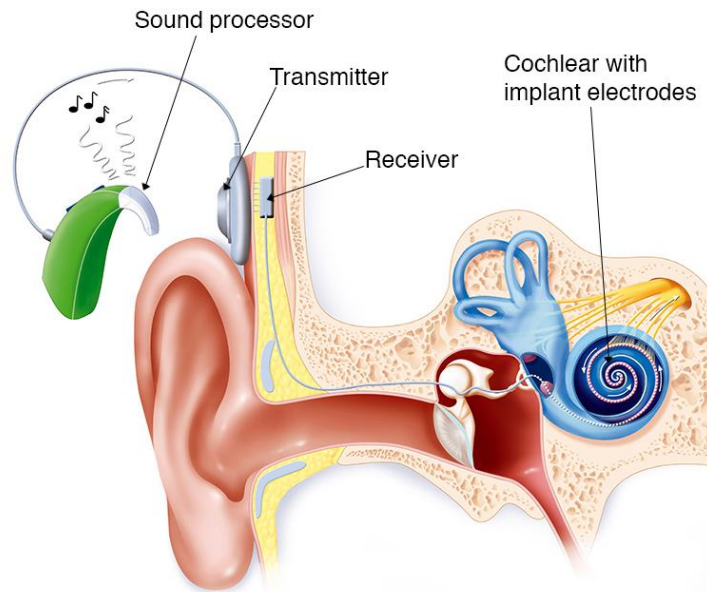


Imagen 3. Componentes de un implante coclear (página web de HealthDirect, s.f.: en línea).

- El **audífono**, que consiste en una prótesis de uso externo que aumenta o transforma, a través de un micrófono, los sonidos para que puedan ser percibidos. Este es un amplificador de alta calidad que consigue que los sonidos se oigan más alto, pero no más claramente. Tanto si se llevan detrás de la oreja (retroauriculares) como dentro del oído (intraauriculares), todos los audífonos tienen la misma estructura interna. El sonido se capta mediante un micrófono y se envía hacia el oído a través de un tubo conectado a un molde que cubre la entrada del oído (Pérez Sánchez, 2006: 64; Cardona *et al.*, 2010: 37). Este tipo de ayuda suele ser útil en los casos de sordera conductiva, pero no en los casos de sordera de percepción (§ 3.2.4.4.) (Varela Nieto y Lasseletta Atienza, 2012: 63). Aunque hace años se empleaban los audífonos analógicos, hoy en día es más frecuente el uso de audífonos digitales (Tamayo, 2015: 24). Además, los audífonos actuales pueden programarse para que se regulen automáticamente dependiendo de la situación ambiental (Cardona *et al.*, 2010: 39).

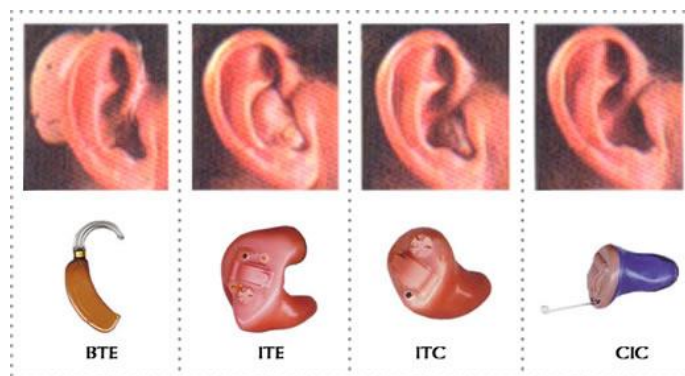


Imagen 4. Audífonos para sordos (Benlloch, 2014a: en línea).

Tanto los audífonos como los implantes cocleares pueden emplearse para uno o ambos oídos, además de poder combinarse en función de las necesidades de la persona (Tamayo, 2015: 25). Cabe destacar que los micrófonos que incorporan los audífonos e implantes están pensados para servir de ayuda cuando se recoge el sonido a corta distancia, por lo que estos son especialmente útiles en las aulas. Además de los audífonos e implantes cocleares, también existen otros tipos de ayudas, quizá menos conocidas, que recoge Benlloch en la página web de *Las TICs en Logopedia: Audición y Lenguaje*, de la Universitat de València, como, por ejemplo:

- **Sistemas vibrotáctiles, que son (Benlloch, 2014a: en línea):**

[...] aparatos que se suelen colocar en las zonas corporales que reciben mayor información sobre el carácter de la vibración. Amplifican las vibraciones sonoras y las convierten en vibraciones mecánicas que se perciben de forma táctil en zonas sensibles, especialmente las muñecas y las palmas de las manos. Estos dispositivos permiten a las personas con trastornos de audición percibir el sonido a partir de las vibraciones percibidas mediante el tacto. Las vibraciones percibidas permiten, mediante un entrenamiento adecuado, identificar sonidos. Generalmente los sistemas vibrotáctiles son complementarios a los sistemas de estimulación auditiva.

- **Sistema Universal Verbotonal de Audición Guberina, que son (Benlloch, 2014a: en línea):**

[...] amplificadores de sonido, que se utilizan en la educación verbotonal (MVT) para trabajar sobre bandas de frecuencias, que no utilizan los normoyentes, pero que pueden ser óptimas para los deficientes auditivos. Guberina y su equipo han comprobado que las frecuencias bajas son las que mejor transmiten los elementos suprasegmentales del habla. Por lo tanto es fundamental el aprovechamiento de estos restos auditivos y su utilización en la rehabilitación y en la estimulación precoz. En el caso de los deficientes auditivos el MVT delimita para cada persona deficiente auditiva una zona frecuencial óptima que le ayuda a percibir y emitir mejor su habla. A esta zona la denominamos “Campo Óptimo de la Audición”. Este campo no es el mismo a lo largo de la rehabilitación, pues va cambiando y ampliándose.

Sin embargo, cuando el sonido se transmite en un entorno amplio o en el que el interlocutor se encuentra a una distancia considerable de la persona con discapacidad auditiva, estos recursos que acabamos de mencionar pueden ver su eficacia restringida.

Por ello, existen otros tipos de ayudas técnicas que se pueden combinar con el uso de prótesis o audífonos y que sirven, esencialmente, para mejorar las condiciones acústicas por las cuales se transmite el sonido:

- El **equipo o sistema de frecuencia modulada (FM)**, que es un sistema de transmisión “que funciona mediante ondas de alta frecuencia y permite un mejor aprovechamiento de los restos auditivos facilitando la discriminación” (Cardona *et al.*, 2010: 44). Esencialmente, este sistema acerca la señal auditiva y elimina los ruidos del ambiente o la reverberación; por ello, Cardona *et al.* explican que este suele ser útil en situaciones escolares, donde exista una amplia distancia o un intenso ruido ambiental (2010: 44). Dado que este sistema permite que la persona con discapacidad auditiva escuche la voz de su interlocutor (o la del profesor) aunque este esté relativamente lejano y haya cierto ruido, esta puede ser una ayuda muy adecuada para las aulas. Así, la clase puede desarrollarse con *normalidad*, ya que el profesor puede, por ejemplo, moverse mientras explica (Aragall, 2010: 70).
- El **bucle o aro magnético**, que consiste en “un cable que transforma en ondas magnéticas la señal sonora recogida a través de un micrófono” (Cardona *et al.*, 2010: 45). Estas se transmiten directamente a la prótesis. Este sistema permite mejorar y acercar la señal sonora al usuario y anular el ruido de fondo. Puede usarse de forma individual o colectiva, en cuyo caso es necesaria una instalación (Cardona *et al.*, 2010: 45). De forma similar al caso anterior, la eliminación del ruido de fondo y la posibilidad de recibir las ondas sonoras directamente a la prótesis facilita que las personas con discapacidad auditiva puedan entender aquello que se está hablando en un lugar relativamente grande y donde haya ruidos, como, por ejemplo, un aula.
- **Amplificadores de la señal de aparatos emisores de audio**. Estas son ayudas que, además de las ya descritas, sirven esencialmente para mejorar las condiciones de la señal sonora emitida por aparatos como el teléfono, la televisión o cualquier equipo de audio. Estos están formados por un dispositivo que capta el sonido y por un cable de longitud variable, radiofrecuencias o infrarrojos, que comunican este con el dispositivo receptor, el cual, mediante conexión directa o inducción magnética, traslada los sonidos a la prótesis auditiva (Ferrer Manchón, 2004: 435). Según comenta Ferrer Manchón (2004: 435-436), es conveniente tener

presente la existencia de este sistema, sobre todo en las aulas en las que se hace uso de productos audiovisuales, para evitar que este recurso se convierta en una barrera.

Además de estas ayudas, Aragall explica que los centros educativos deberían disponer de otros recursos de apoyo también de gran relevancia para los estudiantes con discapacidad auditiva. Uno de ellos es, precisamente, la SPS cuando se empleen recursos audiovisuales²²⁸. Asimismo, menciona que sería interesante poder transcribir las explicaciones que el profesor da en clase en una pantalla a tiempo real —un ejercicio de subtitulación en directo— además de contar con los *apuntes* del profesor por escrito, de modo que el estudiante con discapacidad auditiva no se vea en desventaja con respecto a la información que reciben sus compañeros normoyentes. Por último, otra cuestión interesante que también menciona Aragall es la importancia de contar en el aula con diferentes sistemas de comunicación y recursos comunicativos (lenguaje oral, palabra completada²²⁹, comunicación bimodal, signos, pictogramas...) (2010: 65-69). En este sentido, recordemos que la presencia de un intérprete de LS puede ser fundamental para el estudiante sordo.

Por otro lado, también podrían ser de cierta utilidad para la educación las ayudas que ofrecen los sistemas operativos de los dispositivos electrónicos para mejorar la accesibilidad de los usuarios con discapacidad. En el caso de las personas con discapacidad auditiva, Windows, por ejemplo, ofrece en su sistema operativo Windows 10 las siguientes opciones (Microsoft, s.f.: en línea)²³⁰:

- a) Skype Translator. Esta opción permite la transcripción al instante de voz en texto. A su vez, Skype ofrece la opción de responder por escrito. Este recurso puede resultar útil en cualquier ocasión en la que el usuario con discapacidad

²²⁸ Además, Aragall (2010: 64) recuerda que las bibliotecas de los centros deberían contar con material didáctico, como una videoteca con materiales subtitulados para sordos, cuentos, libros u otro tipo de material en LS o con materiales en braille.

²²⁹ La palabra completada (LPC) “no es un sistema signado ni gestual sino que es un método eminentemente oral en el sentido de que su objetivo es complementar la lectura labial, para ello, combina la lectura labiofacial con ocho configuraciones de la mano que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro. Las configuraciones manuales permiten identificar las consonantes a través de tres parámetros: posición, forma y movimiento de la mano. Mientras que las vocales se corresponden con los diferentes lugares en los que son articuladas las configuraciones. Es necesario tener presente que LPC es un sistema fonético que representa lo que se oye y habla, y no lo que se escribe” (Benlloch, 2014b: en línea).

²³⁰ Si se desea información sobre las opciones de accesibilidad de Apple, consúltese el siguiente enlace: <<https://www.apple.com/es/accessibility/mac/>> [Última consulta: 25/04/19].

auditiva emplee la aplicación para comunicarse; en el caso de la educación, por ejemplo, con sus compañeros, hacer reuniones a distancia, etc. A su vez, para las personas que usan la LS, las llamadas de Skype facilitan la comunicación a distancia al poder activar la opción de videollamada.

- b) Notificaciones visuales. Si el usuario con discapacidad auditiva no puede oír las notificaciones de Windows, esta opción le permitirá que la alerta auditiva sea remplazada por una visual. Asimismo, es posible configurar las mismas para que su presencia en pantalla sea mayor. Aunque, en general, esta opción permite al usuario con discapacidad auditiva no perder la información que se suele transmitir mediante sonidos, vemos menos utilidad en el aula para esta herramienta.
- c) Subtítulos. Windows permite personalizar el color, el tamaño o la transparencia del fondo de los subtítulos de películas o programas de televisión de acuerdo a las necesidades del usuario. Esta opción puede ser útil para los estudiantes con discapacidad que puedan acceder desde su dispositivo a los contenidos audiovisuales utilizados en clase.
- d) Audio mono. Según la página web sobre accesibilidad de Microsoft:

De forma predeterminada, la mayoría de las experiencias de sonido estéreo envían más sonidos al canal o altavoz derecho y algunos sonidos al canal izquierdo. Windows admite el sonido mono, que permite enviar todos los sonidos a ambos canales para que no te pierdas nada si sufres de pérdida de audición parcial o no oyes por un oído.

Esta puede ser una buena herramienta para que la persona con discapacidad auditiva pueda escuchar con el oído que necesite cualquier tipo de contenido auditivo o audiovisual en su dispositivo. En educación, por ejemplo, si el estudiante con pérdida auditiva tiene acceso a los archivos para realizar una comprensión oral desde su dispositivo, esta podría ser una opción útil.

Por último, no ignoramos la existencia de otro tipo de ayudas para que las personas sordas puedan tener acceso a la información que les rodea, como por ejemplo, algunos aparatos de uso cotidiano con sistema luminoso, aunque creemos que, si bien pueden ser útiles en determinados contextos, estos recursos no suelen ser necesarios con tanta asiduidad en las aulas. A su vez, conviene recordar que también el uso de las tecnologías ha facilitado en gran medida el acceso a la información —y, por ello, también a la educación— de las personas con discapacidad en general (véanse Alcantud y Soto Pérez, 2003 o Vilar Beltrán *et al.*, 2013). Ahora bien, una vez conocidos los posibles recursos y ayudas para facilitar que el alumno con discapacidad auditiva pueda

acceder a la información del aula de forma equitativa a sus compañeros, convendrá explorar, mediante las entrevistas y los cuestionarios, si en las EEOOII de la Comunitat Valenciana se cuenta con alguno de estos recursos.

3.3.6. Ayudas técnicas y otros recursos educativos para personas con discapacidad visual

Según comentan Carrio Díaz *et al.*, cuando un profesor tiene algún alumno con discapacidad visual, a menudo se encuentra con un doble reto: adaptar la metodología de trabajo, los recursos y las herramientas y que, a su vez, esa adaptación permita que la clase sea lo suficientemente flexible para que todos los alumnos puedan seguirla y participar en ella. Para conseguir tal objetivo, según explican los autores, el profesor puede, “[b]ien recurrir a las diferentes plataformas organizadas desde el Ministerio de Educación, las Comunidades Autónomas, las editoriales o las entidades privadas, o bien desarrollar sus propios recursos con herramientas de autor” (2011: 2). El problema suele ser, según explican los autores, que, en el primer caso, las plataformas educativas tienen un bajo nivel de accesibilidad, y en el segundo, que los docentes desconocen, generalmente, cómo elaborar recursos accesibles propios (2011: 2-3). Para hallar una solución a esta situación, convendría conocer qué tipo de ayudas técnicas y recursos educativos existen en la actualidad para el acceso a la información a los alumnos con discapacidad visual. Por esta razón, nos parece relevante preguntar en las EEOOII analizadas, tanto en las entrevistas como en los cuestionarios, por la formación en NEE del profesorado y por su capacidad para encontrar, gestionar o generar recursos accesibles por ellos mismos.

En realidad, existe una gran variedad de instrumentos pensados para facilitar el acceso a la información de las personas con discapacidad visual —como consecuencia de la heterogeneidad de perfiles en este colectivo (§ 3.2.4.5.)—, aunque aquí trataremos de centrarnos únicamente en aquellos que, pensamos, pueden ser de utilidad para el aula de lenguas²³¹. Para recoger este catálogo de ayudas técnicas disponibles tanto para los

²³¹ Existen múltiples recursos y materiales para las personas con discapacidad visual que facilitan el acceso a los contenidos de las distintas materias. Para conocer en mayor profundidad otros recursos además de los aquí presentados, consúltese el *Catálogo tiflotécnico* que ofrece la ONCE, disponible en: <<ftp://ftp.once.es/pub/utt/biblioteca/Catalogo/catalogo.pdf>> [Última consulta: 16/08/19].

alumnos ciegos como para aquellos con restos visuales aprovechables²³², tomaremos como principal referencia la *Guía sobre tiflotecnología y tecnología de apoyo para uso educativo*, un documento facilitado por la ONCE, y actualizado en fecha de febrero de 2016. Así, de nuevo, otras dos cuestiones de las que nos ocuparemos, tanto en las entrevistas como en el cuestionario, son, precisamente, si en las EEOOI de la Comunitat Valenciana se dispone de alguna de estas herramientas y si tienen algún tipo de colaboración o contacto con instituciones especializadas en ceguera, como la ONCE.

Antes de comenzar, conviene señalar que, si bien no todas, muchas de estas ayudas que recoge la ONCE hacen uso de las nuevas tecnologías o TIC como herramientas para adaptar materiales. Para las personas con discapacidad visual, este resulta un recurso de especial relevancia (ONCE, 2016: 6):

[...] una herramienta de socialización, a través de las cuales puede relacionarse, intercambiar documentos, música, participar en redes sociales, etc., de forma autónoma con el resto de compañeros, alumnos, amigos, familiares, etc., se encuentren donde se encuentren y sin más límite que el conocimiento del uso de las mismas. Las TIC permiten al alumno el acceso a la información, a los recursos educativos, a bibliotecas, a centros y todo esto supone que los límites en su abanico de posibilidades de formación se abran mucho más. Las TIC suponen para la persona con discapacidad visual el acceso al ocio, a las gestiones telemáticas, el acceso a información básica para la vida diaria como puede ser control de bancos, lecturas de recibos, recetas médicas y un [sinfín] de funciones más.

Como vemos, las TIC no solo suponen un medio para que las personas con discapacidad visual puedan acceder a la información de forma autónoma, sino que también son una ventaja en el ámbito de la educación, pues ofrecen la posibilidad, por ejemplo, de poder almacenar datos sin los inconvenientes de espacio que supondría guardar todos los documentos en braille²³³ (García Villalobos, 2007: en línea). Así, las Comunidades Autónomas y la ONCE²³⁴ suelen poner a disposición de los alumnos con discapacidad visual un conjunto de herramientas tiflotécnicas²³⁵ (Carrio Díaz *et al.*, 2011: 3).

²³² Algunas de estas herramientas parecen de utilidad también para personas con discapacidad motora o cognitiva. Para más información, consúltese Guenaga *et al.* (2007).

²³³ El sistema de lectoescritura táctil conocido como *sistema braille* fue ideado por Louis Braille en 1825 y consiste en un sistema de seis puntos dispuestos en dos columnas paralelas de tres puntos cada una. Cada letra del alfabeto corresponde a una combinación de puntos en relieve dispuestos en las distintas posiciones posibles de estas columnas. La escritura en sistema braille ocupa mucho más espacio que la escritura en tinta, por lo que esto supone una desventaja para trabajar o transportar los documentos, por su tamaño o, incluso, peso excesivo. Para conocer en mayor medida cómo funciona el sistema de lectoescritura braille, consúltese la siguiente página web de la ONCE, disponible en: <<http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/braille>> [Última consulta: 19/02/18].

²³⁴ La ONCE cuenta con el Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica (CIDAT).

²³⁵ La tiflotecnología (del griego *tiflos*, que significa *ciego*) “es la rama de la ciencia que estudia la tecnología aplicada como ayuda a la ceguera. Aunque dentro de este término entren instrumentos no electrónicos, en la actualidad se aplica, principalmente, al estudio y manejo de equipos electrónicos de lectura, acceso y proceso de la información” (Meroño Fuentes, s.f.: en línea). Según comenta Meroño

Convendrá analizar, pues, cómo se hace uso de las TIC en las EEOOI de la Comunitat Valenciana como herramienta para contribuir a la accesibilidad para las personas con discapacidad sensorial.

En primer lugar, si se emplean las TIC en el aula con alumnos con restos visuales²³⁶, convendría disponer de ordenadores portátiles, ordenadores de sobremesa o tabletas PC²³⁷, de un tamaño mínimo de 15 pulgadas. Como se verá más adelante, el uso de estos dispositivos en el aula, y más aun si las pantallas son táctiles y permiten la interacción sin necesidad de un ratón, facilitan que los alumnos con discapacidad visual puedan seguir las explicaciones del profesor, del material proyectado o de la pizarra digital e, incluso, grabarlas directamente desde su pantalla y puesto de trabajo, sin necesidad de utilizar la pantalla o pizarra digital²³⁸ con la que trabaja el resto del alumnado (Carrio Díaz *et al.*, 2011: 3-4).

Asimismo, los sistemas operativos actuales suelen incluir un asistente de accesibilidad. En el caso de Windows, por ejemplo, el sistema Windows 10 pone a disposición del usuario con discapacidad visual las siguientes opciones (Microsoft, s.f.: en línea):

- a) Narrador. Con esta opción, un narrador describe las aplicaciones y permite interactuar con ellas sin necesidad de mirar la pantalla. Esta admite hasta 27 idiomas distintos y ofrece la posibilidad de descripción inteligente de imágenes y navegación simplificada. Este servicio es útil en todas las situaciones en las

Fuentes (s.f.: en línea), instructor en tiflotecnología de la ONCE, los instrumentos que no son de alta tecnología y se emplean con más asiduidad en la vida diaria se conocen como *tiflológicos*, mientras que, por otro lado, existen también los instrumentos *tiflotécnicos*, los cuales poseen autonomía de funcionamiento y facilitan o permiten el acceso de las personas ciegas o con deficiencia visual a la información de un ordenador.

²³⁶ Para las personas que emplean el sistema de lectoescritura braille (formado, como se explicaba, por 6 signos) se ha creado el sistema braille computerizado, el cual viene a ampliar el sistema braille tradicional añadiendo dos números más (formando, así, 8 signos). Este sistema está pensado para representar todos los signos necesarios que se emplean cuando se hace uso de las TIC, a saber: tanto por ciento, barra inclinada, barra invertida, asterisco, signos de paréntesis, comillas, etc. (Ministerio de Educación e Instituto de Tecnologías Educativas, s.f.: en línea). Para profundizar en mayor medida, consúltese también la *Guía sobre tiflotecnología y tecnología de apoyo para uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 54-56.

²³⁷ Asimismo, conviene señalar que también existen ayudas técnicas para facilitar el uso de dispositivos móviles. Sin embargo, nos permitiremos no profundizar en mayor medida en esta cuestión, puesto que entendemos que escapa, en cierto modo, a los límites de nuestros objetivos, al no plantearnos la utilización de este recurso en nuestra investigación. Para más información al respecto, consúltese la *Guía sobre tiflotecnología y tecnología de apoyo para uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 57-81.

²³⁸ Al margen de estas ventajas de la pizarra digital, en algunas ocasiones, ciertas pizarras convencionales (verde con tiza o blanca con rotulador), dependiendo de su ubicación y de la luz del aula, pueden reflejar, impidiendo la buena visibilidad no solo a las personas con discapacidad visual, sino también la de aquellas con visión normal.

que el usuario necesite hacer uso de un dispositivo electrónico, por lo que también lo será en el aula o para estudiar.

- b) Crear aplicaciones accesibles para que el narrador y otros posibles lectores de pantalla populares funcionen bien con las aplicaciones de Windows (Correo, Groove, Tienda, etc.). Aunque, quizá, la aplicabilidad directa de esta opción en educación no es tan evidente, sí sería interesante, por ejemplo, comprobar si las plataformas Moodle son accesibles para los lectores de pantalla o el narrador de Windows.
- c) Métodos abreviados de teclado para Windows, para el narrador y para la lupa, los cuales permiten ahorrar tiempo al usuario. Aunque la pantalla táctil, como decíamos, puede ofrecer nuevas posibilidades, los métodos abreviados de teclado no han desaparecido. Esta opción permite que el usuario pueda navegar por las distintas opciones del dispositivo más rápidamente, por lo que será útil en todos los aspectos de su vida, también para el estudio.
- d) Descripciones en audio o AD, es decir, el sistema permite que se vaya describiendo oralmente aquello que ocurre en pantalla y lo que el usuario está haciendo. De igual modo, poder tener acceso de forma auditiva a lo que ocurre en pantalla es útil en todas las ocasiones en las que el usuario emplee el dispositivo, también cuando sea para fines educativos.
- e) Lupa. Esta opción permite ampliar una parte o toda la pantalla para ver mejor las palabras, imágenes, etc. Esta puede ser útil en educación para, por ejemplo, ampliar el tamaño de los textos y facilitar, así, la lectura. A nuestro juicio, también podría ser especialmente relevante que los materiales empleados en los cursos fueran accesibles, desde un libro digital que pudiera ampliarse o ser leído por el narrador, hasta documentos digitalizados que el usuario pudiera ampliar para ver mejor.
- f) Tamaño del cursor y puntero. Esta opción sirve para que el usuario pueda seguir más fácilmente los movimientos del ratón, pues permite cambiar el color, el tamaño o, incluso, añadir rastros o comentarios táctiles.
- g) Asistente digital. Cortana es el asistente digital de Windows, el cual ayuda al usuario a realizar las tareas, configurar recordatorios, abrir aplicaciones, encontrar datos, enviar correos, etc.

- h) Reconocimiento de voz, el cual permite que el usuario dicte aquello que desea redactar. Esta opción, de nuevo, puede ser especialmente útil en educación, pues facilita la redacción de textos sin necesidad de usar el teclado.
- i) Aumento del tamaño del texto u otros elementos de la pantalla, por ejemplo, iconos. De forma similar a la lupa, el aumento del tamaño del texto es útil para facilitar el acceso a la lectura de las personas con discapacidad visual.
- j) Temas con contraste de colores aumentado y filtros de color para cambiar la paleta de colores. El contraste entre colores permite que las personas con discapacidad visual puedan apreciar en mayor medida dónde se dispone la información en pantalla. Por ello, esta opción puede ser útil en cualquier ocasión en la que se emplee el dispositivo.
- k) Desactivar las animaciones, las imágenes de fondo y otros elementos para minimizar las distracciones visuales.
- l) Alargar la duración de las alertas.
- m) Lectura en braille²³⁹. Braille Beta [nuevo en Creators Update]. Aunque esta es todavía una versión preliminar que necesita de ciertas mejoras, esta opción permite al usuario que el narrador lea la información que introduce desde su línea braille de más de 35 fabricantes distintos y con más de 40 idiomas y en distintas variantes de braille, incluido braille contraído de nivel 2.

En las **Imágenes 6, 7 y 8** podemos observar algunos ejemplos de estas opciones de accesibilidad de Windows. En concreto, hemos tomado varias capturas de pantalla para mostrar la diferencia de tamaño y de contraste de colores de una misma pantalla al aplicar las opciones de la lupa o el contraste de colores.

²³⁹ A modo de curiosidad, nos gustaría resaltar el esfuerzo de los investigadores de la Universidad de Michigan, quienes, en los últimos años, están trabajando en el diseño de nuevas pantallas braille. Estas consistirían en placas para aplicar a las tabletas o libros electrónicos que permitirían a los usuarios invidentes poder realizar lecturas en braille en estos dispositivos. Para más información, consúltese el siguiente enlace: <<https://omicron.elespanol.com/2016/01/pantallas-de-braille/>> [Última consulta: 24/04/19].

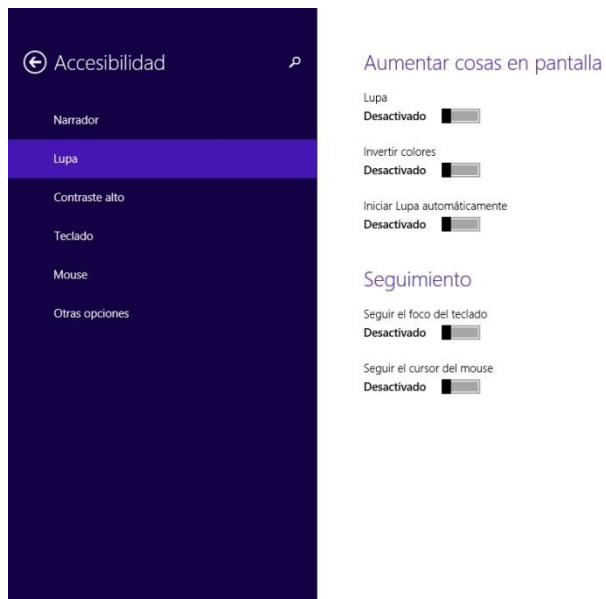


Imagen 5. Captura de pantalla sin la lupa activada.



Imagen 6. Captura de pantalla con la lupa activada.



Imagen 7. Captura de pantalla con la lupa y la inversión de colores activadas.

Como vemos, estos recursos resultan útiles para las personas con discapacidad visual, tanto dentro como fuera del aula, para acceder a cualquier tipo de información que se encuentre en la red, así como para poder acceder a documentos digitalizados. En este sentido, como ya hemos comentado, sería interesante que las editoriales facilitaran los libros de texto en formato digital accesible para que los alumnos con discapacidad visual pudieran acceder a los contenidos gracias al lector de pantalla, pudieran modificar los contrastes de colores y aumentar el tamaño de la letra o las imágenes o, incluso, disponer de AD de las imágenes o fotografías.

Pese a todo, como vemos, muchos de los recursos que acabamos de citar son útiles para casos de personas con resto de visión. Existen, por otra parte, otros recursos pensados para facilitar el acceso a la información, tanto para personas con restos visuales aprovechables, como para aquellas cuya visión ya no es funcional. Según la *Guía sobre tiflotecnología y tecnología de apoyo para uso educativo*, estos son (ONCE, 2016):

- **Pantalla táctil o interactiva.** La pantalla táctil permite la interacción con las distintas funciones de un programa informático desde la propia pantalla, sin necesidad de emplear el ratón. Este recurso puede ser útil para los alumnos con restos visuales, pues, si se dispone de pizarra digital, les permite seguir las explicaciones desde su pupitre y, además, interactuar con los recursos utilizados (ONCE, 2016: 294).
- **Pizarra digital interactiva.** Se trata de un equivalente a la pizarra tradicional, pero mediante un *software* y un sistema tecnológico especial, esta puede ser controlada desde un ordenador, lo que permite que el alumno con discapacidad

visual, de cualquier grado, pueda conectar su propio ordenador y seguir las explicaciones o interactuar con la información desde su pupitre (ONCE, 2016: 297-298).

- **Tabletas digitalizadoras.** Se trata de “una lámina metálica magnética forrada de material plástico de diferentes tamaños. En sus laterales o en la parte delantera tienen una serie de teclas de función, que se pueden programar, para realizar de forma automática diferentes tareas” (ONCE, 2016: 301). La tableta se conecta a un ordenador y cuenta con un lápiz magnético que hace la función de un ratón. Las tabletas digitalizadoras son opacas, por lo que, para poder ser utilizadas correctamente por las personas ciegas, es necesario emplear una lámina en relieve en la que se reflejen las zonas sensibles o botones de la pantalla; es decir, esta adaptación tiene que permitir apreciar todas las zonas en las que puede ejecutar una acción en el ordenador. Así, una vez colocada esta lámina sobre la tableta, se logra una adaptación en relieve de la pantalla del ordenador con la que el alumno puede interactuar con el lápiz magnético o los botones de comando. Este recurso es de utilidad para los estudiantes ciegos, pues (ONCE, 2016: 301-303):

[...] les permite trabajar con recursos digitales previa adaptación de la lámina en relieve correspondiente [...] Con la tableta conectada a un ordenador y con las láminas en relieve correspondientes, se puede trabajar sobre una pizarra digital o mediante proyector con pantalla, pudiendo el alumno ciego total presentar sus trabajos públicamente en el aula. De igual forma el alumno puede seguir las explicaciones que el profesor imparta sobre una pizarra digital. Con las tabletas, el alumno con ceguera total, puede realizar dibujos que posteriormente se pueden imprimir y pasarlos a relieve. Igualmente el alumno puede calcar cualquier dibujo o gráfico que esté en relieve.

Algunos modelos de tabletas digitalizadoras son Wacom intuos3 A4 o Genius PenSketch 9x12.

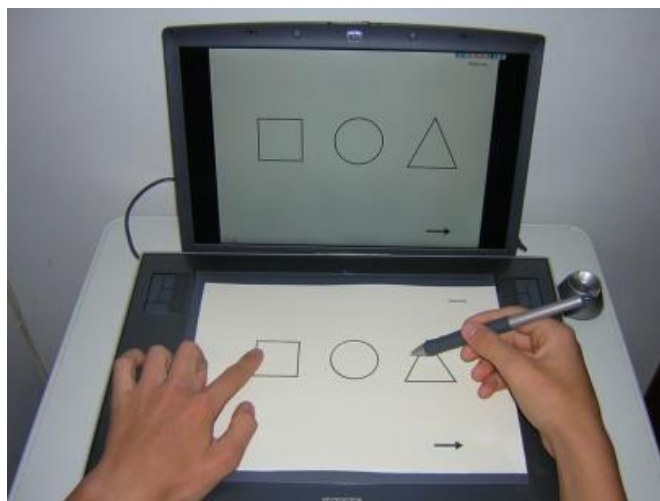


Imagen 8. Alumno ciego trabajando con una tableta digitalizadora (ONCE, 2016: 301).

- **Programas magnificadores de pantalla.** Estos programas útiles para personas con algún resto de visión, pues actúan a modo de lupa, es decir, permiten ampliar la zona de la pantalla que se quiere visualizar o, incluso, la pantalla al completo. A su vez, los magnificadores leen los programas y documentos que se estén ejecutando, permiten el control de velocidad y de dirección, así como el inicio y fin de la navegación. Asimismo, permiten agrandar, entre 1 y 20 aumentos, las ventanas o cuadros de diálogos de aplicaciones estándar, invertir los colores o personalizar la forma y el color del puntero (ONCE, 2016: 104). A grandes rasgos, los magnificadores sirven para maximizar las prestaciones del Ampliador de Windows, según explican Martín Portal *et al.* (2003: 74). Un magnificador de pantalla resulta útil para que el estudiante pueda acceder, mediante el dispositivo adecuado, a la lectura de textos o distintos contenidos digitalizados. Asimismo, este recurso facilita que la persona con discapacidad visual pueda navegar por la red en busca de información, lo cual también puede ser aprovechable por el docente. En el caso de disponer de materiales en formato digital, este recurso podría ser especialmente útil, como acabamos de señalar, para el aprendizaje de una LE. Algunos de los magnificadores de pantalla más importantes son: Lupa de Windows 7, Windows 8, Windows 10 (ONCE, 2016: 104)²⁴⁰, aunque también existen otros, como Dolphin Lunar, Dolphin Lunar Plus, iZoom Standard Magnifier/Reader, iZoom USB Magnifier/Reader, MAGic, maGUI, the

²⁴⁰ Para profundizar en mayor medida sobre estos programas, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 106-112.

Magnifier, WinZoom Magnifier/Reader, WinZoom USB o Zoomtext (Luján Mora, s.f.a: en línea).

- **Lectores o revisores de pantalla.** Esta ayuda está pensada y dirigida para personas con restos visuales no aprovechables o con ceguera total. Los lectores de pantalla (ONCE, 2016: 91):

Recogen la información existente en la pantalla del dispositivo, y la ponen a disposición del usuario ciego a través de los canales accesibles y alternativos al visual: oído y tacto, es decir, mediante Síntesis de Voz o [l]ínea [b]raille o ambos a la vez.

Estos, a su vez, no solo recogen la información textual con la que se esté trabajando, por ejemplo, al leer o escribir un texto, sino también toda la información contextual sobre ese elemento o el entorno gráfico donde se encuentre. Por su parte, el usuario interactúa con el sistema a través del teclado, bien con los comandos y combinaciones propias del sistema operativo, bien con las combinaciones que ofrece el *software* lector de pantalla. En el caso de los dispositivos con pantalla táctil, aunque también se pueden manejar desde un teclado externo, normalmente reconocen una serie de gestos específicos que, al aplicarlos sobre la pantalla, permiten el uso del dispositivo. Por último, conviene señalar que la configuración de los lectores de pantalla permite, normalmente, la definición y personalización de los parámetros de la síntesis de voz (velocidad de lectura, volumen, cantidad de información que se recibe, etc.), así como de la manera en que la información debe ser mostrada a través de la línea braille (ONCE, 2016: 91-92). Un lector de pantalla puede resultar especialmente útil para el estudiante ciego, ya que, gracias a él, puede acceder a los textos de una forma alternativa a su lectoescritura en tinta. Aunque leer y escuchar una lectura no sean procesos idénticos, una buena forma de acceder a muchos de los contenidos y materiales escritos para la persona con ceguera sería, precisamente, disponer de esta ayuda en un dispositivo. Así pues, de nuevo, sería especialmente útil y relevante que las editoriales contaran con libros digitales en formato accesible compatible con los formatos que puede leer un lector de pantalla. Los lectores de pantalla más frecuentes son: Jaws, Narrador y NVDA (para Windows), ORCA (para Linux) y Voice Over (para dispositivos Apple) (ONCE, 2016: 91)²⁴¹, aunque también existen otros, como BrowseAloud, CLiCk, Speak, Dolphin Hal,

²⁴¹ Para profundizar en mayor medida sobre los distintos lectores de pantalla, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 93-102.

Dolphin SuperNova, Fire Vox, GW Micro Window-Eyes, MexVox, System Access to Go, Virgo, WebAnywhere, ZoomText, SonoWebs o vozMe (Luján Mora, s.f.b: en línea).

- **Síntesis de voz.** Este sistema posibilita el acceso a la información de pantalla a través de una máquina que genera o simula la voz humana a partir de una combinación de procesos matemáticos, combinados con el estudio de la fonética y la teoría lingüística, de modo que se consigue producir expresiones vocales sin haber sido estas grabadas previamente. Esta ayuda puede ser útil para acceder a la lectura de cualquier tipo de información: documentos que se utilicen para aprender la nueva lengua, tanto dentro como fuera del aula, o, incluso, para acceder a los propios trabajos o actividades que el mismo estudiante ciego haya realizado y quiera *leer*. Existen varios tipos de síntesis de voz: por un lado, la voz pregrabada (codificación) y, por otro, la conversación de texto a voz (*Text-To-Speech* o TTS) (ONCE, 2016: 39)²⁴².
- **Línea braille.** Este es un dispositivo electrónico que se conecta a otro (ordenador, tableta, *smartphone*, etc.) mediante puerto serie, paralelo, USB y *bluetooth*, como formas más habituales, y que permite que la persona ciega pueda acceder a la información que se transmite gracias al lector de pantalla que tenga instalado en él. Las líneas braille son aparatos formados por celdillas o cajetines de 6 u 8 puntos, de modo que cada una de ellas equivale a un carácter. En estos cajetines los puntos se van elevando y ocultando para formar, así, las distintas letras del alfabeto braille. Esto permite a la persona ciega poder interactuar con la información que aparece en pantalla. A diferencia del lector de pantalla, permite que el usuario de braille pueda leer con sus propios dedos los textos que aparecen en una pantalla, así como escribir lo que desee e interactuar con la información. En el aula de lenguas, la línea braille puede ayudar a leer los contenidos de los materiales, lo cual puede ser todavía más relevante, si cabe, en tareas relacionadas con la comprensión escrita, la expresión escrita, la traducción, etc. Con todo, recordemos que no todas las personas con discapacidad visual se comunican por medio del sistema braille. Existen diferentes modelos de líneas braille, aunque los más habituales son: Alva Satellite 70, ECO 80, EcoPlus 80, FOCUS 40 BLUE 2 o

²⁴² Para profundizar en mayor medida sobre las distintas formas de sintetizar la voz en las máquinas, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 39-41.

PAC MATE PM-40 (ONCE, 2016: 82)²⁴³. Otros posibles modelos pueden ser: Baum SuperVario o SyncBraille (Luján Mora, s.f.c: en línea).



Imagen 9. Modelo de línea braille FOCUS 40 BLUE 2 (ONCE, 2016: 87).

- **Conversores de texto a voz.** Estos sistemas, también conocidos con las siglas en español CTV o TTS (del inglés *Text-To-Speech*), permiten la conversión de textos escritos a voz sintética. Es importante que la voz sintética de un conversor resulte natural e inteligible. Asimismo, otros requisitos de los conversores de textos son que la síntesis del habla sea automática, es decir, que no se requiera ningún tipo de ajuste manual o que el programa sea capaz de reproducir cualquier texto, sin necesidad de introducir modificaciones. Del mismo modo que veíamos con los sintetizadores de voz, esta ayuda puede ser especialmente útil para que el estudiante de lenguas tenga acceso a la *lectura* de los textos empleados en un aula. De nuevo, nos encontramos ante varios tipos de conversores de texto a voz, de los cuales la ONCE destaca los siguientes: Audiotesti, Balabolka, Daisy Translator, DSpeech o LectoText (2016: 114)²⁴⁴.
- **Lupas APP.** Son aplicaciones pensadas para ampliar el tamaño de la pantalla de un teléfono móvil o una tableta, lo que, de nuevo, puede resultar útil para las personas con restos de visión. En este caso, disponer de las lupas en los dispositivos tecnológicos adecuados permite aumentar el tamaño de los materiales digitales empleados en clase. El sistema operativo puede ser iOS o Android. La ONCE propone las siguientes aplicaciones: Claro MagX, Magnify, Supervision (2016: 125)²⁴⁵.

²⁴³ Para profundizar en mayor medida sobre los distintos modelos de líneas braille, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 83-90.

²⁴⁴ Para profundizar en mayor medida sobre cada uno de estos conversores, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 115-124.

²⁴⁵ Para profundizar en mayor medida sobre estas aplicaciones, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 126-131.

- **Lupas de mano electrónicas.** Se trata de dispositivos electrónicos con pantalla LCD, de un tamaño de entre 3,5 y 4,5 pulgadas y de un peso de entre 200 a 400 gramos —algo que las convierte en una ayuda fácilmente transportable—, que funcionan como una lupa —además, suelen disponer de un mango para poder cogerlos a modo de lupa tradicional— y aumentan entre 1,5x a 20x el área que se desee. Estas pantallas pueden ser configuradas de modo que los colores se puedan combinar de diferentes maneras y existan distintos contrastes. De nuevo, este recurso parece ser muy útil para las personas con algún resto de visión, si bien es cierto que entre algunos de sus inconvenientes destaca que la lectura de un texto largo puede ser ciertamente compleja o incómoda, debido al escaso campo de visión que facilitan. Por ello, una vez más, este recurso puede ser de ayuda al estudiante de lenguas que necesita acceder rápidamente a los materiales en tinta con un tamaño ampliado, a saber, el libro de texto o materiales extra que pueda facilitar el profesor, etc. Algunas de las lupas que se utilizan en la actualidad son: LOOKY PLUS, MINI PEBBLE, PVO, RUBY XL o SMARTLUX (ONCE, 2016: 133)²⁴⁶.



Imagen 10. Lupa electrónica modelo Looky Plus (Sánchez Caballero, s.f.: en línea).

- **Lupas televisión.** Son dispositivos que amplían la imagen de un monitor. De nuevo, es un recurso útil, si se conserva algún resto de visión funcional, para todos aquellos materiales que se empleen en formato digital. Existen, una vez más, diferentes modelos, de los cuales la ONCE destaca: MERLIN, OPTILITE, PRISMA ASH, PRODIGI DUO, STUDENT y TRANSFORMER (2016: 144)²⁴⁷.

²⁴⁶ Para profundizar en mayor medida sobre cada una de estas lupas electrónicas, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 134-143.

²⁴⁷ Para profundizar en mayor medida sobre cada una de estas lupas televisión, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 145-157.



Imagen 11. Lupa de televisión modelo MERLIN ULTRA FULL HD (página web de Enhanced Vision, s.f.: en línea).

- **Sistemas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR).** Estos programas facilitan la digitalización, mediante el escaneo de documentos escritos y el reconocimiento de sus caracteres, de modo que puedan ser fácilmente accesibles mediante el sintetizador de voz o la línea braille. La ONCE aclara que no todos los programas OCR disponibles en el mercado son accesibles para las personas ciegas. Por ello, se han diseñado algunos específicos atendiendo a las necesidades de las personas con discapacidad visual. Estos programas, como vemos, pueden ser especialmente útiles para que todos los documentos que el profesor facilite al alumnado por escrito (fichas extra, fotocopias...) puedan digitalizarse, para que así las alumnos con discapacidad visual accedan a ellas mediante el lector de pantalla o la línea braille y no tengan que renunciar a acceder a esos contenidos. Existen, igualmente, aplicaciones OCR para la tableta o el *smartphone*. La ONCE cita los siguientes recursos OCR: KNFB Reader y TextGrabber (APP reconocedores), Poet (equipo compacto de lectura) y FineReader, OCR de JAWS, OmniPage y Open Book (*Software*) (2016: 158)²⁴⁸.
- **Reproductores.** Este recurso sirve para acceder a la lectura de libros en diferentes formatos digitales. Para ello, es necesario disponer de un *software* o un *hardware* específico que pueda leer DAISY o TLO (los dos formatos más habituales). A través de la síntesis de voz o la línea braille, el reproductor permite que las personas ciegas o con deficiencias visuales puedan acceder al contenido de dichos libros en formato digital. Los reproductores, que suelen leer el formato DAISY,

²⁴⁸ Para profundizar en mayor medida sobre cada uno de los sistemas de reconocimiento por caracteres, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 159-170.

son aplicaciones que se instalan en el ordenador, *smartphone* o tableta, o bien pueden ser equipos autónomos que reproducen ese mismo formato desde un CD, una tarjeta SD, un *pendrive*, etc. Este recurso puede resultar especialmente útil para la lectura de libros en la LE. La ONCE señala los siguientes recursos: iBooks, GOLD, Play Libros o Voice Dream Reader (App reproductores); Plectalk PTN2 y Plectalk PTN2 (reproductores CD); BookSense, Milestone 312, Victor Stream 2 (reproductores/grabadores); Daisy Player, FSReader, Litersoft, SPG Utilidades de lectura (*software* de lectura de libros DAISY/MP3) y TELEO (*software* de lectura de libros TLO) (2016: 171-172)²⁴⁹.

- **Anotadores parlantes**, que son “dispositivos electrónicos habitualmente con teclado braille cuya función principal es almacenar información para posteriormente ser recuperada mediante voz y/o braille” (ONCE, 2016: 203). A su vez, esta información puede transferirse a ficheros PC para su posterior impresión o a la inversa. En el ámbito educativo este recurso resulta de gran valor, pues permite tomar apuntes a tiempo real, destacar aquellos que sean más importantes para su posterior revisión o estudio, así como la lectura de archivos externos en formato de texto y la impresión tanto de archivos externos como internos al braille o en tinta, lo que facilita el intercambio de archivos con otros compañeros y profesores. Además, estos anotadores ofrecen también otros servicios, como procesamiento de textos, agenda, calendario, calculadora, reloj, transcriptor braille y otras herramientas ofimáticas (ONCE, 2016: 203). En la guía de la ONCE, se analizan los siguientes anotadores: Braille Sense Plus B32, Pac Mate BX 400, Pac Mate QX 400, Voice Sense y la línea braille Pac Mate PM-40, pensada para trabajar con el anotador Pac Mate (ONCE, 2016: 203-204)²⁵⁰.

²⁴⁹ Para profundizar en mayor medida sobre cada uno de los reproductores, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 173-202.

²⁵⁰ Para profundizar en mayor medida sobre cada uno de estos anotadores parlantes, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 204-213.



Imagen 12. Anotador parlante modelo Braille Sense Plus B32 (ONCE, 2016: 205).

- **Programas de conversión de texto a braille**, que son “aplicaciones software que convierten textos, generalmente en formato ANSI o ASCII, a otros en tabla de códigos braille, para su edición, formateo y/o impresión a través de una impresora braille” (ONCE, 2016: 214). También existen programas de conversión a la inversa, es decir, que transforman un archivo escrito en braille a texto. En el contexto educativo, estos programas pueden resultar especialmente relevantes tanto para facilitar a la persona ciega los materiales escritos en tinta en formato braille como el caso inverso, para transcribir a tinta aquellos escritos que el estudiante usuario de braille haya realizado. En la guía de la ONCE se destaca el conversor Quick Braille v1.3(ONCE, 2016: 214)²⁵¹.
- **Impresoras braille**. Son dispositivos *hardware* como una impresora de tinta, pero donde el dispositivo láser o el tóner de tinta se sustituye por un sistema de punzones que permite la impresión en el alfabeto braille. En el ámbito educativo, este recurso es ciertamente interesante, puesto que permite la impresión inmediata de textos, algo que facilita que el alumno pueda editar sus propios apuntes o que el profesor pueda crear su propio material de trabajo. Estas impresoras serían especialmente útiles en los centros educativos, ya que podrían imprimirse los materiales en braille sin haber de contar con la ayuda de organizaciones o entidades ajenas al centro. Esto reduciría, probablemente, el tiempo que se invierte en adaptar y conseguir los materiales en braille²⁵². Algunos modelos de

²⁵¹ Para profundizar en mayor medida sobre el funcionamiento de estas impresoras, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 215-216.

²⁵² Parece lógico que disponer de todos estos recursos conlleva una inversión económica considerable a los centros. Por ello, preguntaremos en las entrevistas en las EEOOII de Valencia-Zaidía, Castellón y Alicante si disponen de estas ayudas técnicas y si reciben algún tipo de subvención económica para poder adquirirlas. En caso negativo, consultaremos si esto sería un impedimento para poder comprarlas.

impresoras braille son: la Impresora Portathiel o la Impresora Portathiel Blue(ONCE, 2016: 217)²⁵³.



Imagen 13. Impresora Braille modelo Portathiel Blue (ONCE, 2016: 218).

- **Teclados braille**, que son “[d]ispositivos de entrada de datos que pueden conectarse, según sus características, mediante cable o tecnología inalámbrica a un ordenador, tableta o smartphone”. Estos teclados están compuestos por un total de 6 u 8 teclas principales, una tecla de espacio y algunas teclas auxiliares. La disposición de las teclas es igual a la de la máquina de escritura mecánica conocida como Máquina Perkins²⁵⁴. En el contexto educativo, estos teclados pueden ser útiles para que el usuario de braille pueda escribir en un dispositivo tecnológico sin haber de hacer uso de un teclado convencional, los cuales no resultan funcionales y se alejan enormemente del modo en el que se escribe con una máquina Perkins. En la guía de la ONCE se analizan los siguientes teclados: el teclado Bluetype y el teclado Brailledesk (ONCE, 2016: 222)²⁵⁵.

²⁵³ Para profundizar en mayor medida sobre el funcionamiento de este programa, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 218-221.

²⁵⁴ La Máquina Perkins es un aparato similar a las máquinas de escribir, que dispone de un teclado formado por seis teclas en las que cada una de ellas corresponde a uno de los seis puntos del alfabeto braille. Para la escritura, los dedos índice, corazón y anular de cada mano (aunque la ONCE dispone también de máquinas adaptadas para poder escribir con una sola mano) se corresponden a una posición numérica (el índice de la mano izquierda corresponde al número 1, el corazón al 2, el anular al 3, mientras que el índice de la mano derecha corresponde al 4, el corazón al 5 y el anular al 6). Mediante la combinación de estas posiciones en el teclado, la máquina perfora sobre el papel cada punto para formar los caracteres del alfabeto braille. Se le puede incorporar un sistema que permite que lo tecleado en la máquina pueda pasar a una impresora convencional. Sin embargo, la propia experiencia de quien esto escribe con la Máquina Perkins es que resulta un aparato un tanto pesado (unos 4,5 kg, según se indica en los modelos disponibles en la página web del CIDAT), lo que lo hace difícil de transportar, además de ser bastante ruidoso. Para más información, consúltese las máquinas del catálogo de ayudas del CIDAT, disponible en: <<http://cidat.once.es/home.cfm?excepcion=51&seccion=02>> [Última consulta: 22/02/18].

²⁵⁵ Para profundizar en mayor medida sobre el funcionamiento de estos teclados, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 222-224.



Imagen 14. Teclado Braille modelo BlueType (ONCE, 2016: 223).

- **Teclados²⁵⁶ de caracteres ampliados**, que son sencillamente teclados QWERTY donde el tamaño de los caracteres de las teclas, así como los colores y contrastes de las mismas han sido modificados para ser más visibles para las personas con baja visión. Resulta evidente que estos teclados podrán ayudar a los estudiantes con restos de visión a ver más fácilmente dónde se encuentra cada letra cuando hagan uso de un ordenador o tableta. Un ejemplo de este tipo de teclado es el teclado Keys U See (ONCE, 2016: 225)²⁵⁷. Según Aragall (2010: 66) también se podría hacer uso de pegatinas, que se colocarían sobre el teclado, con el tamaño de las letras ampliadas con respecto al tamaño del teclado convencional.



Imagen 15. Teclado con caracteres ampliados modelo Keys U See (ONCE, 2016: 226).

- **Diccionarios accesibles.** Podemos contar con varios diccionarios accesibles para las personas con discapacidad visual. Es el caso, por ejemplo, de DIRAE (Diccionario para Invidentes de la Real Academia Española), que viene a ser una

²⁵⁶ Si bien aquí nos centramos en analizar los teclados físicos para aquellas personas que posean algún resto de visión funcional, conviene recordar la existencia de teclados digitales, como los de la mayoría de dispositivos móviles hoy en día, que también pueden ser accesibles recurriendo a algunos programas informáticos. Para profundizar en mayor medida sobre esta cuestión, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 228-239.

²⁵⁷ Para profundizar en mayor medida sobre el funcionamiento de este teclado, consúltese la *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para el uso educativo* (ONCE, 2016), concretamente, las páginas 226-227.

adaptación del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española²⁵⁸, donde la información se transmite a través de una síntesis de voz o línea braille. Otros ejemplos son el diccionario DABIN (Español-Inglés; Español-Francés) (Meroño Fuentes, s.f.: en línea), Wordreference²⁵⁹, diccionario electrónico Espasa, Google Translate²⁶⁰ (ONCE, 2016: 245, 247, 253) y el Diccionario de María Moliner. Este último, si bien no está adaptado, sí es accesible por Jaws²⁶¹. Estos recursos nos parecen especialmente útiles en un aula de lenguas, pues, por un lado, los diccionarios de español pueden ser relevantes, sobre todo en caso de realizar tareas de traducción, donde la consulta a un diccionario en la LMA puede ser un ejercicio común. Por otro, el diccionario bilingüe permite la consulta de términos y la traducción a la LE, lo cual, huelga decir, también puede resultar de provecho para un estudiante de LE.

- **Editores/transcriptores de braille.** Fonos y Odos son dos editores/transcriptores fonéticos braille/gráficos. La ONCE define el programa Fonos como sigue (2016: 260):

Es una herramienta que permite a un usuario ciego y/o con resto de visión la lectura y escritura de los caracteres del Alfabeto Fonético Internacional. La aplicación dispone de dos editores: uno gráfico y otro braille. En el editor gráfico el usuario ciego puede escribir símbolos gráficos fonéticos bien desde el menú de la aplicación o utilizando las teclas rápidas asociadas que despliegan cada uno de los grupos de símbolos. El alumno con resto de visión puede, además, utilizar la herramienta Teclado Gráfico que muestra grupos de botones organizados en pestañas y le basta con hacer clic sobre ellos para su inserción [...] Fonos incorpora varios vocabularios con su transcripción fonética (español, francés, italiano, inglés británico e inglés de Estados Unidos). De cada palabra se obtiene no sólo su representación gráfica sino también su representación braille. La representación gráfica de la palabra encontrada también incorpora una información sintetizable (si se utiliza JAWS como lector de pantalla) de cada uno de los caracteres fonéticos a medida que se va recorriendo con el cursor.

Por su lado, Odos, es similar al anterior, pero permite la lectura y escritura de textos con caracteres griegos (ONCE, 2016: 261). Como vemos, estas herramientas pueden ser particularmente útiles para estudiar los sonidos de la nueva lengua.

²⁵⁸ La ONCE (2016: 243) comenta que la aplicación del diccionario de la Real Academia de la Lengua es accesible, ya que puede leerse por medio de los programas de lectura en voz alta.

²⁵⁹ Se puede descargar la aplicación y es accesible para lectores de pantalla, como VoiceOver y Zoom en iOS y con TalkBack en Android (ONCE, 2016: 247).

²⁶⁰ Aunque este recurso debe utilizarse con precaución en un aula de LE, la aplicación de *Google Translate* permite la lectura en voz alta, lo que podría ser de cierta utilidad para un estudiante ciego (ONCE, 2016: 245).

²⁶¹ Para más información, consúltese la siguiente página web del Ministerio de Educación, disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_10/m10_prog_enciclopedias_diccionarios.htm> [Última consulta: 22/02/18].

- **Conversores.** La ONCE habla, principalmente, de la página Robobraille.org²⁶². Se trata de una página web accesible en la que se puede solicitar la transcripción o conversión de archivos en varios formatos (2016: 311).
- **Curso de inglés interactivo de la ONCE.** Se trata de un curso básico de inglés (de tres niveles) en soporte CD-ROM, válido para las personas con y sin discapacidad. Toda la aplicación cuenta con respuesta con voz y, de forma opcional, braille. Además, ofrece herramientas auxiliares: un diccionario y una gramática. Asimismo, es posible configurar los colores del fondo y del texto (ONCE, 2016: 251-252). Aunque, probablemente, este no será un recurso que se emplee en las EEOOI que analizamos, quizá el diseño de este curso podría servir como modelo para la creación de material de otros cursos a distancia o en los que el alumno ha de trabajar de forma autónoma desde casa, como el curso *That's English* (§ Anexo I).

Además de los recursos que acabamos de ver y que se incluyen en la guía de la ONCE que hemos utilizado como principal fuente para elaborar este punto, Aragall (2010) también cita otros posibles recursos, aunque no tecnológicos, para alumnos con discapacidad visual, que pueden ser útiles en centros educativos como las EEOOI:

- **Material en relieve o maquetas.** Muchos de los materiales en forma de fotografías, mapas, gráficos, etc. que se emplean en las aulas quizá podrían ser adaptados de un modo más motivador para las personas con discapacidad visual. Una posible solución para adaptar los contenidos visuales podría pasar por proporcionar materiales en relieve o maquetas, que harían llegar la información mediante el sentido del tacto²⁶³.
- **Fotocopias aumentadas.** Una solución relativamente sencilla para adaptar los materiales a las personas con restos visuales aprovechables es realizar fotocopias de mayor tamaño, por ejemplo, en lugar de un DIN A4, en un DIN A3. Es importante que, en lo que se refiere a la organización del mobiliario, si los centros utilizan pupitres con pala, estos estén adaptados para que quepan documentos de este tamaño y los alumnos puedan trabajar cómodamente (Aragall, 2010: 62).

²⁶² Sitio web disponible en: <<https://www.robobraille.org/>>.

²⁶³ Véase la tesis doctoral de Aikin (2002) para profundizar sobre la repercusión del uso de materiales táctiles para sustituir los materiales visuales en el aula de idiomas con niños ciegos.

Además de estos dos recursos, otra ayuda de utilidad que, pensamos, podría citarse es, precisamente, la AD. La AD puede ser bien en directo, cuando, por ejemplo, el profesor o un compañero verbalizan aquello que se está escribiendo en la pizarra o lo que se está proyectando en pantalla, o bien grabada, cuando se emplean productos audiovisuales, de modo que las personas con discapacidad visual tendrían acceso a la información visual, lo cual les podría ayudar a contextualizar el material. Del mismo modo que más arriba reclamábamos la inclusión de materiales subtítulos para sordos, también nos parece relevante que se procure material audiodescrito para los estudiantes con discapacidad visual.

Como acabamos de ver, son muchos los recursos y ayudas técnicas disponibles para las personas ciegas o con deficiencia visual. Por ello, juzgamos obligatorio tratar de descubrir cuáles de los recursos aquí citados se emplean en las EEOOI de la Comunitat Valenciana, así como cuántos de ellos son aportados por los propios estudiantes y cuántos puede proporcionar el centro. A continuación, resumiremos en la **Tabla 10** las principales ayudas que hemos recogido en este punto.

RECURSOS DE APOYO	ALGUNOS MODELOS
Opciones de accesibilidad integradas en el sistema operativo del dispositivo	
Pantalla táctil o interactiva	
Pizarra digital interactiva	
Tabletas digitalizadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Wacom intuos3 A4 • Genius PenSketch 9x12
Magnificadores de pantalla	<ul style="list-style-type: none"> • Lupa de Windows 7, Windows 8 y Windows 10 • Dolphin Lunar • Dolphin Lunar Plus • iZoom Standard Magnifier/Reader • iZoom USB Magnifier/Reader • MAGic • MaGUI • the Magnifier • WinZoom Magnifier/Reader • WinZoom USB o Zoomtext
Lectores/Revisores de pantalla	<ul style="list-style-type: none"> • Jaws • Narrador • NVDA • ORCA • Voice Over • BrowseAloud • CLiCk, Speak • Dolphin Hal • Dolphin SuperNova • Fire Vox • GW Micro Window-Eyes

	<ul style="list-style-type: none"> • MexVox; System Access to Go • Virgo • WebAnywhere • ZoomText • SonoWebs • vozMe
Síntesis de voz	
Línea braille	<ul style="list-style-type: none"> • Alva Satellite 70 • ECO 80 • EcoPlus 80 • FOCUS 40 BLUE 2 • PAC MATE PM-40 • Baum SuperVario • SyncBraille
Conversores de texto a voz	<ul style="list-style-type: none"> • Audiotesti • Balabolka • Daisy Translator • DSpeech • LectoText
Lupas APP	<ul style="list-style-type: none"> • Claro MagX • Magnify • Supervision
Lupas de mano electrónicas	<ul style="list-style-type: none"> • LOOKY PLUS • MINI PEBBLE • PVO • RUBY XL • SMARTLUX
Lupas televisión	<ul style="list-style-type: none"> • MERLIN • OPTILITE • PRISMA ASH • PRODIGI DUO • STUDENT • TRANSFORMER
Sistema de reconocimiento óptico de caracteres (OCR)	<ul style="list-style-type: none"> • KNFB Reader • TextGrabber • Poet • FineReader • OCR de JAWS • OmniPage • Open Book
Reproductores	<ul style="list-style-type: none"> • iBooks • GOLD • Play Libros • Voice Dream Reader • Plectalk PTN2 • Plectalk PTN2 • BookSense • Milestone 312 • Victor Stream 2 • Daisy Player • FSReader • Litersoft • SPG Utilidades de lectura • TELEO
Anotadores parlantes	<ul style="list-style-type: none"> • Braille Sense Plus B32 • Pac Mate BX 40

	<ul style="list-style-type: none"> • Pac Mate QX 400 • Voice Sense • La línea braille Pac Mate PM-40
Programas de conversión de texto a braille	<ul style="list-style-type: none"> • Quick Braille v1.3
Impresoras braille	<ul style="list-style-type: none"> • Impresora Portathiel • Impresora Portathiel Blue
Teclados braille	<ul style="list-style-type: none"> • Teclado Bluetype • Teclado Brailledesk
Teclados de caracteres ampliados	<ul style="list-style-type: none"> • Teclado Keys U See
Diccionarios accesibles	<ul style="list-style-type: none"> • DIRAE + App del diccionario de la RAE • DABIN • María Moliner • Wordreference • Diccionario electrónico Espasa • Google Translate
Editores y transcritores braille	<ul style="list-style-type: none"> • Fonos • Odos
Conversores	<ul style="list-style-type: none"> • Robobrilie.org
Curso de inglés interactivo de la ONCE	
Materiales en relieve o maquetas	
Fotocopias aumentadas	
Materiales audiodescritos	

Tabla 10. Ayudas técnicas y otros recursos educativos para estudiantes con discapacidad visual recogidos en este punto.

3.4. El texto audiovisual en la educación inclusiva de LE

Como ya hemos explicado, uno de los principales objetivos de esta tesis doctoral es explorar cómo se gestiona la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial en el aula ordinaria de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana: posibles protocolos de actuación, métodos de enseñanza y materiales empleados, tipos de adaptación de estos materiales y recursos, etc. En referencia a la cuestión de las adaptaciones, las TIC y el material audiovisual son dos recursos atractivos para muchos alumnos, por lo que no resulta extraño que los docentes hagan cada vez un mayor uso de ellos. Sin embargo, debemos plantearnos si los recursos audiovisuales que se emplean en el aula están adaptados para que las personas con discapacidad sensorial puedan acceder a sus contenidos con equidad. Es precisamente en este punto donde creemos que la TAV podría tener un papel importante, dado que una posible alternativa de adaptación podría pasar por trabajar con material con SPS o AD. Por ello, dentro del objetivo de conocer las posibles medidas de adaptación de los materiales en las EEOOII, encontraríamos uno nuevo más concreto: comprobar si, en caso de que se acepte la traducción, se hace

algún uso de la TAV en las aulas, especialmente como recurso para adaptar los materiales.

Como veremos en el punto 3.4.5., en el pasado la TAV se ha empleado como recurso para el aprendizaje de lenguas de varios modos: bien como una herramienta para que los propios alumnos lleven a cabo tareas de doblaje, subtitulación, AD, etc., bien para que los estudiantes visionen y trabajen con productos audiovisuales ya doblados o subtitulados. Sin embargo, creemos que la TAV podría ser empleada de otras formas en la enseñanza de lenguas; por ejemplo, recurrir a la SPS y la AD para adaptar los materiales audiovisuales para las personas con discapacidad sensorial o, incluso, proponer tareas en las que se emplee la TAV que permitan al alumnado con discapacidad participar con equidad, algo que ya han comenzado a explorar algunos autores, como Kleege y Wallin (2015). Con el objetivo de entender el posible potencial del texto audiovisual como herramienta didáctica dentro de un aula inclusiva, a lo largo del presente punto trataremos de analizar varias cuestiones: en primer lugar, abordaremos el estudio de dos tipos de material, el auténtico y el pedagógico o educativo, con la finalidad de entender las posibles ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos en un aula inclusiva. Seguidamente, estudiaremos cuál es la recepción y repercusión del texto audiovisual en el aprendizaje. En tercer lugar, crearemos un listado con los posibles criterios que podrían adoptarse para escoger el material audiovisual. En cuarto, nos ocuparemos de recoger las posibles estrategias metodológicas de explotación de dicho material audiovisual, siguiendo a algunas autoras, como Talaván (2013) o Torralba Miralles (2016). Por último, recogeremos las principales investigaciones pasadas sobre la TAV como recurso didáctico en el aula de LE, con el objetivo de explorar la posible existencia de estudios que analicen la utilidad de la SPS y la AD con los estudiantes de LE con discapacidad sensorial.

3.4.1. Materiales auténticos y materiales educativos

Como vimos en el **Capítulo 1** de esta tesis doctoral, una de las premisas que trajo consigo la adopción del enfoque comunicativo —uno de los más citados en las programaciones de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana (§ **Anexo I**)— fue la utilización de materiales reales en el aula, es decir, de documentos originales, creados en la cultura extranjera para los hablantes nativos. Por esta razón, en el presente punto abordaremos qué son los materiales reales o auténticos y qué diferencias presentan

frente a los materiales educativos. Además, examinaremos algunas de las principales ventajas y desventajas de cada tipo de material, y reflexionaremos, a su vez, sobre si los beneficios de uno u otro son los mismos para los alumnos con discapacidad sensorial que para los normovidentes y normoyentes. Tras haber reflexionado sobre esto, en el cuestionario (§ 4.2.2.3.) preguntaremos al profesorado de las EEOOI sobre el tipo de material que emplean y si este está adaptado para personas con discapacidad sensorial.

Podemos comenzar por señalar que la idea sobre la relevancia de la autenticidad en los materiales para la enseñanza de lenguas no es un debate tan novedoso como se podría pensar. Gilmore (2007: 97) comenta que ya en el siglo XIX, Sweet (1900) planteaba la necesidad de utilizar textos auténticos, con el objetivo de encontrar ciertos elementos de vocabulario, construcciones gramaticales o combinaciones que resultaban esenciales para el estudio de la lengua. Posteriormente, la aparición de los enfoques comunicativos supuso, de nuevo, una reevaluación sobre la importancia de este tipo de materiales. Dicho esto, por un lado, según Nunan, por *material auténtico*²⁶⁴ entendemos aquel que fue concebido originalmente en un contexto comunicativo genuino y sin un propósito didáctico concreto. Sin embargo, este mismo material puede resultar útil para los estudiantes de una LE, puesto que les permite entender y apreciar cómo se utiliza fuera de las aulas la lengua que estudian (1999: 79). Algunos ejemplos de materiales reales podrían ser una carta de un restaurante, un folleto publicitario, una noticia en la radio o un artículo de periódico. Sin negar la utilidad del material real, sí debemos recordar que este no siempre es accesible y que, en ocasiones, resulta inapropiado, por ejemplo, para las personas con discapacidad visual, a causa de la tipografía o el tamaño de letra, los colores empleados, los contrastes, etc. En el caso del material audiovisual, por *material auténtico* podríamos entender cualquier producto audiovisual que se concibiera originalmente dentro de la cultura extranjera y que estuviera dirigido a los nativos de dicha lengua: noticias, películas, series, documentales, publicidad, etc.

Por otro lado, según Talaván, por *material educativo* en el aula de LE entendemos aquel que está diseñado y creado con fines didácticos. Estos materiales se conciben en función del nivel de lengua que se esté estudiando y tanto la duración como el nivel de dificultad han sido previamente testados y evaluados para valorar su idoneidad con los

²⁶⁴ Existen distintas definiciones sobre lo que se entiende por *material auténtico*. Para más información, consúltese Gilmore (2007: 98), quien cita hasta ocho posibles significados. En nuestro caso, decidimos utilizar la definición de Nunan, al ser una de las más completas.

estudiantes. Este hecho, precisamente, puede llegar a concebirse como algo negativo, pues priva a los estudiantes de tener un acceso directo a la lengua sin distorsiones o pretendidas modificaciones²⁶⁵ (2013: 41-42). Sin embargo, convendría plantearse si esta afirmación de la autora puede entenderse como algo negativo para todos los alumnos o si, en el caso de las personas con discapacidad, estas modificaciones del material podrían ser de ayuda. En el caso del material audiovisual, por *material educativo* podríamos entender un vídeo que, por ejemplo, venga incluido entre los materiales del libro de texto o cualquier otro clip que haya sido diseñado específicamente con fines didácticos para estudiantes de lenguas.

Por consiguiente, podemos clasificar los vídeos que empleamos en el aula de LE en dos tipos: reales (o auténticos) y educativos (o pedagógicos). Según Lonergan, los principales beneficios del uso del vídeo guardan relación con la posibilidad de acceder a todo un conjunto de información no verbal que permite al alumno analizar el contexto comunicativo en el que un diálogo tiene lugar: cómo son sus participantes, cuál es el grado de formalidad entre ellos, qué acciones están llevando a cabo e, incluso, cuál es su estado de ánimo (1984: 4). Además, Stephens (2001) y Peterson y Coltrane (2003) explican que el vídeo permite a los estudiantes (re)conocer las referencias culturales que aparezcan en él, lo cual permitiría trabajar la competencia pluricultural (§ 1.2.5.). Así, Stempleski y Tomalin llegan a afirmar que: “Using video in class is the next best thing to experiencing the sequence in real-life” (1990: 3). Ahora bien, aunque asumimos que el uso del vídeo permite obtener todos estos beneficios con estudiantes normoventes y normoyentes, no es menos cierto que, en no pocas ocasiones, esta información no lingüística suele percibirse por medio de la vista o el oído (entonación, volumen, gestos, proximidad entre los interlocutores, referentes culturales...). En consecuencia, si no se adaptan los materiales convenientemente para los alumnos con discapacidad sensorial —por ejemplo, ofreciendo esa información no-verbal y paralingüística por medio de la SPS o la AD—, corremos el riesgo de que estos alumnos pierdan parte de la información.

Al hilo de lo anterior, no vemos del todo claro que estos beneficios que acabamos de citar sean solo propios de los vídeos auténticos o si también podrían atribuirse a los

²⁶⁵ Pese a que el lenguaje de un producto audiovisual no siempre es una prueba fiel de cómo hablan los nativos en realidad, sí creemos que aporta una muestra más cercana y realista que el del material educativo. Este segundo, con frecuencia, suele estar modificado para incluir solo aquello que los estudiantes de un determinado nivel pueden ser capaces de entender.

vídeos educativos. A nuestro entender, muchos de ellos podrían ser válidos para ambos tipos, si bien es cierto que los vídeos auténticos pueden mostrar situaciones más genuinas y cercanas a la realidad fuera del aula. Por ello, para tratar de establecer las posibles diferencias entre el uso de vídeos auténticos y educativos recurriremos a Talaván. La autora explica que un vídeo auténtico presenta las siguientes ventajas frente al educativo: muestra unas características propias del habla espontánea *real*²⁶⁶, a saber, permite que el alumno acceda a una mayor variedad de estilos, acentos, dialectos, expresiones coloquiales y familiares, volúmenes de voz, y, además, presenta una situación comunicativa enmarcada dentro de un contexto concreto, donde el lenguaje no se gradúa ni simplifica, es decir, el alumno consume el producto con la pronunciación original de un nativo y a una velocidad normal (Talaván, 2013: 42). Por esta razón, Talaván coincide con la opinión de Buck (2001), cuando comenta que la lengua que aparece en los materiales audiovisuales reales es lo más parecido a lo que los alumnos encontrarán fuera de las aulas cuando tengan que comunicar con los hablantes nativos (2013: 42-43).

De nuevo, debemos detenernos a analizar si estas ventajas que, según Talaván, ofrece el vídeo real al alumno normovente y normoyente son las mismas también para los alumnos con discapacidad sensorial. Entendemos que todos aquellos elementos visuales que ayuden a entender y contextualizar la escena deben ser introducidos al alumno con discapacidad visual de algún modo, por ejemplo, mediante la AD. De lo contrario, carecería de sentido utilizar un vídeo, precisamente, porque permite observar este tipo de información y, al mismo tiempo, que una parte del alumnado no pueda acceder a ella. En el caso de los alumnos con discapacidad auditiva, la adaptación del vídeo podría ser, si cabe, todavía más importante. Como observamos en la cita de Talaván, la mayor parte de ventajas que ofrece el vídeo auténtico guarda relación con poder *oír* cómo hablan los nativos. Por esta razón, ciertas cuestiones, como tener acceso a varios acentos, volúmenes de voz, dialectos, etc., podrían no tener demasiada relevancia para el alumno

²⁶⁶ Recordemos que, según el concepto de *oralidad prefabricada* de Chaume (2001) (§ 3.2.2.), la lengua de los productos audiovisuales, sobre todo de ficción, no presenta las características propias del lenguaje oral genuino, sino que nos encontramos ante un discurso originalmente escrito para ser interpretado con el fin de crear ese efecto de realidad. Pese a este hecho, Talaván (2013: 42-43) cita un estudio de Forchini (2012) en el que se afirma que no existen diferencias tan significativas entre el lenguaje utilizado en los textos audiovisuales y el espontáneo de los hablantes nativos. Por su lado, Pavesi (2012) añade que esta falta de realismo absoluto en el lenguaje cinematográfico es, incluso, beneficiosa para la comprensión de los alumnos, puesto que neutraliza algunas de las dificultades del lenguaje utilizado en la vida cotidiana de los hablantes y lo convierte en un discurso más comprensible.

con graves problemas de audición. Aunque la SPS podría ayudar a que ciertos elementos paralingüísticos no pasaran desapercibidos para el alumno sordo, otros muchos no podrían apreciarse por medio del canal escrito. En cualquier caso, sí quisiéramos hacer un breve apunte acerca de la importancia de contar con materiales con SPS —y no con subtitulación convencional intralingüística—, pues toda la información sobre los rasgos paralingüísticos de los personajes o sonidos ambientales se perdería de no hacer uso de ella. Además, tampoco debería ser una cuestión menor la calidad de los subtítulos que se empleen en el aula. De recurrir a subtítulos generados automáticamente por un programa (por ejemplo, Youtube), estos podrían contener errores, ir demasiado deprisa o despacio, no estar bien sincronizados o no disponer de didascalías o información paralingüística sobre los personajes. En cualquier caso, los beneficios que cita Talaván para defender el uso del material real no parecen útiles por igual para todos los perfiles de alumnado.

Por otro lado, Talaván recuerda que los vídeos educativos suelen comercializarse junto con ejercicios asociados a los contenidos de un manual, con guías para el profesor y para el alumno o con CD-ROM o enlaces para realizar actividades complementarias en internet. Según la autora, pese a que no ofrece las ventajas del vídeo auténtico, los materiales educativos ahorran tiempo de preparación al docente, en comparación con el tiempo y esfuerzo de preparación y búsqueda que puede suponer escoger vídeos reales (2013: 41). Sin embargo, de nuevo, nos mostramos parcialmente de acuerdo con esta afirmación, ya que un docente podría experimentar la necesidad o el deseo de ampliar sus materiales con nuevos materiales educativos, algo que requeriría cierto tiempo adicional de búsqueda y preparación, pese a no estar haciendo uso de material real. Por otra parte, tampoco todo el material auténtico se debe buscar desde cero, ya que es posible encontrar actividades, tareas o clips en línea ya preparados (véase, por ejemplo, las plataformas ClipFlair o PluriTAV) para hacer un uso inmediato de los recursos. Una última diferencia entre el material educativo y el real podría ser el nivel de dificultad. Según Torralba Miralles, algunos autores y docentes se decantan por el uso de material educativo apoyándose en la creencia de que los materiales reales pueden resultar extremadamente complicados para los aprendientes de los niveles más bajos, algo que provocaría la frustración del alumnado. Sin embargo, según la autora, este no tiene por qué ser necesariamente el caso si los profesores seleccionan adecuadamente los materiales reales para su posterior explotación didáctica (2016: 74-75). Con todo, según

Canning-Wilson (2000a) parece que los propios alumnos —sin discapacidad, entendemos— conciben el material educativo como demasiado artificial, lo que provoca que, sobre todo los estudiantes más jóvenes, lo suelen rechazar. Además, Torralba Miralles asegura que el hecho de trabajar con productos reales que gocen de cierta popularidad aumenta la motivación del alumnado²⁶⁷, aun cuando estos productos puedan superar el grado de dificultad del nivel de lengua estudiado (2016: 75).

En relación con lo anterior, únicamente quisiéramos recordar que todos los argumentos a favor del uso del vídeo auténtico relacionados con la posibilidad de escuchar la lengua *real* podrían carecer de sentido para ciertos estudiantes con discapacidad auditiva. Por esta misma razón, quizá las desventajas del material educativo —la lengua que se utiliza está graduada y suele ser más artificiosa— podrían ser menores para este perfil de alumno. En cualquier caso, creemos que el uso de material audiovisual real puede ser atractivo —precisamente por esa sensación de estar consumiendo algo original— para todos los alumnos si se adapta apropiadamente. En cuanto al material educativo, de no ser adaptado, tampoco satisfaría las necesidades de los alumnos con discapacidad sensorial. Por esta razón, a nuestro entender, no deberíamos concebir el material en dos extremos absolutos y antagónicos, auténtico frente a educativo, dado que ambos tipos presentan un abanico de ventajas y desventajas que los hacen más o menos adecuados. Por ello, creemos más sensato hablar de material adaptado en distintos grados: mientras que el material educativo tendría un alto grado de adaptación, el real tendría uno mucho menor, lo que podría crear la ilusión al estudiante de estar consumiendo un material del mismo modo que sus receptores originales. Sin embargo, recordemos que el material real que se presenta en un aula también se selecciona, se adapta, se corta o aísla y se descontextualiza de la situación original donde se creó. Así pues, se podría argumentar que, si bien es cierto que este está mucho menos adaptado que el material educativo, tampoco se puede hablar de material completamente auténtico o real. Por ello, creemos que lo importante no solo debe ser que el docente se pregunte qué material le parece más adecuado, sino también para qué tipo de alumnos lo es.

Antes de terminar, quisiéramos recordar que uno de nuestros objetivos es comprobar qué tipo de materiales se usan con más frecuencia en las EEOOII de la Comunitat Valenciana. Así pues, prestaremos especial atención al uso de los materiales

²⁶⁷ Otros autores que también han señalado el aumento de la motivación gracias al uso de materiales reales han sido Cross (1984), González (1990) o Peacock (1997), entre otros.

audiovisuales, los cuales, *a priori*, pueden presentar cierta dificultad para los estudiantes con discapacidad sensorial si no se ofrecen adaptados.

3.4.2. *Recepción del texto audiovisual en el aprendizaje de LE*

Como ya hemos indicado con anterioridad (§ 3.2.2.), en el texto audiovisual confluyen diferentes canales y combinaciones de códigos que transmiten simultáneamente un mensaje. En la actualidad, y como se verá a continuación, los procesos cognitivos que intervienen cuando un alumno normoyente y normovente percibe, analiza y asimila contenido audiovisual parecen estar estudiados en profundidad, algo, por otra parte, necesario, puesto que esta información resulta significativa para entender cómo hacer uso de este recurso en las aulas. Sin embargo, para nuestros objetivos nos parecería más lógico indagar sobre cómo percibe y procesa un producto audiovisual una persona con discapacidad sensorial, y qué influencia tiene este en su aprendizaje, puesto que es en este tipo de alumnos en el que nos estamos centrando. Este planteamiento nos conduce a cuestionarnos si las teorías sobre cómo percibe y procesa un texto audiovisual el estudiante normoyente y normovente son completamente extrapolables a las personas con discapacidad sensorial. Tras realizar varias consultas a académicos expertos en TAV y accesibilidad, pudimos concluir que, en general, se desconoce la existencia de estudios que traten esta cuestión, al menos desde la TAV. Por esta razón, tratamos de buscar una respuesta desde la Psicología. Así, en la ya mencionada entrevista con el profesor Alcantud, le expusimos esta aparente falta de estudios sobre los procesos mentales de una persona con discapacidad visual o auditiva al consumir un texto audiovisual. La respuesta que obtuvimos es que estas teorías que citaremos a continuación son, en realidad, bastante genéricas y que pueden emplearse también con las personas con discapacidad sensorial, aunque, evidentemente, no de forma idéntica. Por ello, trataremos de dar una lectura a cada una de estas teorías desde la perspectiva de su posible aplicación con personas con discapacidad sensorial. Pese a esta respuesta, nos parecería necesario que en el futuro se desarrollasen más estudios interdisciplinarios en los que se analizara con exactitud cómo percibe y procesa la información audiovisual en el cerebro una persona con discapacidad visual o auditiva, con el fin de poder explotar didácticamente este recurso con mayor precisión en el aula inclusiva. A continuación, pues, expondremos las teorías sobre la recepción del texto audiovisual más citadas, con la salvedad de que están pensadas para receptores sin discapacidad.

En lo que se refiere a la percepción de un normoyente y normovente, Gottlieb (1997: 143) explica que la naturaleza intersemiótica del texto audiovisual provoca que la información llegue a través de cuatro posibles combinatorias: información visual verbal (rótulos y subtítulos) y no verbal (imágenes) e información acústica verbal (diálogos) y no verbal (banda sonora o efectos de sonido). Así, cuando un espectador sin discapacidad sensorial consume un producto audiovisual, todos estos elementos interactuarían para que, en conjunto, hicieran llegar un mensaje determinado. Habida cuenta de esto, se podría entender que, cuando se utiliza un texto audiovisual como material didáctico, el alumno normoyente y normovente se ve expuesto a información de llegada por medio de varios canales al mismo tiempo. Para justificar la idoneidad del texto audiovisual en la enseñanza de LE, Talaván (2013: 72-73) cita las siguientes tres teorías de base psicolingüística.

La primera de ellas es la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (*Cognitive Theory of Multimedia Learning*) (Mayer, 2001), según la cual los seres humanos tienen una capacidad limitada para prestar atención cuando la información de entrada se transmite únicamente por vía de un canal, mientras que si esta llega por múltiples canales, la capacidad de atención aumenta, dado que los datos que se perciben por cada canal son diferentes, aunque complementarios. Además, este hecho consigue reducir la carga cognitiva en el aprendiente gracias a las conexiones que se establecen entre los datos que cada canal transmite (Mousavi *et al.*, 1995). Aunque los casos de personas completamente sordas o ciegas no suelen ser los más habituales²⁶⁸, no se puede negar que, estrictamente hablando, un ciego o un sordo no puede acceder al canal auditivo y visual simultáneamente. Sin embargo, según nos comentó Alcantud, esta teoría viene a decir que el aprendizaje se optimiza cuando hay coherencia entre los dos canales por los que se transmite la información. En este caso, pues, el uso de la SPS y de la AD podría ser de utilidad para los alumnos con discapacidad sensorial. Pese a esta creencia, desconocemos la existencia de estudios que traten en profundidad esta cuestión.

La segunda teoría que recoge Talaván (2013: 72) se basa en las investigaciones realizadas por Paivio (1991) y recibe el nombre de Teoría de la Doble Codificación (*Dual Coding Theory*), según la cual la información que percibe el ser humano del

²⁶⁸ Según la página web de la OMS (s.f.b: en línea), el uso de las ayudas técnicas y la detección temprana puede ayudar a minimizar las consecuencias de la pérdida de audición. Por otro lado, de los afiliados a la ONCE en 2018, solo el 19 % eran personas ciegas, mientras que el otro 81 % eran personas con deficiencia visual (ONCE, s.f.c: en línea).

exterior es procesada por dos principales sistemas de memoria distintos, aunque relacionados entre sí: el visual y el acústico. Cuando un estudiante normoyente y normovidente se ve expuesto a un texto audiovisual —recordemos que la información se transmite por dos canales simultáneos— las probabilidades de retener dicha información en la memoria a largo plazo y de recuperarla más rápidamente son mayores. Talaván (2012: 25) añade que el uso de subtítulos constituye una representación verbal adicional, por escrito, que se une a la información verbal auditiva y a la visual. De nuevo, en el caso de los estudiantes con ceguera o sordera, convendría investigar si el hecho de acceder a una AD o a SPS al mismo tiempo que se consume un producto audiovisual tendría un efecto similar.

La última teoría que cita Talaván (2013: 73) es la Teoría del Procesamiento de la Información (*Information Processing Theory*) (Wang y Shen, 2007), según la cual se estudia el funcionamiento de la memoria, que se dividiría en tres estructuras: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. Según Talaván, Wang y Shen aseguran que la mayor parte de la información que consigue llegar a la memoria a largo plazo se transmite mediante estímulos visuales y sonoros; algo que justificaría, de nuevo, la idoneidad del uso del texto audiovisual para el aprendizaje de lenguas (2013: 73). De nuevo, convendría que, desde la Psicología, se aclarara si se podría aplicar esta teoría a los alumnos con ceguera o sordera. Se debería, pues, conocer cómo se transmite la mayor parte de la información que recibe en la memoria a largo plazo una persona ciega o sorda, de modo que se pudiera escoger el material adecuado para potenciar esos estímulos.

Pese a nuestros esfuerzos por hallar respuestas a cómo interpretar estas teorías con las personas con discapacidad, estas han sido, en nuestra humilde opinión, todavía poco concluyentes. Por ello, insistimos en que desde la Psicología, de la TAV y de la Educación se debería llevar a cabo un mayor número de estudios interdisciplinarios que permitan entender con mayor detalle cómo procesa la información audiovisual una persona con discapacidad sensorial para, a partir de ahí, trabajar sobre cómo explotar este recurso en el aula inclusiva.

3.4.3. La elección de un clip para el aula de LE

Como veíamos, el material audiovisual parece ser un atractivo recurso en las aulas. Sin embargo, de tener alumnos con discapacidad sensorial, convendría conocer si los docentes que lo emplean tienen en cuenta que este material esté adaptado o sea accesible. Por esta razón, incluiremos esta pregunta en las entrevistas que llevaremos a cabo en las EEOOI de Valencia-Zaidía, Castellón y Alicante y en el cuestionario dirigido a los docentes de inglés. En realidad, hay muchos factores que pueden determinar la elección de un producto audiovisual o de un fragmento en concreto, lo que denominaremos un *clip*. Escoger el material y método adecuados es fundamental para poder sacar provecho en el aula del producto audiovisual²⁶⁹. Así pues, algunos de los posibles parámetros que se han citado a la hora de escoger un clip son (Talaván, 2013; Torralba Miralles, 2016): (1) la fuente del clip, (2) las características, (3) la duración, (4) los objetivos de trabajo, (5) el nivel de dificultad del contenido, (6) la facilidad de acceso y (7) las limitaciones legales. A estos siete parámetros, creemos conveniente añadir un octavo: la accesibilidad de los contenidos, que retomaremos más adelante.

En lo que se refiere al primer parámetro, Talaván comenta que: “The source of the clips can be sitcoms, soaps, series, films, short films, TV commercials, or documentaries” (2007: 5). Conviene aclarar que la autora habla de la elección de material real frente al material educativo. Sin embargo, si el docente se decanta por este segundo tipo, la fuente del clip podría ser, por ejemplo, un vídeo diseñado exclusivamente para el aprendizaje de la LE. Sería el caso, por ejemplo, de los propios contenidos audiovisuales que se incluyen con el manual o libro de texto. En cualquier caso, como decimos, nuestro foco de atención se centraría en comprobar si, al margen de la fuente del clip, estos clips están adaptados, ya sean reales o educativos.

En cuanto al segundo criterio, el referido a las características del clip, Talaván (2013: 44) cita a Garza (1994) y a King (2002) para explicar que este debe (1) ser motivador, (2) tener una temática interesante para los estudiantes, (3) ser culturalmente relevante, (4) permitir mantener la atención y el interés de los alumnos con las repeticiones en el momento del visionado y (5) poder servir para aplicarlo a los objetivos pedagógicos del

²⁶⁹ Véase el estudio de Hobbs (2006), quien, a partir de la observación de diversas clases de educación primaria y secundaria en los Estados Unidos., recoge algunas de las prácticas más frecuentes para la explotación del vídeo en las aulas que, en realidad, resultan poco adecuadas o productivas para el aprendizaje de los estudiantes.

docente. Además, también comenta que, de acuerdo con Burt (1999), otras dos características que se deben tener en cuenta son (6) la claridad del mensaje y (7) la independencia de la secuencia elegida. La mayoría de estos criterios, *a priori*, son tan genéricos que podrían tenerse en cuenta al escoger material tanto para personas con discapacidad sensorial como sin ella. Nos gustaría, sin embargo, resaltar el cuarto criterio, pues convendría aclarar si la capacidad para mantener la atención y el interés de una persona con discapacidad sensorial cuando consume un producto audiovisual puede ser la misma que la de una persona sin discapacidad, especialmente si el material no está adaptado adecuadamente.

Relacionado con la cuestión de la capacidad para mantener la atención podríamos encontrar el criterio de la duración del clip. Así, algunos autores, como Tomalin (1986: 27), comentan que los docentes deberían escoger un extracto de vídeo corto para poder programar los objetivos y las actividades vinculadas a él. Sin embargo, se debería aclarar qué se entiende por un extracto *corto*. Para responder a esta pregunta, Torralba Miralles (2016: 82) realiza una revisión teórica de las obras más relevantes al respecto y explica que existen autores, como King (2002) o Lin (2000), que abogan por el uso de películas completas, tratando de hacer que la experiencia del alumno al visionar la obra sea similar a la de los espectadores originales. Pese a ello, Torralba Miralles opina que el exceso de información que supone la visualización de una obra en su totalidad puede provocar un sentimiento de frustración en los estudiantes, debido a la dificultad que un fragmento de larga duración supone para la concentración y la comprensión del contenido. Por el contrario, la autora insiste en que tampoco conviene escoger un clip demasiado corto, puesto que la cantidad de información puede resultar insuficiente. Así, Torralba Miralles cita la investigación de Garza (1996: 8) para explicar que, al parecer, la capacidad de retención de la información cuando exponemos a los estudiantes —sin discapacidad— a un clip comienza a disminuir a partir de los siete minutos (2016: 82). Habida cuenta de estas observaciones, la mayoría de autores (Tomalin, 1986; Stempleski, 1990; Garza, 1994; Rost, 2002; Wagener, 2006) coinciden en entender que la duración aproximada del clip debería ser de entre 30 segundos hasta los 3 o 4 minutos, con un máximo de 6 minutos (Talaván, 2013: 45). Ahora bien, conviene plantearse si estos parámetros en relación con la duración y la capacidad de concentración y retención son idénticos en alumnos con discapacidad sensorial y en alumnos sin discapacidad. Por lo que sabemos, ninguna de estas obras anteriormente

citadas presta atención a esta cuestión, por lo que se debería analizar en mayor profundidad qué capacidad de retención, memorización, concentración, motivación, etc. podrían tener las personas en función de su grado de discapacidad sensorial al consumir un producto audiovisual y, a partir de ahí, estudiar cuál sería la duración más adecuada para que todos los alumnos pudieran trabajar en equidad en caso de tener un estudiante con discapacidad sensorial en el aula inclusiva.

En relación ahora con los objetivos, cuando es el propio docente el que trata de buscar el material —no hace únicamente uso del que se le puede facilitar—, Talaván (2013: 44) explica que es conveniente elegir un clip acorde con los objetivos que se pretendan trabajar en el aula. En lo que se refiere al nivel de los alumnos, Torralba Miralles (2016: 82-83) puntualiza que conviene asegurarse de que exista un equilibrio en cuanto a la cantidad de diálogo, apoyo visual, número de personajes o argumentos interrelacionados que se ofrecen en el clip con el nivel que se esté trabajando con los estudiantes. De nuevo, algunos de estos parámetros están pensados para los alumnos sin discapacidades sensoriales, por lo que convendría recordar que si se trata de diseñar o escoger material para todos los alumnos, se deben tener en cuenta las necesidades y particularidades del alumno con discapacidad visual o auditiva que tengamos a la hora de escoger el clip.

Los dos últimos criterios que podemos tener en cuenta son la facilidad de acceso y la legalidad, los cuales están, en cierto modo, relacionados. Por un lado, es cierto que internet facilita el acceso a muchos contenidos que pueden ser útiles para profesores y alumnos a través de plataformas como YouTube²⁷⁰, Vimeo²⁷¹ o Dailymotion²⁷² (Torralba Miralles, 2016: 81). A su vez, la globalización facilita que tengamos un mayor acceso con respecto a hace algunos años a contenidos extranjeros que, en muchas ocasiones, pueden adquirirse fácilmente por internet. Sin embargo, también conviene ceñirse a los criterios legales a la hora de utilizar material colgado en línea o a cortar un fragmento de alguna obra. Conviene tener presente que, en el ámbito europeo, la Directiva 2001/29/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de mayo de 2001, relativa a la armonización de determinados aspectos de los derechos de autor y derechos afines a los derechos de autor en la sociedad de la información, señala que el uso

²⁷⁰ Sitio web disponible en: <<https://www.youtube.com>>.

²⁷¹ Sitio web disponible en: <<https://www.vimeo.com>>.

²⁷² Sitio web disponible en: <<https://www.dailymotion.com>>.

educativo de material audiovisual no constituye una violación de los derechos de autor. No obstante, en el territorio español, hemos de recurrir a la Ley 23/2006, de 7 de julio, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, dentro de la cual, en el artículo 32, se estipula que (2006: 25567):

No necesitará autorización del autor el profesorado de la educación reglada para realizar actos de reproducción, distribución y comunicación pública de pequeños fragmentos de obras o de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, excluidos los libros de texto y los manuales universitarios, cuando tales actos se hagan únicamente para la ilustración de sus actividades educativas en las aulas, en la medida justificada por la finalidad no comercial perseguida, siempre que se trate de obras ya divulgadas y, salvo en los casos en que resulte imposible, se incluyan el nombre del autor y la fuente.

De estos parámetros creemos que vale la pena destacar especialmente el primero. Si se compra material audiovisual extranjero, por ejemplo, una película o serie, es posible que estos tengan la opción de activar la SPS o la AD. En cambio, en muchas ocasiones, las citadas plataformas de acceso a contenidos audiovisuales por internet no cuentan con demasiado material subtulado para sordos o audiodescrito, es decir, con recursos audiovisuales adaptados. También es frecuente que los clips de estas plataformas cuenten con subtitulación generada automáticamente, por lo que, al no tratarse de un trabajo realizado por un humano, sino por un detector de voz, la calidad de dichos subtítulos suele ser bastante deficiente, ya que, como antes se comentaba, suelen contener numerosos errores, aparecer en un tamaño o lugar inadecuado en pantalla o a una velocidad poco apropiada, lo que dificulta su lectura, especialmente para las personas con problemas de visión.

Por todos estos motivos que hemos ido señalando y como antes avanzábamos, creemos que un octavo criterio que se debería tener en cuenta es la *accesibilidad* de los contenidos audiovisuales que se vayan a emplear. Si se tiene un alumno con discapacidad sensorial, la elección del clip no puede estar basada exclusivamente en parámetros creados a partir de las necesidades de las personas sin discapacidad. En ocasiones, los contenidos audiovisuales, reales o educativos, pueden no estar adaptados apropiadamente, lo que dificulta enormemente que los alumnos con discapacidad sensorial puedan trabajar siguiendo el ritmo de aprendizaje de sus compañeros normovidentes normoyentes. Por ello, el diseño para todos podría implicar que los materiales que se le proporcionan al profesor y al alumno (DVD, libros digitales...) contaran, desde su creación, con SPS y AD. Del mismo modo, los materiales

audiovisuales, educativos o reales, que elige el profesor deben escogerse teniendo en cuenta las cuestiones que hemos comentado a lo largo de este punto. Ahora bien, convendrá analizar si en las EEOOI de la Comunitat Valenciana se hace uso de material audiovisual en las aulas de inglés y, de hacerse, qué criterios se tienen en cuenta para la elección del material, pensando especialmente en averiguar si se tiene en cuenta que este pueda estar adaptado para las personas con discapacidad sensorial, cuando se cuente con ellas.

3.4.4. Estrategias metodológicas para trabajar con material audiovisual

Una vez revisados algunos de los parámetros principales en los que se puede basar un docente a la hora de escoger el material audiovisual más conveniente, la segunda cuestión que, a nuestro juicio, debemos abordar para analizar cómo los profesores de las EEOOI hacen uso del material audiovisual (si es que hacen uso de él) es cómo suelen utilizar el clip y qué tareas²⁷³ o actividades suelen llevar a cabo. Esto puede resultar interesante para especular sobre si esas prácticas podrían ser viables en caso de tener estudiantes con discapacidad sensorial en el aula. De no ser así, nos interesaría saber, entonces, cómo se adaptan estas actividades en caso de tener un estudiante con discapacidad sensorial. Por ello, en el cuestionario preguntaremos qué tipo de estrategias metodológicas suelen emplear para trabajar el material audiovisual y si estas se adaptan de algún modo cuando se cuenta con alumnado con discapacidad sensorial en el aula.

Para analizar algunas de estas posibles estrategias metodológicas cuando se emplea material audiovisual, nos basaremos en algunos autores que ya han trabajado previamente la TAV como recurso didáctico en el aula. Sin embargo, conviene señalar, de nuevo, que estas propuestas están centradas en la explotación del vídeo por parte del alumnado sin discapacidad sensorial. Por esta razón, algunas de las siguientes propuestas pueden parecer de difícil aplicación con estudiantes con discapacidad sensorial si no se aportan los recursos y ayudas necesarias. Así pues, Talaván (2013):

²⁷³ Para más información sobre las fases en las que se puede dividir una tarea alrededor de un clip, consúltense Stempleski (1990), Bacon (1992), Di Carlo (1994), Rost (2002), Sherman (2003), Flórez (2004), Cabero (2007), Talaván (2013) o Torralba Miralles (2016).

46)²⁷⁴ se apoya en las propuestas de Stempleski y Tomalin (1990) para proponer las siguientes modalidades de empleo del vídeo en las aulas:

- Reproducción sin sonido, pero con imagen (*sound off/vision on*). Se trata de una actividad pensada principalmente para estimular actividades lingüísticas basadas en la predicción y la deducción. Creemos que esta actividad podría aplicarse con alumnos con discapacidad auditiva, ya que ningún estudiante tendría acceso al canal auditivo.
- Reproducción con sonido, pero sin imagen (*sound on/vision off*). Se trata del caso contrario al anterior, aunque comparte el mismo objetivo. A nuestro entender, esta actividad podría ser particularmente interesante en caso de tener estudiantes ciegos en el aula, ya que todos los alumnos prescindirían del canal visual.
- Reproducción con pausa/control de imagen fija (*pause/still/freeze-frame control*). Esta opción consiste, esencialmente, en la congelación de la imagen, lo cual se emplea, normalmente, para sugerir ideas, realizar preguntas sobre la situación, predecir significados de palabras, etc. Esta propuesta se puede combinar con las dos anteriores. En este caso, creemos que esta práctica podría resultar de cierta utilidad con las personas con discapacidad auditiva, pues se estimula la producción a través de la imagen, principalmente. Sin embargo, en el caso de las personas con discapacidad visual, sobre todo aquellas con graves problemas de visión, emplear la imagen como principal fuente a partir de la cual se desarrollará la actividad puede ser una apuesta arriesgada, sobre todo si esta imagen no se audiodescribe para que el estudiante ciego tenga claro qué aparece en ella. Precisamente, una posible adaptación de la actividad podría consistir en realizar una AD en directo, bien por parte del profesor o del propio alumnado normovente, quienes podrían emplear la LE para informar al estudiante con discapacidad visual sobre lo proyectado en la imagen. Así, este tendría acceso al contexto visual y los alumnos normoventes podrían aprovechar la situación para practicar la descripción física en la lengua estudiada.
- Reproducción con sonido y con imagen (*sound and video on*). Se trata de una forma de reproducción tradicional y ampliamente utilizada en las aulas. Esta puede servir, sobre todo, para llevar a cabo multitud de actividades relacionadas

²⁷⁴ Estas propuestas de Talaván no están centradas en ningún perfil de alumnado concreto. Por ello, algunas pueden parecer de difícil aplicación con estudiantes con discapacidad sensorial si no se aportan los recursos y ayudas necesarias.

con la comprensión oral. Quizá sea esta una de las formas más empleadas en las aulas. En este caso, creemos que el alumnado con discapacidad visual necesitará que se le proporcione información del contexto visual. Así, de nuevo, la AD podría ser una herramienta útil para llevar a cabo este cometido. Por su lado, para el alumnado con discapacidad auditiva se necesitará hacer accesibles los contenidos que aparecen en el audio. Si bien las personas con discapacidad auditiva leve o moderada podrían hacer uso de ayudas tipo auriculares, bucles magnéticos o equipos de frecuencia modulada, para aquellas con una discapacidad auditiva más grave, quizá otra posible solución podría ser proporcionar SPS.

- Reproducción de las secuencias desordenadas o revoltijo de secuencias (*jumbling sequences*). Se trata de una propuesta que consiste en desordenar las distintas partes de un clip o reproducir solo el principio o el final del clip, con la intención de que los alumnos consigan ordenar la información y encontrar el hilo argumental y temporal del clip. Aunque, de nuevo, creemos que las ayudas técnicas, y especialmente la SPS y la AD, podrían facilitar que las personas con discapacidad sensorial tuvieran acceso a los contenidos del clip, cabría plantearse si una actividad en la que se deben ordenar las escenas no supondría un problema añadido para las personas que no tienen acceso al canal auditivo y visual al mismo tiempo, por lo que deben hacer un uso mayor de la memoria para conseguir recordar toda la información a la que acaban de ser expuestos. Pese a que, como decimos, esta propuesta nos parece algo más compleja de aplicar en caso de tener estudiantes con discapacidad sensorial, convendría llevar a cabo un estudio empírico en el futuro para corroborar con datos reales esta conjetura que aquí presentamos.
- Visionado dividido (*split-viewing*). Esta propuesta consiste en dividir a los alumnos por grupos para que uno de ellos visiona el clip sin audio y el otro grupo lo haga sin imagen. Así, se pretende incentivar la colaboración entre los alumnos para que consigan completar los huecos de información con la de los compañeros, lo que lleva a trabajar la comprensión y la expresión oral, así como la capacidad de deducción a partir de la información restante. Esta opción puede resultar especialmente interesante, puesto que si una parte del alumnado tiene problemas en la vista y la otra en el sentido del oído, parece bastante factible que las personas con discapacidad visual participen en el grupo que trabajará sin imagen y las personas con discapacidad auditiva en el grupo que trabaja sin sonido. Así,

esta técnica pondría énfasis en las capacidades de ambos colectivos, de modo que su discapacidad no supondría, *a priori*, una desventaja frente a sus compañeros normoidentes o normoyentes.

Asimismo, a estas propuestas Talaván (2013: 47) suma la posibilidad de combinarlas con el uso de subtítulos: reproducir la imagen con diferentes tipos de subtítulos, solo con la voz de los personajes, con los subtítulos pero sin la imagen, etc. En el caso de trabajar con subtítulos, parece claro que las personas con discapacidad auditiva podrían beneficiarse de ello, ya que el constante apoyo visual para estimular el aprendizaje parece una práctica adecuada a sus necesidades. Sin embargo, si tuviéramos estudiantes con discapacidad visual deberíamos tener presente que los contenidos que se presentan mediante la imagen deberían ser adaptados de algún modo, incluyendo los subtítulos. Por ello, resultaría interesante investigar sobre cómo podría un estudiante con discapacidad visual, sobre todo en los casos más graves, acceder a los contenidos de los subtítulos que se emplean en una clase de lenguas y que suelen ser, además, uno de los principales apoyos para comprender lo que se escucha en la LE.

Por otro lado, Torralba Miralles también comenta que, a partir de la carátula o del propio título de la obra que vayamos a utilizar, se pueden desarrollar actividades motivadoras para los estudiantes. Estas actividades pueden consistir en la formulación de hipótesis sobre la temática de la obra, los personajes, la relación entre ellos, el lugar donde se desarrolla la historia, qué puede ocurrir en la propia historia, etc. No obstante, Torralba Miralles advierte de que conviene tener presente que si la obra es muy conocida, este tipo de actividades de deducción o formulación de hipótesis podría realizarse de tal modo que los alumnos que ya la conozcan podrían trabajar junto a aquellos que no, de modo que podrían interactuar para preguntar, confirmar hipótesis y, en definitiva, completar la información con los compañeros que ya están familiarizados con la obra (2016: 84). Debemos tener presente, de nuevo, que las personas con discapacidad visual pueden manifestar ciertos problemas a la hora de hacer hipótesis sobre el contenido de una obra si han de basarse, exclusivamente, en la información visual de una carátula (esta debería describirse si fuera ciego). Por otro lado, en el caso de las personas con discapacidad auditiva, vemos menos inconvenientes a la hora de llevar a cabo estas actividades, si bien debemos tener siempre presente que los estudiantes con discapacidad auditiva grave pueden manifestar ciertos problemas para comunicarse con sus compañeros, caso en el que las TIC podrían ser de utilidad si, por

ejemplo, se pudieran comunicar por medio de mensajes instantáneos (véase Domagala-Zysk, 2013a).

Para acabar este punto, simplemente quisiéramos plasmar nuestras reflexiones sobre cómo la bibliografía existente hasta la fecha parece centrarse en cómo hacer uso del material audiovisual en el aula con alumnos sin discapacidades sensoriales. Apenas existe información que guíe al profesorado sobre cómo adaptar estas prácticas para poder llevar a cabo las técnicas y fases de las tareas que aquí presentamos. Esta falta de guía podría provocar que los docentes decidieran no hacer uso del material audiovisual cuando cuentan con estudiantes con discapacidad sensorial, privando de los beneficios que mencionábamos en el punto 3.4.1. sobre el vídeo tanto a los alumnos con discapacidad sensorial como a los alumnos sin discapacidad. Se necesitaría, por tanto, un mayor volumen de trabajos que, desde la Lingüística y la enseñanza de lenguas, la Psicología y la Traducción, exploren cómo estos recursos pueden utilizarse cuando se cuenta con estudiantes con NEE en el aula.

3.4.5. La TAV como herramienta para el aprendizaje de LE: estado de la cuestión y direccionalidad

Como ya hemos señalado en anteriores ocasiones, entre nuestros objetivos figura analizar si se hace algún uso de las modalidades de AD y SPS como recurso con los estudiantes con discapacidad sensorial en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. A continuación, sin ánimo de ser exhaustivos²⁷⁵, expondremos cuáles han sido los principales trabajos sobre las modalidades de TAV aplicadas a la enseñanza de LE²⁷⁶, algo que permitirá al lector tener una visión más amplia sobre el empleo de la TAV dentro de las aulas de LE en el pasado. Conocer estos trabajos anteriores nos será de utilidad a la hora de analizar qué posibles usos se hace de la TAV actualmente en las EEOOI de la Comunitat Valenciana. Asimismo, este compendio de las principales obras dedicadas a investigar sobre la aplicabilidad de la TAV en el aula de LE nos servirá para justificar, posteriormente, cuál pensamos que puede ser una línea

²⁷⁵ La literatura es tan abundante y extensa que, por razones de alcance, nos hemos limitado a una selección. Para profundizar en mayor medida sobre las investigaciones y avances en este campo, consúltense, por ejemplo, Gambier (2007), Gambier *et al.* (2015) o Matielo *et al.* (2015).

²⁷⁶ Como vimos en el punto 2.2. de esta tesis doctoral, la mayoría de estas propuestas didácticas tendrían cabida dentro de los actuales enfoques o métodos que aceptan el uso de la traducción o la LMA como recursos en el aula de LE. Así pues, estos podrían ser, principalmente, el enfoque comunicativo (y la mayoría de métodos que de él se deriven), el posmétodo o, por qué no, el método basado en las Inteligencias Múltiples.

de investigación que requiere de nuevos estudios: el potencial de la SPS y la AD en el aula de LE con los propios alumnos con discapacidad sensorial.

Así pues, para facilitar la lectura, dividiremos las investigaciones en función de la modalidad de TAV empleada. Sin embargo, tengamos en cuenta que nuestra intención es centrarnos especialmente, dentro del uso de la TAV, en las modalidades de AD y SPS. Por esta razón, desarrollaremos en mayor medida las investigaciones relacionadas con estas dos modalidades y únicamente citaremos los principales trabajos desarrollados con otras modalidades de las que no nos ocuparemos en esta tesis.

- **El doblaje**

Aunque, *a priori*, se pudiera pensar que el doblaje²⁷⁷ no es un buen recurso en el aula de LE precisamente porque, por su naturaleza, la banda sonora de la lengua original queda suprimida y sustituida por una traducción en la LMA, Torralba Miralles (2016: 34) nos recuerda que esta creencia es poco acertada, ya que, entre otras posibilidades, este recurso sí puede ser útil para el aprendizaje de una LE si, por ejemplo, se compara la versión original con la traducida (véanse Taylor, 1996; Barbe, 1996 o Vermeulen, 2003). Así, Danan (2010: 445) comenta:

[...] anecdotal information shows that some language learners learn new phrases by informally comparing the dubbed versions of well-known L1 films with the source text, especially when they can access multiple soundtracks on DVDs. Contrasting the source text with the dubbed version can also be turned into a deliberately didactic endeavor, as in a series of Italian projects focusing on students' comparative analyses of dubbed versions of English language films (Baccolini & Gavioli, 1994, p. 80, 81, 84; Taylor, 1996, pp. 271–273).

Sin embargo, más allá de concebir al estudiante como un mero receptor de un producto doblado —fenómeno al que nos referiremos con la etiqueta de *doblaje como herramienta de aprendizaje pasivo*²⁷⁸— en la actualidad los recursos tecnológicos

²⁷⁷ Algunos autores, como Talaván y Ávila-Cabrera (2015: 150), insisten en entender *doblaje* en un sentido un tanto más amplio cuando lo aplicamos a la enseñanza de lenguas, debido a que lo importante de la actividad es que los alumnos traduzcan el texto y graben sus propias voces. Así, insisten en que no se necesita, por tanto, ser demasiado estrictos con otras cuestiones como la perfecta sincronización del sonido con el movimiento de los labios de los actores. También conviene tener en cuenta el caso de una actividad en la que los alumnos no traducen, sino que graban sus voces en la misma lengua del clip. Martínez Sierra (2014: 80) explica que cuando, no existe traducción, el proceso no debería llamarse *doblaje*, sino *postsincronización*. Sin embargo, otros autores utilizan el término *doblaje* de un modo más laxo; Navarrete (2013: 80), por ejemplo, publica un estudio centrado en el doblaje como herramienta didáctica, a pesar de que ella misma explica que sus alumnos no realizan un ejercicio de doblaje en sentido estricto, puesto que, en realidad, los estudiantes no traducen, sino que se centran en la grabación de voces sobre el vídeo.

²⁷⁸ Haremos uso de las etiquetas *doblaje como herramienta de aprendizaje activo* o *doblaje como herramienta de aprendizaje pasivo*, siguiendo la línea de otras investigaciones anteriores; por ejemplo,

disponibles (véase Martínez Sierra, 2014) también posibilitan la creación de tareas o proyectos en los que los propios alumnos sean los que realicen la traducción y la grabación de las voces sobre el vídeo a modo de actores de doblaje —hecho al que nos referiremos como *doblaje como herramienta de aprendizaje activo*—. Precisamente en esta línea, encontramos toda una serie de trabajos desde finales de los noventa, aproximadamente, que tratan de investigar las posibilidades didácticas que puede ofrecer esta modalidad de TAV en las aulas de LE. Si bien estas investigaciones nos resultan de gran interés, nos permitiremos no profundizar en cada una de ellas, puesto que en esta tesis doctoral, recordemos, centramos el foco de atención en las modalidades de SPS y AD.

Dicho esto, algunas de las principales investigaciones centradas en explorar y explotar el doblaje como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas han sido: Duff (1989), Zohrevandi (1994), Kumai (1996), Merino-Álvarez (2002), Burston (2005), Wagener (2006), Bilbrough (2007), Danan (2010), Chiu (2012), Navarrete (2013), Wakefield (2014), Martínez Sierra (2014), Talaván y Ávila-Cabrera (2015), He y Wasuntarasophit (2015), Sánchez-Requena (2016 y 2018), Ghia y Pavesi (2016), Talaván y Costal (2017) o Lertola y Mariotti (2017).

- **La subtitulación**

Como seguidamente podremos ver, el campo de la subtitulación como herramienta aplicada a la enseñanza de LE ha captado la atención de un mayor número de investigadores, en comparación con otras modalidades de TAV. Esto quizá pueda deberse a la creencia popularmente aceptada²⁷⁹ de que, en los países en los que tradicionalmente se opta por la subtitulación, se tiene un mejor nivel de LE que en

Torralba Miralles (2016), donde se establece una diferencia entre *subtitulación como herramienta de aprendizaje activo* o *subtitulación como herramienta de aprendizaje pasivo*. Así, cuando utilicemos el adjetivo *pasivo*, se hará referencia al consumo por parte del alumnado de productos ya doblados; en cambio, cuando empleemos *activo*, nos referiremos a una tarea de doblaje o postsincronización, en la que los propios alumnos hagan uso de la tecnología disponible para grabar sus voces sobre el vídeo original a modo de actores de doblaje.

²⁷⁹ Mientras que algunos autores, como Talaván (2013: 9-13), aportan cifras que parecen demostrar que, efectivamente, en los países subtituladores el nivel de dominio de una LE suele ser mayor, otras cifras, como las que aporta Torralba Miralles (2016: 98-102), no parecen coincidir completamente. Así la segunda autora señala que, en países tradicionalmente subtituladores, como Dinamarca u Holanda, efectivamente, los habitantes parecen dominar más de un idioma; en cambio, otros países con niveles bajos de dominio en LE son España o Francia, tradicionalmente dobladores, pero también Grecia o Portugal, tradicionalmente subtituladores. En cualquier caso, al igual que Torralba Miralles (2016: 100), creemos que la clasificación entre países dobladores y subtituladores comienza a diluirse, ya que las nuevas tecnologías cada vez facilitan en mayor medida que el usuario escoja la modalidad que prefiera.

aquellos en los que se opta por el doblaje. Precisamente, en relación con este hecho, algunos autores, como Dollerup (1974: 197) o Vanderplank (1988: 272) comentan que, en los países donde se opta por el subtítulo²⁸⁰, como Dinamarca o Finlandia, los habitantes han adquirido gran parte de sus conocimientos de la LE gracias a la exposición a productos audiovisuales subtítulos. Pese a ello, si se tiene en cuenta la creencia sobre que el uso de subtítulos conlleva una mejora en el aprendizaje de una LE, no deja de resultarnos curioso que, en el pasado, los docentes de idiomas no mostraran un mayor entusiasmo por adoptar este recurso en las aulas. De hecho, Vanderplank explicaba que la tendencia parecía ser justo la contraria (1988: 272):

From the reactions I have received the traditional and received wisdom on subtitles in language teaching appears to be that they are distracting and slow down the development of listening ability in learners. It is said that they create a form of text dependency and lead to laziness, since learners rely on the text rather than the stream of speech.

Sin embargo, desde aproximadamente los años ochenta del pasado siglo, comenzamos a asistir al surgimiento de nuevos estudios que tratan de explorar el potencial de las subtítulos en el aula de LE. Sin embargo, debemos señalar que en prácticamente ninguno de ellos se ha tenido en cuenta la presencia de posible alumnado con discapacidad sensorial, por lo que no existe un gran volumen de trabajos que exploren el potencial de este recurso con estudiantes de LE con NEE. En este punto, con el fin de establecer una clasificación más clara que ayude al lector a situar cada obra, nos permitiremos dividir las investigaciones en dos grandes grupos: los trabajos centrados en analizar la subtítulos como potencial herramienta para el aprendizaje pasivo y las obras, más actuales, en las que el aprendizaje se considera como activo.

a) Subtitulación como herramienta de aprendizaje pasivo

La subtítulos como herramienta de aprendizaje pasivo hace referencia al uso de los subtítulos por parte de los alumnos, de modo que ellos no los elaboran, sino que únicamente los visionan. Este campo cuenta con numerosos estudios hasta la fecha; es más, parece que esta ha sido la modalidad más estudiada como herramienta didáctica en el aula de LE. Antes de nada, creemos conveniente establecer, de nuevo, otra clasificación entre los estudios orientados a explorar el posible potencial didáctico de (1) los subtítulos intralingüísticos, es decir, aquellos cuya lengua del audio y lengua del

²⁸⁰ Tengamos en cuenta que, en cualquier caso, incluso en los países tradicionalmente subtítulo, los programas infantiles —la infancia es un momento clave para la adquisición de una lengua— se emiten doblados.

subtítulo coincide, como suele ser el caso de la SPS, (2) los subtítulos interlingüísticos, en los que la lengua del audio es la LE y la del subtítulo la LMA o (3) los subtítulos inversos, en los que la lengua del audio es la LMA y la del subtítulo la LE.

Así pues, Torralba Miralles comenta que, si bien los subtítulos más comúnmente aceptados en la actualidad son los interlingüísticos, los primeros estudios que se llevaron a cabo sobre subtítulos como herramienta didáctica estaban centrados en investigar el potencial de la SPS (2016: 118-119). En realidad, esta modalidad resulta útil para comprender los contenidos de un clip, tanto para las personas sordas como para los normoyentes (véase, por ejemplo, Gernsbacher, 2015), por lo que, desde mediados del siglo pasado, comenzamos a asistir al surgimiento de investigaciones que tratan de explotar abiertamente el potencial de la subtitulación intralingüística convencional (y, en ocasiones, de la SPS) como herramienta de aprendizaje pasivo para mejorar distintas facetas de la lengua. Algunas de estas investigaciones son:

- a) Para mejorar la lectura o comprensión escrita: Adler (1985), Parlato (1986), Goldman y Goldman (1988), Bean y Wilson (1988), National Captioning Institute (1990), Kothari *et al.* (2004), Díaz Cintas y Fernández Cruz (2008) o Chen (2012), entre otros.
- b) Para mejorar la comprensión oral o vocabulario: Lambert *et al.* (1981), Price (1983), Holobow *et al.* (1984)²⁸¹, Vanderplank (1988), Burger (1989), Markham (1989), Jung (1990), Garza (1991), Ellsworth (1992), Neuman y Koskinen (1992), Koskinen *et al.* (1993), Koskinen *et al.* (1996), Kikuchi (1998), Baltova (1999), Huang y Eskey (1999), Al-Seghayer (2001), Bird y Williams (2002), Danan (2004), Caimi (2006), Talaván (2007 y 2010), Araújo (2008), Bravo (2008 y 2010), Zarei y Rashvand (2011), Matielo *et al.* (2013), Montero Pérez (2013), Montero Pérez *et al.* (2013), BavaHarji *et al.* (2014), Montero Pérez *et al.* (2014), Montero Pérez *et al.* (2015), Birulés-Muntané y Soto-Faraco (2016), Frumuselu (2016) o Soler Pardo (2017), entre otros.
- c) Para mejorar la expresión escrita: Lambert *et al.* (1981) o Caimi (2006).
- d) Para mejorar la gramática, sintaxis o morfología: Jung (1990) o Bravo (2010).
- e) Para mejorar la expresión oral: Borrás y Lafayette (1994) o Araújo (2008).

²⁸¹ Holobow *et al.* (1984) comparan varias modalidades de subtitulación para comprobar cuáles resultan más provechosas para facilitar la comprensión y el aprendizaje de la LE.

- f) Otros: comprensión de los contenidos de diapositivas o presentaciones (Berwald, 1979), repercusión en la motivación (Vanderplank, 1988), repaso de los avances en el campo de la subtitulación como herramienta didáctica (Vanderplank, 2016), aprendizaje perceptivo del habla extranjera (Mitterer y McQueen, 2009), comunicación multimodal y habilidades de pensamiento crítico (Chapman, 2017), uso de subtítulos bimodales (con la LMA y la LE al mismo tiempo) (García, 2017) o uso de preguntas sobreimpresas en el vídeo y sincronizadas con los contenidos audiovisuales trabajados (Casañ Núñez, 2017), entre otras investigaciones.

Estas, como decimos, son solo algunas de las posibles obras dedicadas a investigar el potencial de la subtitulación como herramienta de aprendizaje pasivo. En cualquier caso, debido al extenso volumen de obras bibliográficas en el campo, nos bastará con citar las anteriores para nuestros objetivos. Sí debemos señalar que prácticamente ninguno de los estudios anteriores parece haber reparado en la posible utilidad didáctica de esta modalidad de subtitulación, y más específicamente de la SPS, para el aprendizaje de lenguas con los propios alumnos con discapacidad auditiva.

Centrándonos ahora en los estudios dedicados a analizar el potencial de la subtitulación interlingüística como herramienta de aprendizaje pasivo en el aula de LE, añadiremos algunas obras a las ya mencionadas en el primer grupo, que acabamos de exponer, dedicado a los estudios sobre la subtitulación intralingüística —aunque algunas investigaciones combinan diferentes modalidades de subtitulación en el mismo estudio—, como de Bot *et al.* (1986), Pavakanun y d’Ydewalle (1992), Ryan (1988), Danan (1992), Koolstra y Beentjes (1999), Talaván (2007), Pavesi y Perego (2008) o Araújo (2008). El último grupo que mencionábamos es el de las investigaciones centradas en la explotación didáctica de la subtitulación inversa como herramienta de aprendizaje pasivo. Esta cuestión ha sido tratada por diversos autores como Lambert *et al.* (1981), Holobow *et al.* (1984), Danan (1992) o d’Ydewalle y Pavakanun (1997).

b) Subtitulación como herramienta de aprendizaje activo

En el punto anterior nos centrábamos en explorar brevemente el uso de subtítulos como herramienta de aprendizaje pasivo. Con la llegada del nuevo siglo comenzamos a asistir cada vez más a un conjunto de trabajos que tratan de ir más allá: explorar en qué medida

se puede cambiar el papel del aprendiente de sujeto pasivo, aquel que consume los subtítulos elaborados por un profesional, a sujeto activo, donde el estudiante crearía sus propios subtítulos, tratando de imitar el trabajo del traductor, aunque teniendo siempre presente que a los aprendientes de LE no se les debe exigir la calidad de un producto de carácter profesional²⁸².

Talaván (2013: 93) y Lertola (2015: 247) aseguran que Díaz Cintas (1995 y 1997) fue uno de los primeros autores en anticipar el gran potencial de los subtítulos como tarea para el aula de lenguas, sobre todo para familiarizar a los alumnos con el vocabulario y con las conductas y comportamientos gestuales de la cultura extranjera. Posteriormente, a principios del siglo XXI comienzan a surgir investigaciones que tratan de arrojar luz sobre cómo se puede desarrollar una actividad centrada en la elaboración de subtítulos por parte de los estudiantes y con qué objetivos concretos. Precisamente, el objetivo principal de este tipo de actividad podría consistir, en palabras de Talaván (2006: 47), en:

[...] the understanding and subsequent production of [a] particular communicative function or task. At the same time, information related to the acquisition of lexical items, prosodic features, register, and cultural awareness is expected to be received both consciously with the help of diverse activities, and unconsciously, thanks to the various screenings. Besides, written language is made use of in the form of translation, the objectives are taken further, towards the practice of spelling, writing, and translation skills. Furthermore, through translation, learners become more conscious of the structural patterns of the linguistic items involved in the clip.

Ya en el año 2008, Díaz Cintas edita un monográfico sobre la didáctica de la traducción audiovisual en el que se reserva una sección para estudios centrados en la TAV como potencial herramienta didáctica. En esta obra podemos encontrar destacables trabajos, como el de Díaz Cintas y Fernández Cruz, Pavesi y Perego o Araújo. Unos años más tarde, Incalcaterra *et al.* (2011) también publican un monográfico, titulado *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling: Theory and Practice*, en el que se incluyen, de igual modo, algunos estudios reservados a mostrar el uso didáctico de los subtítulos en función de distintos objetivos. Otra de las obras más reseñables en este campo llegaría de la mano de Talaván en 2013, con un volumen dividido en dos grandes secciones: en la primera, de corte más teórico, la autora profundiza en los distintos factores que justifican los beneficios de los subtítulos en la enseñanza de LE y, en la segunda, de

²⁸² Lertola (2015: 253-256) sugiere un conjunto de normas de subtitulación adaptadas con fines pedagógicos y basadas en el *Code of Good Subtitling Practice* (Ivarsson y Carroll, 1998) que podrían servir como punto de referencia para tratar de garantizar que los alumnos realicen este trabajo con una cierta calidad, aun sin ser profesionales de la traducción ni estar formándose para tales fines.

carácter práctico, Talaván aporta un conjunto de orientaciones e información didáctica sobre cómo hacer uso de este recurso en las aulas.

A continuación, nos permitiremos citar algunos de los trabajos más relevantes sobre la subtitulación como herramienta de aprendizaje activo. Para ello, al igual que ocurriría en el caso anterior, dividiremos estos estudios en tres grandes grupos: subtítulos intralingüísticos, subtítulos interlingüísticos y subtítulos inversos. Con todo, de nuevo, nos permitiremos únicamente citar estos trabajos, puesto que entre nuestros objetivos principales no se figura, en realidad, llevar a cabo un estudio pormenorizado sobre cómo se explota la TAV como recurso de aprendizaje activo en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. Por ello, consideramos que bastará con nombrar las principales investigaciones surgidas hasta la fecha, si bien no entraremos a explicar en detalle en qué consistió cada una de ellas.

Parece que la subtitulación activa intralingüística ha sido un campo estudiado en menor medida en comparación con el de la subtitulación activa interlingüística. Sin embargo, en opinión de Lertola, una actividad de subtitulación activa intralingüística no está exenta de beneficios para los estudiantes: “[I]t may be used in the FL classroom as an exercise for developing comprehension and rewording skills, as well as the ability to condense meaning using fewer words, that is summarising and paraphrasing” (2015: 249). Tampoco Neves (2004: 134-135) olvida mencionar los beneficios que la subtitulación activa intralingüística puede tener y que, posteriormente, pueden aplicarse de igual modo cuando se realicen subtítulos interlingüísticos. Así pues, algunos autores, como Merino-Álvarez (2002), Talaván *et al.* (2016), Talaván *et al.* (2017) o Sánchez-Requena (2018), han propuesto actividades de subtitulación intralingüística o de SPS como herramienta de aprendizaje activo. Además, recientemente, Talaván (2019) ha publicado un estudio en el que los alumnos deben crear SPS; sin embargo, de nuevo, los estudiantes que llevan a cabo estas tareas, *a priori*, no son personas con discapacidad sensorial.

En cambio, como decíamos, el volumen de trabajo dedicado a tratar el potencial de la subtitulación interlingüística como herramienta de aprendizaje activo parece mayor. En este grupo podemos encontrar las obras de autores como Williams y Thorne (2000), Vermeulen (2003), Hadzilacos *et al.* (2004), Incalcaterra (2009), Talaván (2009, 2010 y 2011), Lertola (2012, 2013 y 2015), Incalcaterra y Lertola (2011 y 2014), Borghetti y

Lertola (2014), Martínez Sierra (2014), Beseghi (2014), Talaván y Rodríguez-Arancón (2014a) o Torralba Miralles (2016), entre otros.

Por último, existe un número más reducido de estudios que han tratado el potencial de la subtitulación inversa como herramienta de aprendizaje activo. Algunos de los trabajos dedicados a este fin son el de Talaván y Rodríguez-Arancón (2014b) o el de Talaván *et al.* (2017).

Antes de continuar, conviene señalar, de nuevo, que ninguna de estas investigaciones que citamos se ha abordado con estudiantes con discapacidad auditiva; algo que, por otro lado, parece comprensible, ya que creemos que una tarea de subtitulación activa para un estudiante con discapacidad auditiva, especialmente si es un alumno sin restos auditivos, puede ser altamente compleja.

- **La AD**

A continuación abordaremos otra de las modalidades de TAV que, si bien parece estar captando cada vez más la atención de los investigadores, tampoco cuenta con un gran volumen de investigaciones si se le compara con los estudios dedicados a la subtitulación. En el caso concreto de la AD, aunque dentro de los Estudios de Traducción el volumen de trabajo dedicado a esta modalidad ha crecido sustancialmente desde la llegada del nuevo siglo (Benecke, 2004; Snyder, 2005 y 2014; Jiménez Hurtado, 2007; Basich Peralta *et al.* 2009, entre otros), no podemos ignorar que su estudio como herramienta didáctica apenas ha sido abordado por unos pocos autores hasta la fecha —y todavía menos con las propias personas con discapacidad visual—, algo que Ibañez y Vermeulen (2013 y 2014) ya han denunciado en alguna ocasión.

Una de las investigaciones que sí podríamos citar es la de Clouet (2005), quien explora la aplicabilidad de la AD como ejercicio para desarrollar y perfeccionar la expresión escrita —más concretamente, la escritura creativa— con alumnos normoventes. Por otro lado, Martínez Martínez (2012) o Sadowska (2015) también han estudiado cómo el visionado de productos audiodescritos puede ser un recurso útil para trabajar la adquisición de léxico de una LE. A estos dos trabajos podemos sumar las investigaciones llevadas a cabo por Ibañez y Vermeulen (2013, 2014, 2015 y 2017) o Ibañez *et al.* (2016), quienes exploran si la AD puede ser una herramienta útil para (1) mejorar el dominio de vocabulario y fraseología, (2) trabajar las diferentes destrezas de

forma integrada, (3) promover la expresión oral y la consciencia sobre el uso de un vocabulario preciso, (4) desarrollar la competencia intercultural y (5) mejorar la competencia metalingüística. Otro interesante trabajo en este campo es el de Talaván y Lertola (2016), quienes tienen como objetivo potenciar las habilidades orales y la fluidez, para lo que crean el proyecto RECORDS (*Revoicing to Enhance Oral Production Skills*). También recientemente, Calduch y Talaván (2017) han presentado un estudio donde se muestran ejemplos de tareas en las que se emplea la AD para fomentar la riqueza estilística y aumentar el vocabulario, la precisión léxica y la madurez sintáctica. De igual modo, otros autores que también están orientando sus estudios a explorar el potencial de la AD como recurso didáctico en el aula de lenguas son Navarrete (2018) o Herrero y Escobar (2018), ambos recogidos en el monográfico *Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Educational perspectives*.

Como decíamos, el volumen de trabajo sobre la aplicación de la AD a la enseñanza de lenguas es bastante más reducido. Asimismo, conviene señalar que los estudios presentados hasta ahora se han centrado en investigar el potencial de la AD para el aprendizaje, ya sea pasivo o activo, de estudiantes sin discapacidad visual. Sin embargo, los trabajos que a continuación mencionaremos resultan más interesantes para nosotros, puesto que se centran en analizar en qué medida también la AD puede ser un recurso para fomentar el aprendizaje de lenguas con los propios alumnos con discapacidad visual, un objetivo más en consonancia con los de esta tesis doctoral. Uno de estos trabajos es el de Palomo López (2008). Aunque la autora no se centra en analizar si la AD es un recurso en el aula de LE, sí resulta interesante que repare, entre otras cuestiones, en el hecho de que esta modalidad de TAV pueda tener repercusión sobre el aprendizaje de la LMA de los niños ciegos. Es cierto que este planteamiento se aleja del propuesto en esta tesis doctoral; sin embargo, sí nos parece relevante, debido a que en este trabajo sí se trata la AD como un potencial recurso para el aprendizaje de una lengua con los propios sujetos ciegos, un punto en común con nuestro planteamiento. También Kleege y Wallin (2015) ofrecen una propuesta de actividades centradas en la AD y aconsejan cómo los estudiantes con discapacidad visual podrían participar en ellas. Del mismo modo, resulta especialmente interesante la investigación de Walczak (2016)²⁸³, quien presenta los resultados de un estudio destinado a explorar la relación

²⁸³ Esta autora también ha formado parte de otras investigaciones que exploran el potencial didáctico de la AD con estudiantes ciegos desde otras asignaturas no estrictamente relacionadas con las lenguas, como

entre el consumo de películas audiodescritas y el aumento de la competencia léxica en LE, entre los estudiantes de primaria con y sin discapacidad visual. También Snyder (s.f.: en línea) deja entrever las posibilidades de la AD en la educación de los propios niños ciegos y comenta:

We experimented with developing more descriptive language to use when working with kids and picture books. These books rely on pictures to tell the story. But the teacher trained in audio description techniques would never simply hold up a picture of a red ball and read the text: “See the ball.” He or she might add: “The ball is red--just like a fire engine. I think that ball is as large as one of you! It’s as round as the sun--a bright red circle or sphere.” The teacher has introduced new vocabulary, invited comparisons, and used metaphor or simile—with toddlers! **By using audio description, you make these books accessible to children who have low vision or are blind and help develop more sophisticated language skills for all kids.** (El énfasis es nuestro)

De nuevo, podemos ver cómo Snyder también parece reparar en el potencial de la AD para desarrollar el lenguaje de todos los sujetos, incluyendo los propios niños ciegos. No obstante, parece que desde el campo de la TAV no existen demasiados estudios que analicen si la AD puede ser un buen recurso para que los propios alumnos con deficiencia visual, algo similar a lo que ocurría en el caso de la SPS como herramienta didáctica para los propios estudiantes sordos.

- **Las voces superpuestas y el comentario libre**

Pese a que estas dos son modalidades de TAV distintas, sí tienen en común que, a nuestro entender, ambas tienen un gran potencial didáctico aún por explorar. Aunque, actualmente, sí podemos destacar el proyecto VICTOR (*VoIce-over aCtivityTies to imprOve oRal production skills*) (Talaván y Rodríguez-Arancón, 2018), centrado en el uso de las voces superpuestas para el aprendizaje de lenguas, en realidad, son pocas las investigaciones dedicadas a estudiar el potencial didáctico de estas dos modalidades de TAV. Así pues, aunque diferentes, ambas podrían ser de gran interés pedagógico para desarrollar, por ejemplo, la expresión escrita y la oral, además de la escritura creativa, si se les pide a los alumnos que elaboren y graben sobre un clip sus propios comentarios. A pesar de que, como decimos, existen pocas investigaciones en comparación con otras modalidades, tampoco debemos olvidar que algunos docentes ya han reparado en su posible explotación en la práctica de las aulas de LE; prueba de ello son las actividades centradas en estas dos modalidades propuestas en la plataforma ClipFlair. En el momento en el que esto se escribe, es posible encontrar un abanico de aproximadamente

Biología, Historia o Física. Para más información, consúltense Walczak y Szarkowska (2012) o Walczak y Rubaj (2014).

cien actividades en las que se toma las voces superpuestas o el comentario libre como recurso para trabajar la LE; sin embargo, de nuevo, ninguna de estas actividades parece estar pensada ni adaptada para que los estudiantes con discapacidad sensorial puedan realizarlas.

- **Los proyectos LeViS y ClipFlair**

No podemos dejar de mencionar dos proyectos que bien merecen el interés de cualquier investigador en este campo: LeViS (*Learning Via Subtitling*)²⁸⁴ y ClipFlair²⁸⁵. Estos nacen a partir de la creencia de que la subtitulación puede ser una excelente herramienta didáctica y de que, además, el uso de las TIC cada vez tiene mayor relevancia en el panorama educativo (Hadzilacos *et al.*, 2004).

Por un lado, el proyecto LeViS se llevó a cabo entre 2006 y 2008 (véanse Sokoli, 2006 o Romero Ramos *et al.*, 2011) y contó con el patrocinio de la Comisión Europea y la colaboración de varias universidades europeas. Este proyecto, que parte de la premisa de que cada vez es más evidente que no existe un único método garantizado de enseñanza y de que es preciso combinar varios recursos, fue pensado y diseñado con el fin de crear un abanico de tareas en las que el estudiante tuviera que subtitular de forma activa. Estas permitirían al alumno emplear las TIC como núcleo de la actividad y combinar de manera auténtica y motivadora elementos culturales e información lingüística contextualizada (LeViS, s.f.: en línea). De este modo, se pretendía contrarrestar la pasividad que se puede producir al trabajar con material audiovisual (entendemos que auténtico, pero no se explicita). En otras palabras, el proyecto LeViS pretendía fomentar el aprendizaje activo en el estudiante, convirtiéndolo, así, en el núcleo de una actividad centrada, principalmente, en la subtitulación (Sokoli, 2006: 1).

Para la creación del entorno LvS se creó un simulador de subtitulación que se emplearía, claro está, con fines educativos. Los docentes de lenguas podían utilizar la herramienta de *software* para diseñar actividades basadas en la creación de subtítulos de escenas de cualquier producto audiovisual que escogiesen, y los estudiantes, por su lado, podían emplearla para desarrollar dichas actividades. La interfaz del *software* estaba compuesta de cuatro áreas básicas: el reproductor multimedia, el visor de

²⁸⁴ Sitio web disponible en: <<http://levis.cti.gr/>>.

²⁸⁵ Sitio web disponible en: <<http://clipflair.net/>>.

documentos, el editor de subtítulos y las notas, como podemos observar en la **Imagen 16**.

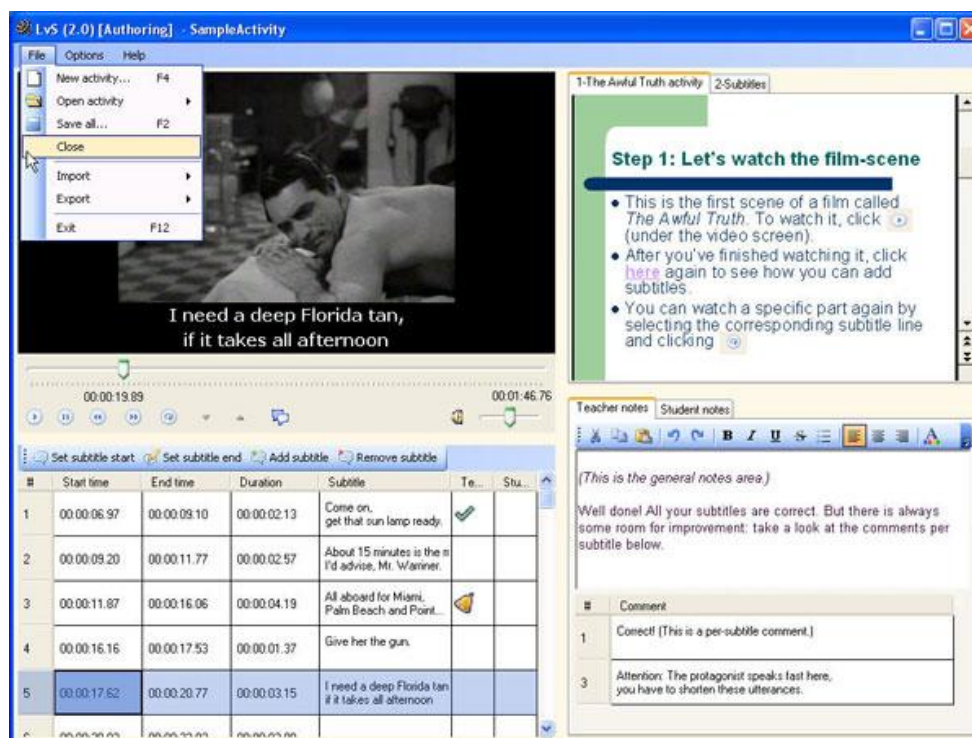


Imagen 16. Interfaz de trabajo LvS (Sokoli, 2006: 4).

Su interfaz es bastante sencilla de manejar y puede resultar especialmente interesante, ya que trata de imitar un entorno profesional real que permite al estudiante ponerse en la piel del traductor. Sin embargo, Sokoli *et al.* (2011) recogen las opiniones y experiencias de los usuarios del proyecto y, entre algunas de las posibles mejoras, destacan la necesidad de incluir una galería en la que las actividades y vídeos utilizados para los proyectos puedan ir almacenándose y ser reutilizados posteriormente, o la conveniencia de poder trabajar con el programa sin necesidad de tener que instalarlo. Estas y otras propuestas de mejora se tuvieron en consideración y se trataron de subsanar en el proyecto que vendría tras LeViS: ClipFlair.

Por su parte, ClipFlair (véanse Sokoli, 2015 o Baños y Sokoli, 2015) contó también con el patrocinio de la Comisión Europea y se desarrolló dentro del marco del programa europeo *Life Long Learning* entre los años 2011 y 2015. Este proyecto siguió la mayor parte de postulados y premisas del anterior. En esencia, según explica Sokoli (2015: 129):

ClipFlair aims to build on the success of LeViS by offering revoicing tools and activities (in addition to captioning), by promoting an ever growing gallery of activities, and by establishing a community of language learners, teachers and activity authors. The project's main objective is to enhance

interactivity when working with audiovisuals by providing a motivating, open and user-friendly platform where learners and teachers can create, access and carry out activities based on revoicing and captioning.

Como podemos ver, con el proyecto ClipFlair se comenzó a barajar la idea de que los estudiantes trabajasen con material audiovisual de manera productiva y motivadora, pidiéndoles que subtitulasen, doblasen, grabasen un comentario libre o una AD o, incluso, hicieran un ejercicio de karaoke. Una de las novedades más significativas de ClipFlair consiste en la creación de una galería de imágenes, vídeos y actividades proporcionadas por docentes o por los propios alumnos (Sokoli, 2015: 132), que, posteriormente, son colgadas en la plataforma tras superar unos filtros de calidad, con el fin de crear un banco de recursos reutilizable que vaya aumentando gracias a la participación y colaboración de la comunidad. Esto facilita la utilización de estos materiales y el ahorro de tiempo en la preparación de la actividad por los futuros usuarios. Además, ClipFlair ofrece actividades para todos los niveles que recoge el *Marco*, practicados por medio de distintas modalidades de TAV y para una amplia variedad de lenguas, incluyendo algunas minoritarias, y combinaciones lingüísticas diferentes. Todas estas posibles combinaciones pueden seleccionarse gracias al uso de metadatos. En la **Imagen 17**, podemos apreciar la interfaz de la galería de la plataforma. En la columna que aparece a la izquierda de la pantalla, podemos ver las múltiples opciones disponibles a la hora de escoger la lengua, la combinación lingüística, el tipo de actividad, la duración de la actividad, las destrezas que se pueden trabajar, etc.

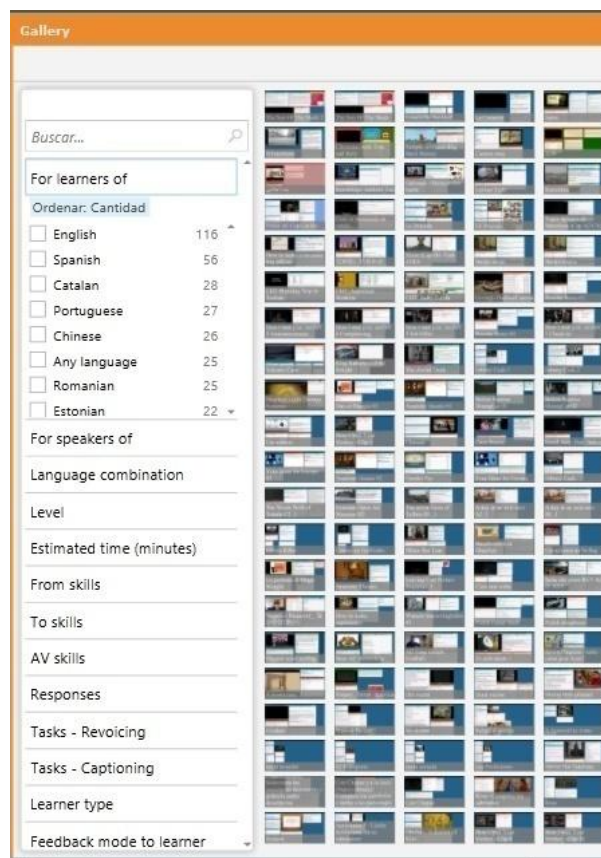


Imagen 17. Interfaz de galería de imágenes de ClipFlair (Plataforma ClipFlair).

Estas actividades se pueden crear desde el área *Studio* de la propia plataforma. Asimismo, también se ofrece una red social propia donde se habilita un espacio destinado a la creación de comunidades, foros, blogs, grupos, etc., pensada para facilitar la interacción y la colaboración tanto de los docentes como de los estudiantes.

Como hemos podido apreciar, estos dos proyectos parecen ser un paso hacia delante en el uso de TAV como herramienta didáctica, dado que permiten acceder a tareas prácticas ya diseñadas y al alcance de todo aquel que desee implementarlas en el aula. Pese a la relevancia de estos dos proyectos en el campo de la TAV como herramienta didáctica para el aprendizaje de LE, ninguno de los dos ha prestado atención al potencial de este recurso con alumnos con NEE, entre los que podríamos encontrar no solo a las personas con discapacidad sensorial, sino también alumnos con Asperger, autismo, déficit de atención, etc. Por ello, seguimos pensando que estas posibles tareas que se proponen en ambos proyectos han sido diseñadas para el alumnado en general, sin tener en cuenta su posible aplicabilidad con estudiantes con necesidades distintas. Así pues, una posible vía de investigación futura sería explorar si podría un estudiante

con discapacidad sensorial llevar a cabo este tipo de tareas y, de poder hacerlo, cómo podrían estas adaptarse a sus necesidades particulares.

- **El proyecto PluriTAV**

Por último, uno de los proyectos más recientes que combinan la enseñanza de lenguas con el uso de la TAV es el proyecto *PluriTAV: La traducción audiovisual como herramienta para el desarrollo de competencias plurilingües en el aula*. Este proyecto, auspiciado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, tiene una duración de tres años (2016-2019) y apuesta por el enfoque multilingüe, uno de los más recientes, en el que se tienen en cuenta tanto la lengua que se estudia como el repertorio lingüístico que el docente puede encontrar en el aula. Así pues, en este proyecto se hace uso de la TAV con la finalidad de aprender una LE, perfeccionar competencias en la LMA y desarrollar las competencias plurilingües (§ 1.2.5.). Uno de los principales objetivos del proyecto consiste en la creación de una plataforma web libre y gratuita (PluriTAV²⁸⁶), donde se puedan consultar las propuestas metodológicas, basadas en el enfoque multilingüe y en diferentes modalidades de TAV (doblaje, subtitulación, AD o comentario libre), para aprender o mejorar una LE —por el momento, el inglés—, perfeccionar la LMA y desarrollar las competencias plurilingües en el ámbito universitario. Así pues, dos de las diferencias más notables de PluriTAV con respecto a los anteriores proyectos es que este se centra en trabajar con la práctica totalidad de modalidades audiovisuales en España, así como en desarrollar las competencias plurilingües de los estudiantes (Marzà *et al.*, 2018: 112-114).

Para terminar, damos por concluida esta compilación sobre el estado de la cuestión de la TAV aplicada como herramienta didáctica para la enseñanza de LE. Como hemos señalado anteriormente, no hemos realizado un exhaustivo análisis de cada obra al considerar que no resulta necesario, puesto que nuestro principal objetivo en este punto, como decíamos, era mostrar al lector cuáles han sido las líneas de investigación sobre TAV como recurso didáctico en general y cuáles parecen cuestiones abiertas a nuevas investigaciones. Tras este análisis, debemos insistir en que resulta evidente que existen todavía pocos estudios que exploren el uso que se hace de la SPS y de la AD con los alumnos con discapacidad sensorial.

²⁸⁶ Sitio web disponible en: <<http://citrans.uv.es/pluritav/>>.

3.5. Coda

Podríamos considerar que en este capítulo nos ocupamos de tres cuestiones principales: la TAV, la educación inclusiva y la TAV como herramienta didáctica en el aula de LE inclusiva.

Así pues, en primer lugar, hemos dedicado varios puntos a presentar qué es la TAV (§ 3.2.1. y 3.2.2.), qué modalidades podríamos encontrar en la actualidad (§ 3.2.3.) y cuáles son las modalidades de accesibilidad (§ 3.2.4.), fijando nuestra atención, especialmente, en la SPS y la AD. Por ello, nos hemos detenido a analizar cómo surgieron estas modalidades (§ 3.2.4.2. y 3.2.4.3.) y quiénes suelen ser los receptores de la SPS y de la AD: las personas con discapacidad auditiva y visual (§ 3.2.4.4. y 3.2.4.5.). Creemos necesarios estos puntos, ya que uno de los objetivos generales de esta tesis doctoral, recordemos, es analizar qué papel tiene la TAV en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana, especialmente en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial. Por ello, conocer las distintas modalidades de TAV, y especialmente aquellas pensadas para las personas con discapacidad sensorial, puede ayudarnos a entender su posible aplicabilidad como herramienta didáctica con los propios estudiantes con discapacidad sensorial.

Por esta misma razón, la segunda cuestión de la que nos hemos ocupado ha sido la educación, o más concretamente lo que hemos denominado *educación inclusiva*. En este gran bloque hemos analizado qué es la *inclusión educativa* (§ 3.3.1.) y cómo se ha evolucionado hasta llegar a la aceptación de este concepto hoy en día (§ 3.3.2.). Asimismo, hemos tratado de analizar cuáles podrían ser las principales necesidades educativas que podría manifestar el alumnado adulto con discapacidad sensorial, así como cuáles son algunas de las principales ayudas técnicas disponibles para facilitar un acceso a la educación más equitativo (§ 3.3.3. y 3.3.4.). Este bloque nos ha permitido, por lo tanto, entender cuáles son los derechos que, al menos a nivel legislativo, tienen las personas con discapacidad en la educación. Asimismo, hemos observado que la filosofía educativa actual aboga por la inclusión de todo el alumnado en una misma aula, aunque tratando de atender a las necesidades particulares del alumnado que lo necesite.

Por último, nos hemos ocupado de combinar, en cierto modo, los dos elementos anteriores y hemos creado el último gran bloque, en el que exploramos cómo se ha trabajado la TAV como herramienta didáctica de LE, centrandó nuestra atención en su posible aplicabilidad con alumnos con discapacidad sensorial. Por ello, hemos analizado cuestiones de relevancia, como qué son los materiales educativos y los auténticos (§ 3.4.1.); la recepción del texto audiovisual (§ 3.4.2.); los criterios que se pueden tener en cuenta a la hora de escoger material audiovisual para explotarlo en el aula de LE (§ 3.4.3.); las estrategias metodológicas que se pueden aplicar para trabajar con dicho material audiovisual (§ 3.4.4.), y, por último, qué investigaciones previas a la nuestra se han ocupado de estudiar el potencial de las diferentes modalidades de TAV en el aula de lenguas (§ 3.4.5.). Toda esta información nos ha conducido a comprender cómo se puede emplear la TAV como herramienta para enseñar LE y a plantearnos qué líneas de investigación podrían explorarse en mayor medida, como es, precisamente, el uso que se puede hacer de la TAV como herramienta para el aprendizaje de una LE con el alumnado con discapacidad sensorial.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este cuarto capítulo está dedicado a explicar y justificar la metodología empleada en nuestro estudio. Así, el capítulo que nos ocupa está dividido en dos grandes bloques. En el primero, llamado *marco metodológico*, nos ocupamos de (1) recoger las preguntas de investigación y los objetivos de la fase analítica, y comentar por qué postura hemos optado en lo referente a la formulación de las hipótesis, (2) definir el alcance del estudio y (3) justificar teóricamente el diseño de dicho estudio y las herramientas de recogida de datos. En cambio, el segundo bloque, llamado *marco analítico*, está dedicado a delimitar y presentar la población sujeta a estudio, así como a concretar cuáles han sido nuestros enfoques empleados para la obtención de datos: por un lado, unas entrevistas a diversos miembros de tres EEOOI (Valencia-Zaidía, Castellón y Alicante) y un análisis de los sitios web de las EEOOI de la Comunitat Valenciana, como herramientas para la recogida de datos de naturaleza cualitativa, y, por otro, un cuestionario dirigido a los docentes de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana, como fuente de datos de naturaleza cuantitativa

4.1. Marco metodológico

4.1.1. Preguntas de la investigación

¿Qué es una pregunta de investigación, cómo y cuándo se plantea?

En primer lugar, para definir qué es una pregunta de investigación, recurriremos a Codina, quien, basándose en Farrugia *et al.* (2010), Hennink *et al.* (2011), Bryman (2012) y Aurini *et al.* (2016), explica que (2018: en línea):

Una pregunta de investigación es una pregunta factible y relevante que proporciona una declaración explícita de lo que el investigador intenta averiguar a través de una recopilación de datos. Aunque una propuesta de investigación se puede presentar como una afirmación, una pregunta obliga al investigador a ser más explícito sobre lo que se propone investigar. Las preguntas deben ser respondidas mediante los datos recogidos y analizados a lo largo de la investigación utilizando métodos acordes con la(s) pregunta(s). Una buena pregunta de investigación orienta el proyecto, informa sobre los datos apropiados y el método a utilizar y aporta parámetros al investigador.

Así, todo estudio parte formalmente del planteamiento de una(s) pregunta(s) de investigación, que debe ser formulada de manera precisa y clara (Ramos Galarza, 2016: 24). Definir claramente la(s) pregunta(s) es uno de los pasos más importantes en un trabajo de investigación, ya que esta “focaliza y determina los métodos, por tanto, las

buenas preguntas enmarcan el estudio desde el principio estableciendo una relación entre preguntas (y por tanto, objetivos) y métodos” (Codina, 2018: en línea). Es decir, tal y como comenta de la Cuesta-Benjumea (2008: 206):

[...] la relación entre la pregunta de investigación y el método que elijamos para contestarla debe de ser lo más estrecha posible, primero es la pregunta, que es lo que se quiere saber y luego viene el método, qué se requiere hacer para lograr el saber.

Así pues, como acabamos de ver, el modo en el que se formule la pregunta determina el método o métodos que se emplearán para tratar de responderla. Por ello, de la Cuesta-Benjumea explica que (2008: 206):

Por ejemplo, si se pregunta por variables, factores que afectan algo, determinantes de procesos o situaciones, se está llamando a los métodos cuantitativos y si lo que se pregunta tiene que ver con descubrir, comprender, explorar un proceso o describir experiencias, se está invitando a los métodos cualitativos.

Esta misma autora (2008: 208) explica que las preguntas propias de un estudio cualitativo suelen ser abiertas y sirven de guía, por lo que pueden ir delimitándose a medida que avanza el estudio. El objetivo que se pretende alcanzar al formular este tipo de pregunta es explorar un fenómeno; dicho de otro modo, la intención de la pregunta es expansiva, pues trata de abrir un asunto, no de controlar variables. La pregunta cualitativa no es objetiva, sino que recoge un fenómeno desde un punto de vista; algo que no ocurre igual al plantear una pregunta que requiera la adopción de un enfoque cuantitativo. Como vemos, las preguntas para las investigaciones de naturaleza cualitativa son ciertamente distintas de aquellas para las investigaciones cuantitativas. Por ello, llegados a este punto, conviene plantearnos cómo se generan, entonces, las preguntas de investigación en un estudio mixto (como el presente) en el que, precisamente, se cuenta con ambos enfoques: conjuntamente o por separado (cuantitativas por un lado y cualitativas por otro). Para responder a esta cuestión, recurrimos a Hernández Sampieri *et al.* (2010: 554-555), quienes explican que es posible seguir tres fases diferentes para la formulación de preguntas en un estudio mixto:

- a) Formular preguntas separadas, tanto cuantitativas como cualitativas, seguidas de interrogantes explícitas para los métodos mixtos, esto es, preguntas sobre la naturaleza de la integración de ambas fuentes de datos. Por ejemplo, en un estudio concurrente (los datos cualitativos y cuantitativos se recogen de modo más o menos paralelo), podríamos preguntarnos si los resultados cuantitativos y cualitativos convergen, y en un estudio secuencial (los datos cualitativos y

cuantitativos se recogen en dos fases separadas)²⁸⁷ podríamos plantearnos cómo los resultados cualitativos explican o expanden los datos cuantitativos.

- b) Redactar una pregunta mixta o integrada y después dividirla en preguntas derivadas o *subpreguntas*, cuantitativas y cualitativas, separadas para responder a cada rama o fase de la investigación. Esta opción suele ser más frecuente en los estudios concurrentes que en los secuenciales.
- c) Escribir preguntas de investigación para cada fase del estudio según este vaya evolucionando. Por ejemplo, si la primera etapa es cualitativa, la pregunta debe ser redactada como tal. Esto es más frecuente en estudios secuenciales. Si una segunda etapa es cuantitativa, el cuestionamiento debe estar enmarcado en una pregunta cuantitativa y su respuesta tentativa se podría formular a través de una hipótesis.

Los autores explican que la elección de una u otra forma de plantear las preguntas queda a elección del investigador, por lo que lo verdaderamente importante es que quede claro aquello que se pretende investigar y la naturaleza mixta del estudio. En nuestro caso, optaremos por formular preguntas cuantitativas y cualitativas por separado, acompañadas de una pregunta específica sobre cómo se integran ambos tipos de datos.

Dicho esto, el proceso recomendado por de la Cuesta-Benjumea (2008: 206 y 208) para formular las preguntas adecuadas es el siguiente: primero, definir el área de investigación; segundo, definir el tema que se desea investigar; tercero, formular la pregunta de investigación y, cuarto, definir el lugar del estudio (dónde, cuándo y con quién). En cuanto al tercer paso, definir la pregunta, Williams y Chesterman apuntan que, en un estadio inicial de la investigación, las preguntas pueden ser ciertamente vagas o imprecisas, pero que, a medida que se avanza en ella, estas irán perfilándose y siendo cada vez más específicas. Según los autores, existen distintos tipos de preguntas iniciales por las que un investigador puede comenzar (2002: 69-71):

- a) Aquellas que buscan conocer el significado o la definición de algo: ¿qué significa X? ¿Cómo podría definirse X?
- b) Aquellas que sirven para recabar información básica sobre un fenómeno, las cuales se emplean típicamente en los estudios exploratorios: ¿qué podemos encontrar sobre X? A medida que el estudio avanza, las preguntas también van

²⁸⁷ En el punto 4.1.5. definimos qué son los estudios concurrentes y secuenciales con más detalle.

concretándose; por ejemplo: ¿cuáles son las condiciones de trabajo actualmente de los traductores? ¿Cuáles son los recursos que utilizan los traductores para documentarse sobre X?

- c) Aquellas cuyo objetivo final es describir un fenómeno: ¿cómo es esta traducción si la comparamos con la versión original? ¿Cómo podría describir lo que las traducciones de X traductor o de X textos tendrían en común? De nuevo, estas irían concretándose a medida que avanzara la investigación: ¿qué soluciones ha dado el traductor para la traducción de X?
- d) Aquellas que pretenden descubrir la relación causa-efecto de un fenómeno: ¿por qué esta traducción contiene tantos errores? ¿Por qué se tradujo X texto y no Y? ¿Cómo se recibió X traducción por parte del público?

En nuestro caso, partimos de preguntas iniciales que más bien pretendían servir para recabar información básica sobre un fenómeno poco explorado con anterioridad: las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en las EEOOI de la Comunitat Valenciana. Según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 26-27), toda investigación comienza siempre por ideas vagas que, posteriormente, necesitan ir acotándose. Por este motivo, lo primero que debe hacer el investigador es familiarizarse con el campo donde se ubica dicha idea mediante la fase de revisión de los antecedentes. Así, como acabamos de ver, en un estadio inicial de la investigación resulta lógico que las preguntas sean algo imprecisas o vagas (§ **Introducción**); sin embargo, Hernández Sampieri *et al.* aseguran que la revisión de la literatura ayudará al investigador a “discernir si la teoría existente y la investigación anterior sugieren una respuesta (aunque sea parcial) a la pregunta o las preguntas de investigación; o bien, provee una dirección a seguir dentro del planteamiento de nuestro estudio (Danhke, 1989)” (2010: 59). Por ello, entendemos que el investigador puede plantearse una(s) pregunta(s) al comienzo de la investigación, que, conforme avance en la revisión de la literatura, irá perfilando y delimitando. De hecho, este fue nuestro caso: tras pensar en posibles preguntas de investigación iniciales, la revisión de la literatura y los primeros contactos con algunas personas vinculadas a la enseñanza de lenguas y a los alumnos con discapacidad nos permitieron desechar algunas de ellas, al comprobar que ya estaban respondidas o que no nos resultaban de mayor interés. Por ello, entendemos que la fase de revisión teórica fue imprescindible para poder pulir las preguntas de investigación iniciales.

Por último, una vez planteada la pregunta de investigación, Ramos Galarza explica que se procede a generar unas hipótesis, marcar unos objetivos (generales y específicos), confeccionar el diseño del estudio y las herramientas para el análisis de los datos, desarrollar la discusión y plantear las conclusiones, estando todas estas fases en relación directa con la pregunta de investigación (2016: 24).

Cualidades de una pregunta de investigación

Basándonos en los trabajos de Hernández Sampieri *et al.* (2010), Ramos Galarza (2016), Manterola y Otzen (2013) y Codina (2018), las preguntas de investigación:

- a) Deben ser **precisas y claras**, es decir, debe evitarse el uso de términos ambiguos, confusos o abstractos al plantearlas, o una redacción inadecuada. Por ejemplo, las preguntas dicotómicas —cuyas respuestas serían *sí* o *no*— pueden resultar inadecuadas, por lo que conviene hacer uso de preguntas en las que estén presentes palabras como *cuál*, *cómo*, *qué*, *por qué*, etc. Este planteamiento invita a un tipo de respuesta determinado, lo que condicionará el enfoque (cualitativo o cuantitativo) para responderla. Por ejemplo, una pregunta como *¿Qué porcentaje de estudiantes presenta ansiedad?* invita a una investigación cuantitativa.
- b) **No deben conocerse las respuestas a dichas preguntas**; de lo contrario, carecería de sentido llevar a cabo una investigación, especialmente para una tesis doctoral. Dicho de otro modo, deben ser preguntas de interés que aporten nuevos conocimientos al campo al que pertenecen.
- c) En relación con la anterior, las preguntas deben ser **relevantes**.
- d) Deben ser **novedosas y de actualidad**. Tiene poco sentido invertir tiempo y otros recursos en investigar cuestiones ya ampliamente resueltas en el pasado por otros investigadores. Por esta razón, la revisión de la literatura previa en el campo y de las variables de interés resulta fundamental. En este sentido, Silverman recuerda que, según Hart (2001: 1), la revisión de la literatura tiene dos posibles usos: permite acceder a material relevante para la investigación y sugiere metodologías y técnicas apropiadas para la recogida de datos. Así pues, Silverman insiste en que la consulta de la literatura previa permite al investigador entender: (1) si su estudio encaja con la literatura relevante de su

campo, (2) la conexión entre su estudio y la literatura y (3) cómo su investigación aportaría algo nuevo a lo ya investigado previamente (2013)²⁸⁸.

- e) Deben ser **factibles o viables** de responder, es decir, deben poder responderse por medio de evidencias (datos observables o medibles). Asimismo, el investigador debe tener en cuenta si dispone de los recursos necesarios y suficientes para llevar a cabo una investigación que responda a dichas preguntas.
- f) Deben ser **pertinentes** para la investigación; en otras palabras, deben tener como objetivo estudiar situaciones o problemas reales dentro de nuestro campo de estudio.
- g) Deben **implicar el uso de medios éticos** que salvaguarden la integridad física y psicológica de los participantes.
- h) Deben ser **precisas**; esto es, deben estar contextualizadas en una ubicación, en un tiempo y, si es el caso, en unas personas determinadas.
- i) Deben estar **interconectadas**; si se utiliza más de una pregunta, deben mantener una conexión lógica entre ellas.
- j) Deben estar **lógicamente ordenadas**, es decir, en caso de tener más de una pregunta, estas deben presentarse en un orden lógico que ponga de manifiesto la necesidad de incluirlas todas.
- k) Deben ser **focalizadoras**, por lo que deben permitir al investigador conocer cuál es el enfoque o método más relevante para responderlas.

Dicho esto, Codina (2018: en línea) se apoya en la obra de Silverman (2013) para explicar que la función de las preguntas de investigación es, esencialmente, organizar, delimitar y centrar el proyecto de investigación, proporcionar un marco de redacción para la memoria y señalar los métodos y tipos de datos que serán necesarios para responder a las preguntas.

Antes de continuar, quisiéramos mencionar que todos estos aspectos que acabamos de señalar han sido tenidos en cuenta a la hora de redactar la formulación de las preguntas

²⁸⁸ Esta referencia se tomó de Codina (2008), quien no cita la página de la obra de Silverman. Pese a haber intentado consultar esta obra, solo pudimos acceder a ella en formato digital por medio de Google Books. Con todo, ninguna de las dos versiones del libro en línea nos permite visualizar las páginas de donde se extrajo esta referencia (aproximadamente, página 90). Libro disponible en: <https://books.google.es/books?id=THdpBAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=snippet&q=PART%206&f=false> y <<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LySjM0tYtEC&oi=fnd&pg=PP2&dq=formulating+research+questions+Silverman+2013&ots=kF4clGJCuV&sig=RRD5MBro2kO2XZAJcPe1LvDyUSQ#v=onepage&q=formulating%20research%20questions%20Silverman%202013&f=false>> [Última consulta: 20/07/19].

que planteamos en este estudio, con el fin de garantizar que estas sean adecuadas y lo más precisas posible.

Preguntas de investigación de este estudio

Una vez hemos revisado qué es una pregunta de investigación, los pasos que se deben seguir para formularla y las cualidades que debe tener, a continuación procedemos a formular las preguntas de investigación de este estudio. En primer lugar, siguiendo los consejos de de la Cuesta-Benjumea (2008: 206 y 208), debemos recordar que este estudio se engloba dentro de tres áreas de investigación distintas, aunque interrelacionadas: la traducción, la accesibilidad y la didáctica de lenguas. Por ello, el tema que pretendemos investigar gira en torno a dos cuestiones principales: por una parte, **qué medidas de atención a la diversidad se adoptan en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana en el curso 2018-2019** y, por otra, **qué papel tiene la traducción, y particularmente la TAV, en dichas aulas, especialmente como recurso para adaptar materiales para alumnos con discapacidad sensorial y facilitar, por tanto, su acceso a los mismos**. Por esta razón, en el cuerpo teórico de esta tesis doctoral nos hemos centrado en recopilar la literatura más relevante para nuestra investigación dentro de estos tres campos o áreas de estudio, siguiendo, así, las recomendaciones de Williams y Chesterman (2002: 69) o Hernández Sampieri *et al.* (2010: 29), quienes explican que otra de las fases importantes para poder definir las preguntas de investigación es, precisamente, la lectura de la bibliografía existente sobre la cuestión que deseamos investigar.

Así, en este estudio partimos de los siguientes planteamientos para formular nuestras preguntas de investigación: como hemos visto a lo largo del punto 3.3.1., la filosofía educativa actual apuesta por la inclusión de todo el alumnado en una misma aula; en otras palabras, los alumnos con NEE ya no tienen por qué asistir a centros especializados, sino que los centros ordinarios deben tratar de satisfacer las necesidades educativas de todas las personas, con independencia de sus distintas capacidades. Pese a que la formación de las EEOOII no es obligatoria, también estos centros (de carácter público, por cierto) deberían procurar que todo su alumnado pudiera acceder a los cursos con equidad. Por otro lado, como anunciábamos en el punto 3.4.5., creemos que la TAV, y especialmente la SPS y la AD, podría ser un recurso con un importante potencial para adaptar algunos de los materiales, principalmente audiovisuales, que se

emplean en el aula. Asimismo, y como ya hemos señalado, sospechamos que la SPS y la AD también podrían tener cierto potencial didáctico —tanto con alumnos con discapacidad sensorial como sin discapacidad— dentro de tareas en las que tengan un papel central. Sin embargo, en este estudio no proponemos posibles modos de explotar estas modalidades (no es ese nuestro objetivo), sino que, antes de eso, creemos interesante averiguar cuál es el uso que se está haciendo realmente de estas modalidades en las aulas en estos momentos. En otras palabras, en esta investigación nos centramos en explorar y describir cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana y, además, comprobar si la TAV, y en especial la AD y la SPS, es un recurso empleado por los docentes como herramienta para adaptar ciertos materiales a adultos con discapacidad sensorial (§ **Introducción**).

Dicho esto, las preguntas de investigación que nos planteamos son las siguientes:

1. ¿En qué medida se tiene en cuenta la inclusión de los alumnos con discapacidad sensorial en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana?
2. ¿En qué medida la traducción —especialmente, la TAV— se emplea como un recurso para adaptar materiales a las personas con discapacidad sensorial en dichas aulas?
3. ¿Cuáles son los enfoques o métodos²⁸⁹ y los materiales empleados en las aulas de inglés de las EEOOII?
4. ¿Qué tipo de adaptaciones se ofrecen en las EEOOII —si acaso ofrecen alguna— para las personas con discapacidad sensorial, tanto para el día a día de las aulas como para las pruebas de certificación y quién se encarga de llevarlas a cabo?
5. ¿Convergen los datos recogidos mediante los tres instrumentos: entrevistas personales, cuestionario y análisis de los sitios web?

4.1.2. Objetivos de la fase analítica

Como ya mencionábamos en la **Introducción**, nuestros dos objetivos principales en esta tesis doctoral se centran en, por un lado, explorar y describir los enfoques didácticos

²⁸⁹ En el **Capítulo 1** de esta tesis doctoral ya hacíamos una lectura crítica sobre las barreras que las restricciones de ciertos enfoques o métodos podían ocasionar al alumnado de lenguas con discapacidad sensorial.

(prestando especial atención al papel de la traducción y de la TAV) y, por otro, comprender qué medidas de atención a la diversidad se adoptan —si se adoptara alguna— en caso de tener alumnos con discapacidad sensorial en las aulas y en las pruebas de certificación de lengua inglesa de las EEOOI de la Comunitat Valenciana en el curso 2018-2019. Para ello, se proponen los siguientes **cinco objetivos específicos de la fase analítica**:

1. Explorar el fenómeno desde la perspectiva subjetiva de los propios participantes en él, mediante la recopilación de datos de naturaleza cualitativa a través de una serie de entrevistas semiestructuradas a directores de centro, jefes de departamento de inglés y docentes de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. En los puntos 4.2.2.1. y 4.2.3 describimos de manera detallada cómo se ha creado este instrumento de recogida de datos cualitativos y las fases llevadas a cabo para cumplir este objetivo.
2. Explorar qué información ofrecen públicamente los centros en lo que se refiere a las medidas de atención a la diversidad para los alumnos con discapacidad sensorial —prestando especial atención, como decíamos, al posible papel que pueda tener la traducción y la TAV dentro de las programaciones didácticas, sobre todo, como herramienta para facilitar la accesibilidad—, por medio de la recogida de datos de naturaleza cualitativa gracias al análisis de los sitios web de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. En los puntos 4.2.2.2. y 4.2.3. describimos con detalle cuáles son exactamente los contenidos analizados en cada web, así como las fases llevadas a cabo para cumplir este objetivo.
3. Comprobar en qué medida se atienden las necesidades de los alumnos con discapacidad sensorial que acceden a estudiar inglés a una EOI de la Comunitat Valenciana, así como qué papel tiene la traducción y la TAV en las aulas de inglés, mediante la recolección de datos de naturaleza cuantitativa mediante un cuestionario creado para ser respondido por los docentes de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. En los puntos 4.2.2.3. y 4.2.3. nos ocupamos de explicar detalladamente cómo se ha creado este instrumento y las fases llevadas a cabo para cumplir este objetivo.
4. Encontrar convergencias y divergencias entre los datos, mediante el contraste de la información obtenida de los datos cualitativos y cuantitativos con la revisión de la literatura, para así poder analizar y describir las prácticas educativas

concretas que se adoptan en los cursos de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana en materia de atención a la diversidad.

4.1.3. Hipótesis de la investigación

Según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 91), la revisión teórica conduce al planteamiento de un problema de investigación y este, a su vez, se derivaría en las hipótesis, que se definen como (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 92):

[...] las guías para una investigación o estudio. Las **hipótesis** indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente (Williams, 2003) y deben formularse a manera de proposiciones. De hecho, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación. (Énfasis en el original)

Asimismo, estos mismos autores explican que (2010: 557):

En los métodos mixtos, las hipótesis se incluyen “en y para” la parte o fase cuantitativa, cuando mediante nuestra investigación pretendemos algún fin confirmatorio o probatorio; y son un producto de la fase cualitativa (que generalmente tiene un carácter exploratorio en el enfoque híbrido). Sobra decir que en la mayoría de los estudios mixtos, emergen nuevas hipótesis a lo largo de la indagación.

Por lo tanto, tal y como observamos en la cita, las hipótesis suelen surgir, en los estudios mixtos, tras la fase exploratoria, que, generalmente, se lleva a cabo mediante un estudio cualitativo. Por este motivo, entendemos que para la fase cualitativa de nuestro estudio no debemos formular hipótesis, precisamente, porque estamos explorando un campo desconocido. Dicho de otro modo, es lógico formular hipótesis cuando la revisión del estado del tema permite anticipar lo esperable de ciertos datos (Delgado, 2014: 66), no cuando se desconoce por completo aquello que se va a encontrar. Sin embargo, la fase cuantitativa de nuestro estudio, como explicaremos en el punto 4.1.4., también se inicia como exploratoria y solo al final de la investigación podríamos comenzar a hablar de un alcance descriptivo a partir de los resultados obtenidos en la fase exploratoria. Por ello, nos preguntamos si un estudio cuantitativo requiere siempre de la formulación de unas hipótesis, incluso cuando este es también exploratorio. De acuerdo con la afirmación de Hernández Sampieri *et al.* (2010: 92):

[...] **no todas las investigaciones cuantitativas plantean hipótesis. El hecho de que formulemos o no hipótesis depende de un factor esencial: el alcance inicial del estudio.** Las investigaciones cuantitativas que formulan hipótesis son aquellas cuyo planteamiento define que su alcance será correlacional o explicativo, o las que tienen un alcance descriptivo, pero que intentan pronosticar una cifra o un hecho. (El énfasis es nuestro)

Como vemos, Hernández Sampieri *et al.* (2010: 92) explican que no en todas las investigaciones cuantitativas se formulan hipótesis, sino que el hecho de plantearlas (o

no) dependerá del alcance inicial del estudio. La **Imagen 18** refleja los tipos de hipótesis²⁹⁰ que se podrían formular en función del alcance del estudio.

Alcance del estudio	Formulación de hipótesis
Exploratorio	No se formulan hipótesis.
Descriptivo	Sólo se formulan hipótesis cuando se pronostica un hecho o dato.
Correlacional	Se formulan hipótesis correlacionales.
Explicativo	Se formulan hipótesis causales.

Imagen 18. Formulación de hipótesis en estudios cuantitativos con diferentes alcances (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 92).

Una vez aclarada esta cuestión, en nuestro caso, el alcance inicial de nuestro estudio es *exploratorio* tanto en la fase cualitativa como cuantitativa (§ 4.1.4.). Por esta razón, de acuerdo con las indicaciones de estos autores y a la luz de las investigaciones previas consultadas, **en este estudio no planteamos hipótesis ni tratamos de avanzar o pronosticar datos sobre un fenómeno del que no tenemos referencias previas.** Así pues, creemos que carecería de sentido embarcarnos en la tarea de predecir posibles resultados cuando estos nos son del todo desconocidos.

Antes de continuar, nos permitimos añadir un esquema donde Hernández Sampieri *et al.* (2010: 91) resumen qué son las hipótesis, qué tipos existen y cuándo es conveniente plantearlas, en función del alcance del estudio.

²⁹⁰ Para conocer en mayor detalle los diferentes tipos de hipótesis, consúltese Hernández Sampieri *et al.* (2010), en concreto de la página 96 a la 105.

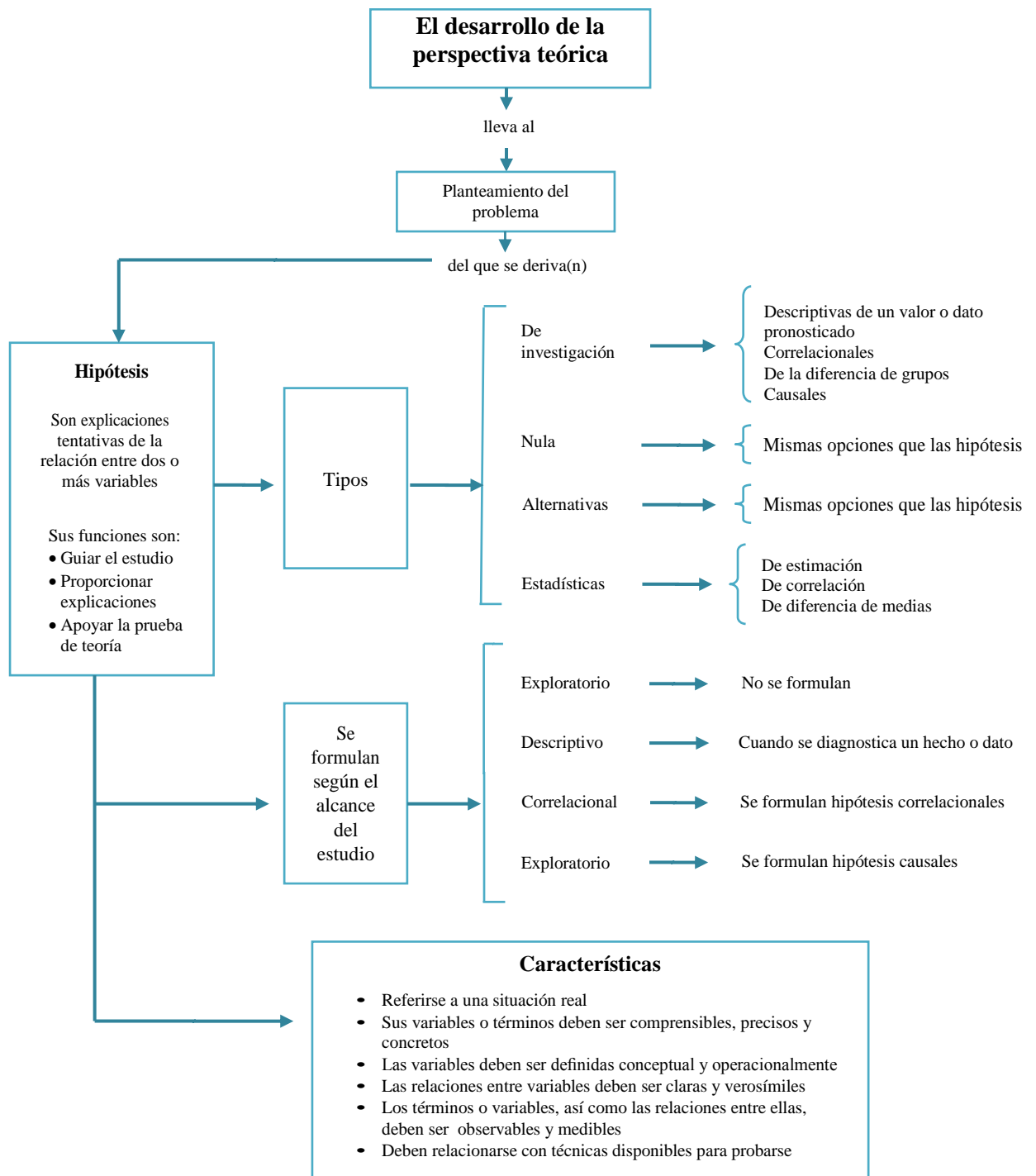


Figura 3. Proceso de formulación de hipótesis según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 91).

4.1.4. Alcance y tipo de estudio

Alcance del estudio

Una vez definidas las preguntas de investigación, los objetivos analíticos y las hipótesis (ausentes, en nuestro caso), en este cuarto punto nos ocuparemos de aclarar tanto el alcance como el tipo de estudio que hemos llevado a cabo, algo necesario para entender

la investigación y dotarla de rigurosidad científica. Así pues, de acuerdo con Hernández Sampieri *et al.*, no debemos confundir el *alcance* del estudio con los *tipos* de investigación existentes, pues el alcance hace referencia al continuo de causalidad que puede tener una investigación. Así, los autores hablan de hasta cuatro tipos de alcance en investigación cuantitativa²⁹¹: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Hernández Sampieri *et al.* añaden que, en la práctica, una misma investigación puede incluir diferentes alcances. Por ejemplo, un estudio puede iniciarse como exploratorio, después puede ser descriptivo o correlacional y terminar como explicativo. Dicho esto, un **estudio exploratorio** es aquel en el que el investigador examina un tema o problema de investigación poco abordado anteriormente o sobre el que se tienen muchas dudas. Así, la literatura suele revelar que existen ciertas guías o ideas vagas sobre el tema, pero no existen investigaciones que lo hayan estudiado en profundidad (2010: 78-79). En segundo lugar, Hernández Sampieri *et al.* aseguran que un **estudio descriptivo** es aquel que busca “especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (2010: 80). En tercer lugar, un **estudio correlacional** se entiende como aquel que “[a]socia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (2010: 81). En cuarto y último lugar, un **estudio explicativo** es aquel en el que se “[p]retende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian” (2010: 83).

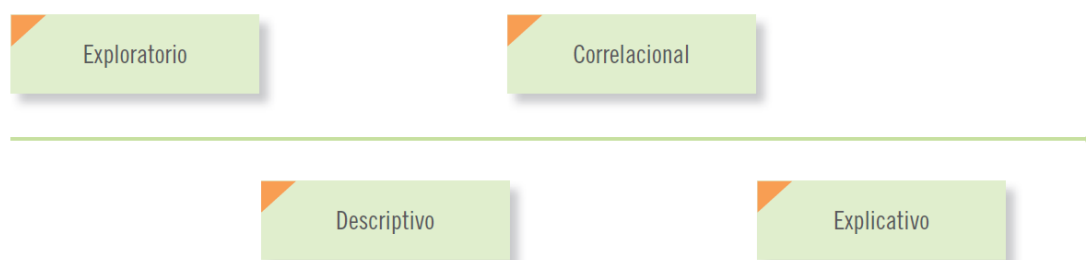


Imagen 19. Cuatro tipos de alcance de una investigación (cuantitativa), según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 78).

Una vez revisados los cuatro principales alcances que proponen Hernández Sampieri *et al.* (2010: 79-83) y teniendo en cuenta que los autores aseguran que cualquier estudio puede combinar varios alcances, nuestro estudio es, principalmente, **exploratorio** en su

²⁹¹ Quisiéramos destacar que, si bien los autores hablan de cuatro tipos de alcance de manera explícita dentro de los estudios cuantitativos, no explican si estos posibles tipos de alcance se aplican también a los casos de estudios cualitativos. En cualquier caso, Cauas (s.f.: en línea) utiliza esta misma clasificación de cuatro tipos de alcance de modo general en cualquier tipo de estudio.

inicio y **descriptivo** en su culminación. Esto se justifica, ya que, como veíamos en el aparato teórico, apenas existen estudios que investiguen nuestro mismo fenómeno en el pasado, por lo que uno de nuestros principales objetivos ha sido explorar un fenómeno del cual no teníamos, como se ha visto en los capítulos anteriores, demasiadas referencias previas ni investigaciones en las que apoyarnos o guiarnos. Asimismo, aunque nuestra investigación comenzó, inicialmente, con un alcance exploratorio, los datos obtenidos posteriormente nos permitieron describir ciertas tendencias de un fenómeno que se da dentro de la población analizada. Por este motivo, consideramos que la parte *final* de nuestro estudio acaba teniendo un alcance descriptivo, algo que no es óbice para seguir manteniendo la imposibilidad de formular hipótesis, como se veía en el punto anterior.

Tipo de estudio

Por otra parte, a la hora de encontrar una clasificación clara de los posibles tipos de estudio dentro de las Ciencias Sociales, nos topamos con múltiples propuestas (Padua *et al.*, 1979; Williams y Chesterman, 2002; Bryman, 2008a; Calderón, 2009; Del Río, 2011; Muñoz Corvalán, 2012). Sin embargo, la realidad es que, en no pocas ocasiones, las propuestas de cada uno de estos autores apenas coinciden; es más, muchas veces parecen ser tan distintas entre ellas que resulta complejo hallar convergencias. Esta falta de sinergia a la hora de establecer una clasificación clara dificulta poder entender cuáles son los posibles tipos de estudio y el orden jerárquico que se establecería entre ellos. Por lo tanto, aun conscientes de la gran variedad de propuestas para la clasificación de tipos de estudio, nos permitimos apoyarnos en la obra de Williams y Chesterman (2002), quienes, aunque muestran lo que a nuestro juicio podrían resultar ciertas carencias en la exposición de lo que ellos llaman *tipos* de estudio, establecen una clasificación bastante sencilla y fácil de comprender. Así pues, a efectos prácticos, creemos que esta clasificación será suficiente para enmarcar nuestro estudio en una tipología concreta.

Williams y Chesterman explican que, en la filosofía de las ciencias, se suele distinguir entre dos tipos de estudios: los estudios *conceptuales* o *teóricos* y los estudios *empíricos*. Por un lado, los autores afirman que un estudio conceptual tiene como principal objetivo de investigación “to define and clarify concepts, to interpret or reinterpret ideas, to relate concepts into larger systems, to introduce new concepts or

metaphors or frameworks that, allow a better understanding of the objects of research” (2002: 58). Por otra parte, un estudio empírico tendría como objetivo recabar “new data, new information derived from the observation of data and from experimental work; it seeks evidence which supports or disconfirms hypothesis, or generates new ones” (2002: 58). Así pues, en primer lugar, teniendo en cuenta estas definiciones, en esta tesis doctoral hemos llevado a cabo un **estudio empírico**, puesto que hemos recogido un conjunto de datos —mediante la realización de una serie de entrevistas, el análisis de los sitios webs de las EEOOI de la Comunitat Valenciana y la compleción de un cuestionario por parte del profesorado de inglés de las EEOOI de esta misma comunidad autónoma— que han servido para explorar y describir el funcionamiento y la experiencia laboral de los docentes en relación con las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en estos centros, concretamente en el contexto de la enseñanza de la lengua inglesa.

En segundo lugar, según Williams y Chesterman, los estudios empíricos pueden ser de dos tipos: naturalistas (u observacionales) y experimentales. Los autores definen los estudios naturalistas como aquellos que investigan un fenómeno o proceso que tiene lugar dentro del entorno natural de los participantes. Por este motivo, el observador trata de no intervenir en el proceso, sino que se limita a observar con la intención, por ejemplo, de recoger una fotografía general del fenómeno. Un ejemplo de este tipo de estudio sería la observación de los hábitos de trabajo de los traductores profesionales. Los estudios empíricos naturalistas, a su vez, pueden dividirse en dos tipos: (a) estudios exploratorios, que se dan cuando el investigador no parte de unas hipótesis específicas o de un enfoque determinado desde el comienzo²⁹² y (b) estudios donde la observación está más focalizada en un hecho determinado, es decir, se observa un hecho concreto a partir de unas hipótesis iniciales definidas. En cambio, un estudio experimental es aquel en el que se interfiere deliberadamente en el orden natural de las cosas; por ejemplo, se aísla un elemento particular para ser estudiado y, en la medida de lo posible, se eliminan los casos que no son relevantes para el estudio (2002: 58). Una vez revisadas las diferencias entre ambos tipos de trabajo, nuestra investigación se enmarcaría dentro de los estudios **empíricos naturalistas** (tipo a), dado que hemos obtenido información del entorno laboral de determinados profesionales de las EEOOI de la Comunitat

²⁹² Nótese que Williams y Chesterman definen los *estudios empíricos* como aquellos que buscan confirmar hipótesis, pero, al mismo tiempo, aseguran que dentro de los estudios empíricos podrían encontrarse los estudios exploratorios, los cuales, en realidad, no parten de hipótesis.

Valenciana con el objetivo de describir ciertas prácticas profesionales relacionadas, principalmente, con las medidas de atención a la diversidad y con el papel de la traducción en esas medidas, dentro del contexto de la enseñanza de la lengua inglesa. Esta es la razón por la que hemos recogido datos sobre el fenómeno sin interferir en el entorno natural de los trabajadores de dichas EEOOI. Asimismo, debemos destacar cómo Williams y Chesterman (2002) hablan de estudios *exploratorios* o con *atención focalizada*, algo que parece ciertamente similar a lo que Hernández Sampieri *et al.* (2010) llaman *alcance* del estudio. En cualquier caso, siguiendo la propuesta de Williams y Chesterman (2002), nuestro estudio se centra en explorar un fenómeno del que apenas existen investigaciones previas, por lo que, insistimos, hablaríamos de un estudio exploratorio.

En tercer lugar, Williams y Chesterman explican la diferencia entre los estudios *cualitativos* y *cuantitativos*. Según los autores, un estudio cualitativo es aquel que describe la cualidad de algo; dicho de otro modo, los estudios cualitativos permiten obtener conclusiones sobre lo que es posible que ocurra —no probable, general o universal—, al menos en algunas ocasiones. En cambio, un estudio cuantitativo se define como una investigación cuyo objetivo es obtener datos para poder generalizar sobre un fenómeno determinado o un elemento, sobre cuán común puede ser este o sobre regularidades, tendencias, frecuencias, etc. Un estudio cuantitativo, además, permite medir, contar y comparar estadísticamente los datos. Por ello, se suele decir, de forma general, que los estudios cualitativos son más subjetivos, mientras que los cuantitativos son más objetivos (2002: 58). Sin embargo, algunas investigaciones pueden tener una combinación de elementos de ambos tipos de estudio, como veremos en detalle en el punto 4.1.5. de esta tesis doctoral. En nuestro caso, hemos llevado a cabo un estudio en el que hemos empleado instrumentos de medición para la recogida de datos tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, lo que nos llevaría a considerar nuestra investigación como un **estudio mixto**.

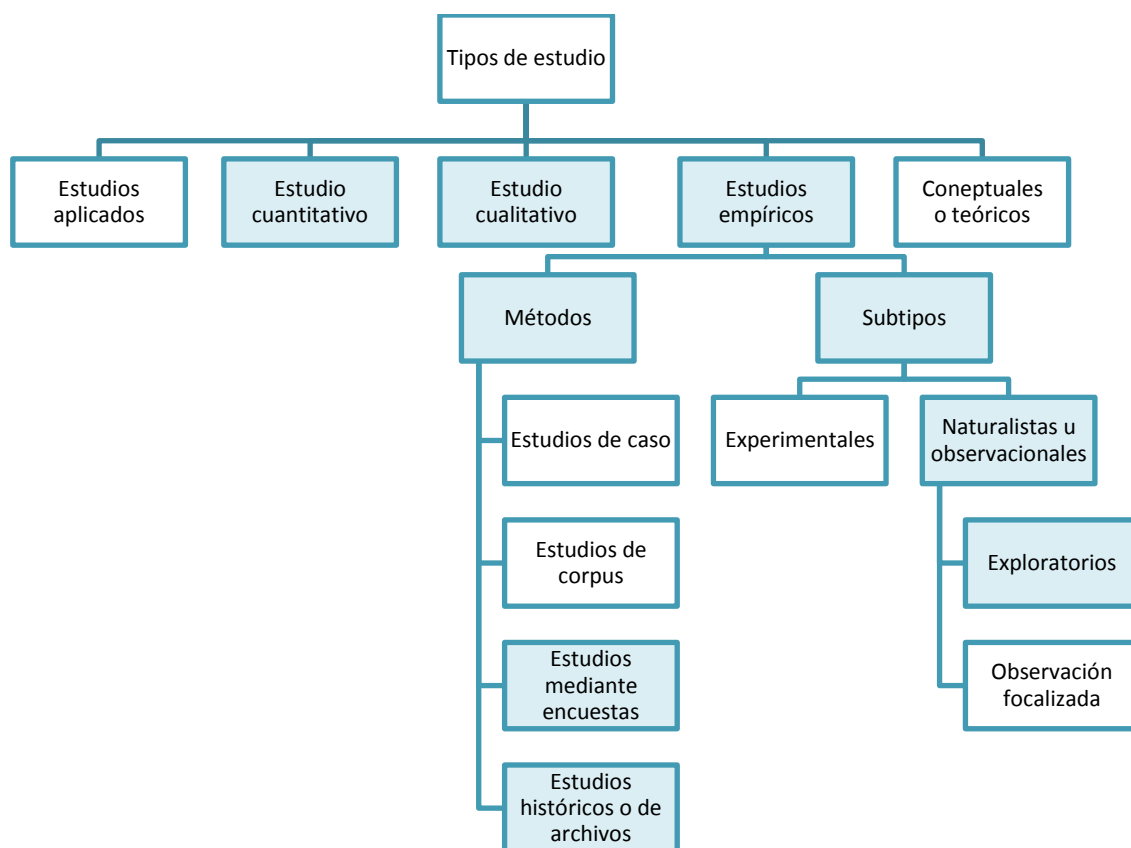
En cuarto lugar, Williams y Chesterman aportan ejemplos de lo que ellos llaman *métodos de investigación empírica*: estudios de caso (*case studies*), estudios basados en corpus (*corpus studies*), estudios mediante encuestas (*survey studies*) y estudios históricos y de archivos (*historical and archival studies*). A grandes rasgos, los autores definen los estudios de caso como aquellos en los que la investigación se focaliza en un número limitado de situaciones en su contexto natural. Por lo tanto, el

investigador cuenta con una o, en los casos más complejos, varias unidades para analizar. Por otro lado, los estudios basados en corpus son aquellos en los que el investigador cuenta con una amplia gama de datos o unidades en los que puede apreciar múltiples ejemplos del fenómeno o elementos analizados. En tercer lugar, los estudios basados en encuestas son aquellos en los que se explora o describe un fenómeno que se da dentro de una población. Este tipo de estudios hacen uso, normalmente, de cuestionarios o entrevistas para recabar datos. En cuarto lugar, los estudios históricos y de archivos son aquellos en los que la exploración se basa en el análisis y la interpretación de la documentación existente u otro tipo de información, como bibliografías o grabaciones históricas de distinta índole (2002: 65-67). Teniendo estas cuatro definiciones como referencia, en nuestro estudio hacemos una combinación del tercer y cuarto método, **estudio mediante encuestas y estudio histórico y de archivos**, ya que trabajamos con un fenómeno que encontramos dentro de una población (§ 4.2.1.) —para lo que empleamos, entre otros, los dos instrumentos de medición que señalan los autores: entrevistas y un cuestionario— y, además, analizamos archivos audiovisuales —las webs— de los centros en los que trabaja dicha población.

En quinto y último lugar, los autores citan los **estudios aplicados**, los cuales hacen referencia a un tipo de investigación creada para hacer (o recomendar) un buen uso de sus resultados, algo que no sería nuestro caso. Los autores aportan la siguiente cita de lo que, aseguran, sería un buen formato en el diseño de un estudio aplicado (2002: 67):

Building on researcher A's claim that B (which was itself based on evidence C), this research will test the applicability of claim B to practical translation situation D. In the light of the results of this test, it will then formulate recommendations or guidelines for translation situation D, and if necessary revise or refute claim B.

Dicho esto, a partir del modo en el que Williams y Chesterman lo han explicado, hemos creado el **Esquema 2** donde se recogen los distintos tipos de estudio, así como también la relación que parece establecerse entre unos y otros, según lo que el propio redactado de los autores nos permite entrever. Hemos señalado con el sombreado las opciones por las que nosotros hemos optado.



Esquema 2. Tipos de estudio según Williams y Chesterman (2002: 58-68).

Como podemos apreciar en el **Esquema 2**, el modo en el que Williams y Chesterman explican la tipología de estudios no refleja de una manera clara ni obvia cuál es la jerarquía que se establece entre los distintos tipos de estudio. Asimismo, esta organización nos genera cierto rechazo, pues no vemos del todo claro que se deba colocar en el mismo nivel los estudios cualitativos o cuantitativos (nosotros lo vemos como un enfoque determinado para responder a unas preguntas de un modo u otro) y los estudios empíricos, aplicados o teóricos, por ejemplo. Por este motivo, queremos dejar constancia de que aceptamos esta clasificación con ciertas reservas, precisamente, al comprobar la falta de claridad cuando tratamos de organizar la información y de jerarquizar los tipos de estudios explicados.

4.1.5. Diseño del estudio empírico

Hernández Sampieri *et al.* explican que, a lo largo de la historia de la ciencia, han surgido diferentes corrientes²⁹³ de pensamiento que han generado, a su vez, distintas

²⁹³ El empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología o el estructuralismo son algunas de las corrientes de pensamiento que citan Hernández Sampieri *et al.* (2010: 4). Para más información, consúltese esta obra.

rutas o enfoques por los que realizar la búsqueda del conocimiento. Estas diferentes corrientes se han ido *polarizando* a lo largo del tiempo, dando lugar, en el siglo pasado, a dos aproximaciones principales en investigación, como ya adelantábamos en el punto 4.1.4.: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo. Al contrario de lo que se pensaba en el pasado, estos dos enfoques no son opuestos, sino que se podrían llegar a considerar complementarios. Ambos aportan un tipo de información valiosa para la investigación, aunque presentan ciertas similitudes y diferencias que observaremos a continuación (2010: 17). Estos mismos autores (2010: 4) citan a Grinnell (1997), quien explica que, en lo referente a las similitudes, ambos emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos, además de cinco fases similares y relacionadas entre sí:

- Llevan a cabo la observación y la evaluación de fenómenos.
- Establecen suposiciones e ideas como consecuencia de la observación y la evaluación realizadas.
- Demuestran el grado en el que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- Revisan tales suposiciones haciendo uso de las pruebas o el análisis realizado.
- Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones o ideas o, incluso, para generar otras.

No obstante, pese a los puntos en común, ambos enfoques se caracterizan por sus particularidades. Son muchos los autores que se han ocupado del estudio de uno u otro enfoque (Iversen y Norpoth, 1987; Grinnell, 1997; Hurtado, 2000; Álvarez-Gayou, 2003; Creswell, 2005; Grinnell y Unrau, 2005; Mertens, 2005; Henderson, 2009; Merriam, 2009; Hennink *et al.*, 2011; Silverman, 2013; Bloomberg y Volpe, 2016, entre otros); sin embargo, para señalar las diferencias, ventajas y desventajas, entre ambos modelos nos permitiremos utilizar la obra de Hernández Sampieri *et al.* (2010), por su claridad expositiva. Entender bien ambas opciones nos parece necesario para poder comprender las virtudes de un enfoque mixto.

El enfoque cuantitativo

Según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 4), el *enfoque*²⁹⁴ *cuantitativo* se define por hacer uso de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para

²⁹⁴ En la literatura se emplea tanto el término *enfoque* (por ejemplo, Monje Álvarez, 2011) como también *método* (por ejemplo, Arias Valencia, 2000 o Aguilar y Barroso, 2005) al hacer referencia a la

establecer patrones de comportamiento, probar teorías y comprobar la validez de las hipótesis iniciales. Este tiene las siguientes características (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 5-6):

- El investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto, además de preguntas de estudio sobre cuestiones específicas.
- Una vez planteado el problema, debe elaborar un marco teórico a partir de la revisión de la literatura en el campo. A partir de esta revisión, debe derivar unas hipótesis que someterá a prueba mediante el diseño de una investigación. Los resultados de dicha prueba contribuirán a confirmar o desmentir las hipótesis iniciales.
- Por tanto, las hipótesis (o creencias iniciales) se elaboran, si procede, antes de iniciar la recolección y el análisis de los datos.
- Seguidamente, se lleva a cabo la recolección de datos, que se fundamenta en la medición de variables o conceptos contenidos en las hipótesis, por medio de procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica. Este procedimiento pretende medir fenómenos observables del *mundo real*, es decir, de una realidad externa y objetiva.
- Los datos recogidos se representan mediante cifras numéricas (cantidades) y su análisis debe realizarse mediante métodos estadísticos estandarizados y aceptados por la comunidad científica; en otras palabras, el enfoque está basado en la *medición*.
- El proceso cuantitativo busca el máximo control para lograr que las otras explicaciones posibles, distintas o enfrentadas a las de la investigación, sean desechadas, se excluya la incertidumbre y se minimice el margen de error. Por ello, se confía en la experimentación o en las pruebas causa-efecto. Así pues, la investigación cuantitativa busca regularidades y relaciones causales entre elementos.
- Los análisis cuantitativos se interpretan teniendo presentes las predicciones iniciales (las hipótesis) y los estudios previos (el marco teórico). La interpretación de estos datos debe constituir una explicación de cómo los resultados de la investigación encajan en el conocimiento existente.

investigación cuantitativa, cualitativa o mixta. De hecho, Hernández Sampieri *et al.* (2010) utilizan indistintamente ambos términos.

- La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible y no debe verse afectada por las creencias o deseos del investigador.
- Este tipo de investigación sigue un patrón predecible y estructurado. Conviene recordar, asimismo, que las decisiones críticas se realizan antes de la recolección de los datos.
- Con la investigación cuantitativa se suele pretender que los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) se generalicen a una colectividad mayor (universo o población). Además, también se busca que los estudios puedan ser replicados.
- Los datos generados poseen estándares de validez y confiabilidad, y las conclusiones derivadas contribuyen a la generación de conocimiento.
- Esta aproximación utiliza la lógica deductiva: parte de la teoría hacia la creación de hipótesis, si procede, que somete a prueba empírica para corroborarlas.
- La investigación cuantitativa sirve para identificar leyes universales y causales.
- La búsqueda cuantitativa ocurre en una realidad externa al individuo. Por ello, este enfoque nos conduce a explicar cómo concebimos esa realidad.

Antes de pasar a analizar el enfoque cualitativo, en la siguiente imagen se muestran los procesos que deben seguirse para llevar a cabo una investigación cuantitativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 5):

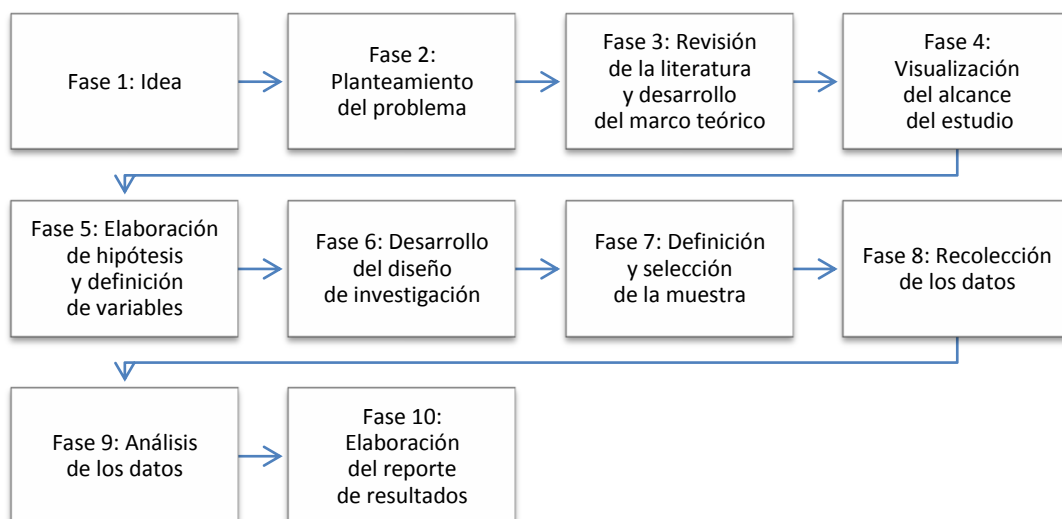


Figura 4. Proceso de la investigación cuantitativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 5).

El enfoque cualitativo

Por su parte, el enfoque cualitativo, según Hernández Sampieri *et al.*, se puede distinguir porque se utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. En el enfoque cualitativo —al contrario que en el cuantitativo, donde las preguntas de investigación y la formulación de las hipótesis preceden la recolección de datos—, se pueden desarrollar preguntas e hipótesis, si procede, antes, durante y después de la recolección y el análisis de datos. Con frecuencia, el proceso cualitativo sirve para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más relevantes y para, posteriormente, refinarlas y responderlas (2010: 7). Las características del enfoque cualitativo son las siguientes (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 7-10):

- Aunque ciertamente hay una revisión de la literatura en la fase inicial, esta puede complementarse a medida que avanza la investigación y apoyarla en cualquier etapa: desde el planteamiento del problema hasta el reporte de resultados.
- Con frecuencia es necesario regresar a etapas previas; por ejemplo, el diseño del estudio puede verse modificado cuando, al tratar de acceder a la muestra predefinida inicialmente, se descubre que esto no es factible. Por ello, sería necesario variar la muestra y rediseñar el experimento. Lo mismo ocurriría en caso de apreciar escasez de datos obtenidos de la muestra o la necesidad de valorar otros aspectos en la investigación. En cualquier caso, sería posible regresar a una etapa anterior y modificar el diseño de la investigación.
- La inmersión inicial significa que el investigador debe sensibilizarse con el ambiente y el entorno donde se lleva a cabo el estudio, identificar a los informantes que puedan aportar datos, identificar el lugar, adentrarse en la situación de investigación o verificar la factibilidad del estudio.
- La muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente al mismo tiempo.
- El investigador no sigue un proceso claramente definido, no propone planteamientos tan específicos como en el caso del enfoque cuantitativo ni formula siempre preguntas de investigación completamente conceptualizadas y definidas.

- La acción indagatoria se mueve entre los hechos y su interpretación (subjetividad).
- El investigador observa y analiza el mundo, recolecta datos y después extrae conclusiones y teorías a partir de ellos, es decir, desarrolla una teoría coherente conforme a los datos (*teoría fundamentada*, según Esterberg, 2002). Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y en un proceso de reflexión inductivo: van de lo particular a lo general, al contrario que en el enfoque cuantitativo, donde, generalmente, se partía de ciertas hipótesis que se intentaban confirmar tras el estudio de la teoría.
- En la mayoría de investigaciones cualitativas no se prueban hipótesis, sino que estas, si procede, se van generando y refinando durante el proceso de recolección de datos.
- El enfoque cualitativo no se basa en la recolección de datos estandarizados y predeterminados ni en la obtención de resultados numéricos, por lo que su lectura tampoco se hará desde el prisma de la medición numérica o estadística. Según Patton (1980: 22), los datos cualitativos son descripciones de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.
- La recolección de dichos datos se basa en obtener perspectivas y puntos de vista personales, subjetivos, de los participantes en el estudio (experiencias, emociones, prioridades, exigencias, etc.), por medio de la observación no estructurada, a saber: entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades.
- El proceso de investigación cualitativo es más flexible, ya que se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. El objetivo es reconstruir una realidad a partir de la observación de unos actores en un sistema social previamente definido. Por esta razón, a menudo se le llama *enfoque holístico*, ya que considera apreciar el *todo* antes de reducirlo al estudio de sus partes.
- Desde este enfoque se evalúa el desarrollo natural de los hechos; no hay manipulación ni estimación con respecto a la realidad.
- El enfoque cualitativo se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento de las acciones de seres vivos, particularmente de humanos y sus instituciones.

- Se considera que la *realidad* se define a través de las interpretaciones de los participantes de sus propias realidades. Así, convergen varias *realidades*, las de los distintos participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de estos actores. Estas van modificándose conforme transcurre el estudio.
- El investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado (este no será, en realidad, nuestro caso). El centro de la investigación está situada en la diversidad de ideologías o cualidades únicas de los individuos.
- Un estudio cualitativo no pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias, ni busca muestras más representativas o, incluso, que el estudio pueda replicarse.
- La investigación cualitativa se puede definir como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo más *visible*, esto es, lo convierten en un conjunto de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.
- El enfoque cualitativo es naturalista, porque estudia los seres vivos en su contexto natural y cotidiano, e interpretativo, porque intenta dar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan.

Como vemos, existen notables diferencias entre las características de ambos enfoques²⁹⁵ en lo que se refiere a las realidades que estudian, la naturaleza de dichas realidades, las metas de investigación, el tipo de lógica implicada, etc. A su vez, cada enfoque tiene un papel ciertamente diferente en las distintas etapas de la investigación. En la **Tabla 11**, podemos encontrar una comparación entre las **etapas de investigación de los procesos cuantitativos y cualitativos**:

Características cuantitativas	Procesos fundamentales del proceso general de la investigación	Características cualitativas
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación hacia la descripción, predicción y explicación • Específico y acotado • Dirigido hacia datos medibles y observables 	<p>← Planteamiento del problema →</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientado hacia la exploración, la descripción y el entendimiento • General y amplio • Dirigido a las experiencias de los participantes

²⁹⁵ Para una comparación más exhaustiva de la que aquí presentamos entre las similitudes y diferencias de las características de ambos enfoques, consúltese Hernández Sampieri *et al.* (2010: 11-14).

<ul style="list-style-type: none"> • Rol fundamental • Justificación para el planteamiento y la necesidad del estudio 	← Revisión de la literatura →	<ul style="list-style-type: none"> • Rol secundario • Justificación para el planteamiento y la necesidad del estudio
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos predeterminados • Datos numéricos • Número considerable de casos 	← Recolección de datos →	<ul style="list-style-type: none"> • Los datos emergen poco a poco • Datos e texto o imagen • Número relativamente pequeño de casos
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis estadístico • Descripción de tendencias, comparación de grupos o relación entre variables • Comparación de resultados con predicciones y estudios previos 	← Análisis de datos →	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de textos y material audiovisual • Descripción, análisis y desarrollo de temas • Significado profundo de los resultados
<ul style="list-style-type: none"> • Estándar y fijo • Objetivo y sin tendencias 	← Reporte de resultados →	<ul style="list-style-type: none"> • Emergente y flexible • Reflexivo y con aceptación de tendencias

Tabla 11. Tabla comparativa de las etapas de investigación de los procesos cuantitativo y cualitativo, elaborada por Hernández Sampieri *et al.* (2010: 16).

El enfoque mixto

En el pasado, los investigadores parecieron sucumbir a una *guerra* que pretendía demostrar que un enfoque (cuantitativo o cualitativo) era mejor que el otro. Mientras que, por un lado, los críticos del enfoque cuantitativo acusaban a este modelo de ser “impersonal, frío, reduccionista, limitativo, cerrado y rígido”, sus partidarios acusaban al modelo cualitativo de ser “vago, subjetivo, inválido, meramente especulativo, sin posibilidad de réplica y sin datos sólidos que apoyaran las conclusiones” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 17). Con todo, este debate parece haber perdido fuerza con el paso de los años, hasta el punto de considerar que estos dos enfoques bien podrían resultar complementarios. Así surgió el conocido como *enfoque mixto* (véanse Tashakkori y Teddlie, 1998 y 2003; Creswell y Tashakkori, 2007; Johnson *et al.*, 2007; Creswell y Plano Clark, 2011), el cual propone la integración sistemática de ambos enfoques en una misma investigación, con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno. Johnson *et al.* (2007: 123) definen el *enfoque mixto* del siguiente modo:

Mixed method research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.

Según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 546), esta posición²⁹⁶, mucho más integradora, es la que parece estar ganando cada vez más adeptos desde que empezara el siglo XXI. Los enfoques mixtos se pueden justificar, según estos mismos autores, dado que “todos los fenómenos y problemas que enfrentan actualmente las ciencias son tan complejos y diversos que el uso de un enfoque único, tanto cuantitativo como cualitativo, es insuficiente para lidiar con esta complejidad” (2010: 549). Por esta razón, Hernández Sampieri *et al.* recogen las siguientes ventajas del empleo de un enfoque mixto (2010: 549-551)²⁹⁷:

- Se logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, así como una percepción más integral, completa y holística, según afirman Newman *et al.* (2002). Además, si se obtienen los mismos resultados por medio de los dos métodos, esto solo puede incrementar la confianza del investigador en que los datos recogidos son una representación fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (Todd y Lobeck, 2004).
- Todd *et al.* (2004) señalan que con el enfoque mixto se pueden observar distintos niveles de un mismo problema de estudio, además de permitir evaluar con más detalle las dificultades y problemas en cada una de las etapas de la investigación. En la misma línea, Creswell (2005) explica que los diseños mixtos ayudan a obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud, magnitud (cuantitativa) y profundidad y complejidad (cualitativa); una idea que comparten otros autores, como Miles y Huberman (1984) o Hernández Sampieri y Mendoza (2008).
- Permite formular el planteamiento del problema con mayor claridad, además de las maneras más adecuadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación (Brannen, 1992). La perspectiva mixta propicia que el investigador pueda confrontar las *tensiones* entre distintas concepciones teóricas y considerar la relación entre los datos obtenidos por los distintos enfoques.

²⁹⁶ Hernández Sampieri *et al.* (2010: 246) señalan la variedad terminológica existente a la hora de referirse a este enfoque, a saber: *investigación integrativa* (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), *investigación multimétodos* (Brewer y Hunter, 1989; Morse, 2002), *métodos múltiples* (Smith, 2006), *estudios de triangulación* (Sandelowski, 2003) o *investigación mixta* o *métodos mixtos* (Bergman, 2008; Hernández Sampieri y Mendoza, 2008; Plano Clark y Creswell, 2008; Tashakkori y Teddlie, 2008).

²⁹⁷ Para profundizar en mayor medida sobre las ventajas del empleo de un enfoque o método mixto, consúltense otros autores, como Collins *et al.* (2007), Johnson *et al.* (2007) o Brannen (2008).

- A su vez, permite obtener datos más completos y variados, dado que el fenómeno se observa por múltiples vías: se consiguen fuentes distintas, lo que facilita un mayor número de datos, contextos y ambientes.
- Potencia la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos de valoración (Clarke, 2004).
- Posibilita indagaciones más dinámicas.
- Apoya con mayor solidez las inferencias científicas que si se empleara cada método aisladamente (Feuer *et al.*, 2002).
- Permite una mejor exploración y explotación de los datos (Todd *et al.*, 2004).
- Aumenta las posibilidades de éxito al presentar los resultados ante una audiencia *hostil* (Todd *et al.*, 2004); es decir, pensemos que un grupo de investigadores cualitativos aceptarían con mayor entusiasmo un dato numérico si este se presenta, a su vez, junto con segmentos de entrevistas.
- Ofrece una oportunidad para desarrollar, o reforzar, nuevas destrezas en el campo de la investigación (Brannen, 2008).

Así, en un enfoque mixto las limitaciones que puede tener cada enfoque por separado se minimizan o neutralizan, al contar con la perspectiva y los datos de los dos enfoques al mismo tiempo (Creswell *et al.*, 2008: 164).

Además de estas ventajas que acabamos de señalar, Hernández Sampieri *et al.* (2010: 552) combinan las propuestas de Bryman (2007 y 2008b) y Hernández Sampieri y Mendoza (2008) y llegan a generar un listado de hasta diecisiete razones para hacer uso de un estudio mixto, tal como se recoge en la **Tabla 12**:

Justificación	Se refiere a...
1. Triangulación o incremento de la validez	Contrastar datos CUAN y CUAL para corroborar/confirmar o no los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio.
2. Compensación	Usar datos CUAN y CUAL para contrarrestar las debilidades potenciales de alguno de los dos métodos y robustecer las fortalezas de cada uno.
3. Complementación	Obtener una visión más comprensiva sobre el planteamiento si se emplean ambos métodos.
4. Amplitud (proceso más integral)	Examinar los procesos más holísticamente (conteo de su ocurrencia, descripción de su estructura y sentido de entendimiento).
5. Multiplicidad (diferentes preguntas de indagación)	Responder a diferentes preguntas de investigación (a un mayor número de ellas y más profundamente).
6. Explicación	Mayor capacidad de explicación mediante la recolección y análisis de datos CUAN y CUAL. Los resultados de un método ayudan a entender los resultados del otro.
7. Reducción de incertidumbre	Un método (CUAN o CUAL) puede ayudar a explicar los resultados inesperados del otro método.

ante resultados inesperados	
8. Desarrollo de instrumentos	Generar un instrumento para recolectar datos bajo un método, basado en los resultados del otro método, logrando así un instrumento más enriquecedor y comprensivo.
9. Muestreo	Facilitar el muestreo de casos de un método, apoyándose en el otro.
10. Credibilidad	Al utilizar ambos métodos se refuerza la credibilidad general de los resultados y procedimientos.
11. Contextualización	Proveer al estudio de un contexto más completo, profundo y amplio, pero al mismo tiempo generalizable y con validez externa.
12. Ilustración	Ejemplificar de otra manera los resultados obtenidos por un método.
13. Utilidad	Mayor potencial de uso y aplicación de un estudio (puede ser útil para un mayor número de usuarios o practicantes).
14. Descubrimiento y confirmación	Usar los resultados de un método para generar hipótesis que serán sometidas a prueba a través del otro método.
15. Diversidad	Lograr una mayor variedad de perspectivas para analizar los datos obtenidos en la investigación (relacionar variables y encontrarles significado).
16. Claridad	Visualizar relaciones “encubiertas”, las cuales no habían sido detectadas por el uso de un solo método.
17. Mejora	Consolidar las argumentaciones provenientes de la recolección y análisis de los datos por ambos métodos.

Tabla 12. Justificaciones/razones citadas por Hernández Sampieri *et al.* (2010: 552) para hacer uso de estudios mixtos.

Pese a que esta tabla resulta ilustrativa en lo que se refiere a las ventajas de un enfoque mixto, resulta, por otro lado, ciertamente confuso el redactado de la misma, pues no queda claro si estas justificaciones son complementarias o excluyentes; dicho de otro modo, esta explicación no permite comprender con exactitud si un método mixto permite tener todas estas ventajas en conjunto o solo alguna (o varias) de ellas.

Llegados a este punto, y tras la descripción de los diferentes enfoques posibles para realizar nuestra investigación, como ya adelantábamos en el punto 4.1.4., en nuestro caso nos decantamos por el empleo de **un enfoque mixto**, pues la recolección de datos cualitativos se llevará a cabo mediante una serie de entrevistas a distintos agentes del ámbito que nos ocupa y un análisis de los sitios web de las EEOOI de la Comunitat Valenciana, mientras que los datos cuantitativos se obtendrán por medio de un cuestionario que haremos llegar a los profesores de EEOOI que forman parte de nuestra población (§ 4.2.1.). Así pues, el siguiente paso que conviene precisar es por qué tipo de diseño mixto nos decantaremos. Hernández Sampieri *et al.* (2010: 558) explican que para escoger un diseño u otro es necesario reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué clase de datos tienen prioridad: los cuantitativos, los cualitativos o ambos por igual? Es decir, al plantear el diseño del estudio, hay que reflexionar sobre

qué enfoque tendrá mayor peso o primacía, o si ambos lo tendrán por igual. Según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 558), este peso o primacía de un enfoque u otro depende de los intereses que el investigador plasme en el planteamiento de la investigación. En este sentido, nos resulta particularmente interesante el esquema que citan los autores (2010: 546), en el cual se puede observar cómo, dependiendo de la preponderancia de cada enfoque en el estudio, podríamos hablar de hasta cinco diseños de estudio diferentes situados a lo largo de un continuo, tres de los cuales serían mixtos.

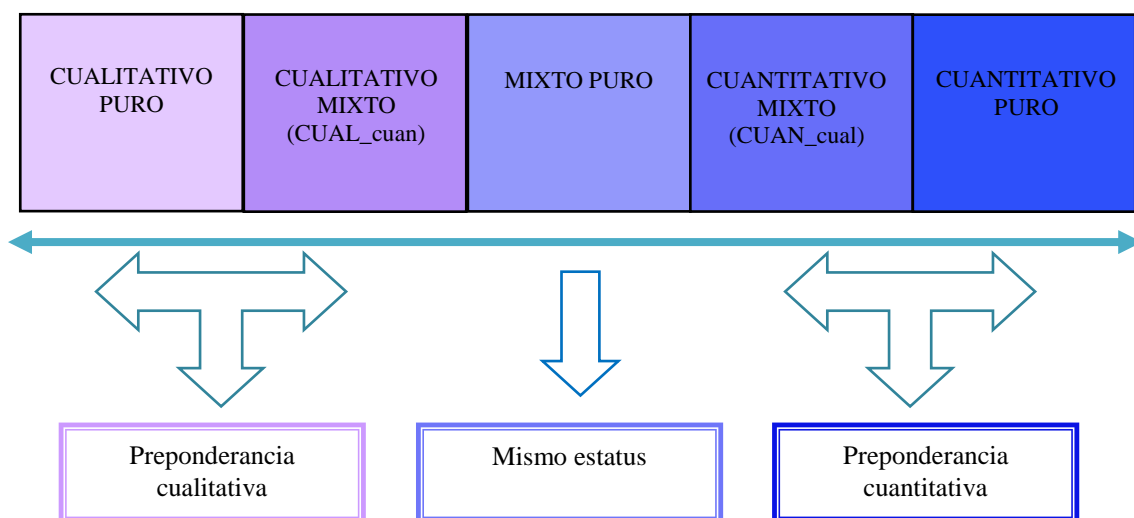


Figura 5. Tipos de diseños de investigación (adaptado de Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 546).

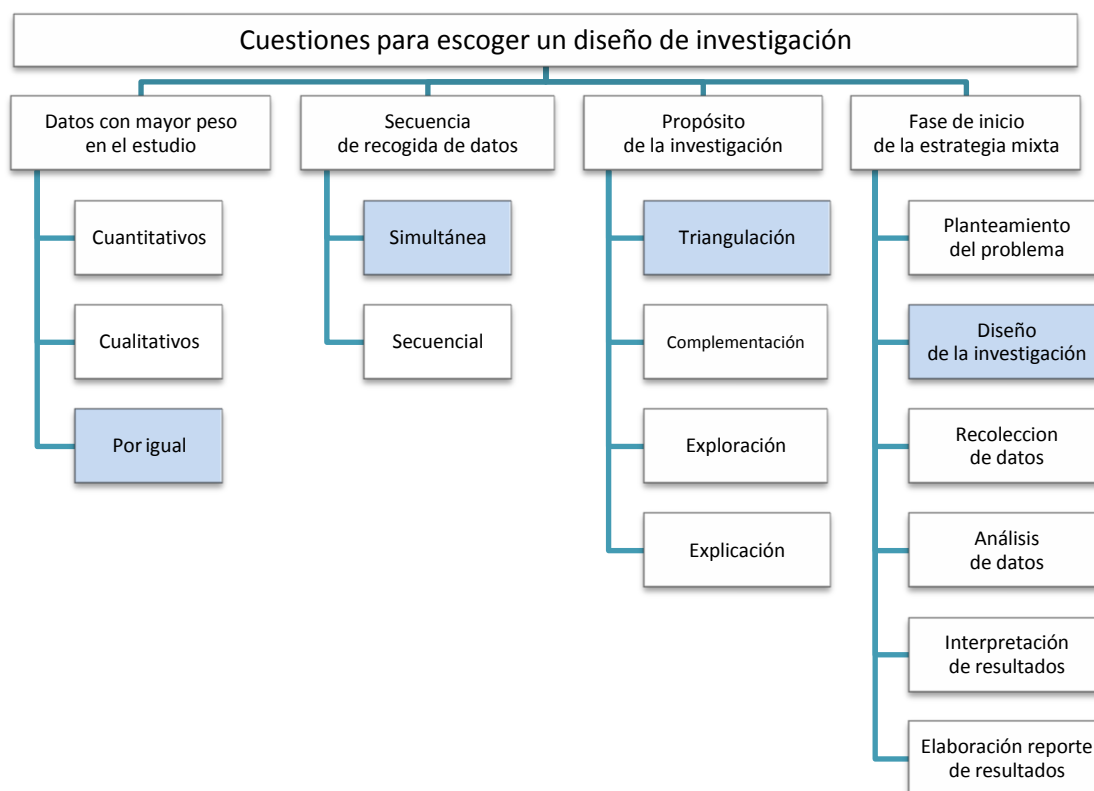
En nuestro caso, y teniendo en cuenta que no hemos encontrado estudios en los que se identifique claramente qué criterios objetivos se deben seguir para considerar que unos datos tienen mayor peso que otros, daremos el mismo peso tanto a los datos cualitativos como cuantitativos.

- b) ¿Qué secuencia resulta más apropiada para el estudio: recolectar datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea o concurrente, o secuencial? Como ya adelantábamos en el punto 4.1.1., la ejecución concurrente hace referencia al proceso en el que se recaban los datos de forma más o menos paralela, de modo que el análisis de los datos de uno u otro enfoque no se construye sobre la base de datos anteriores, sino que se comparan en la fase de interpretación de los resultados. Por otro lado, la ejecución secuencial hace referencia a la recolección y análisis de datos cuantitativos o cualitativos para, en una segunda fase, recabar y analizar datos obtenidos por el otro enfoque; en otras palabras, la recolección y análisis de datos no se da de manera paralela,

sino en distintas fases. Así, los resultados obtenidos en la primera fase sirven para informar a la otra fase del estudio, de modo que el análisis comienza antes de haber obtenido todos los datos (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 559). Llegados a este punto, conviene señalar que, al hablar de estudios secuenciales o concurrentes, la falta de concreción en la literatura provoca que nos surja una duda acerca de qué significa exactamente llevar a cabo la investigación cuantitativa y cualitativa *al mismo tiempo* o de forma *más o menos paralela*. En nuestro caso, es cierto que la recogida de datos cualitativos mediante el análisis de los sitios web se dio con anterioridad al empleo de los otros dos instrumentos (entrevistas y cuestionario); sin embargo, los resultados que pudimos extraer no sirvieron para informar ni condicionar significativamente la redacción de las preguntas de la entrevista o del cuestionario. Asimismo, el análisis de los sitios web nuevos —creados a partir de la apertura de siete escuelas en septiembre de 2018— nos obligó a retomar el análisis de estos sitios web en marzo de 2019. Además, si bien las entrevistas se realizaron con anterioridad al envío del cuestionario, apenas existe un intervalo de tiempo de dos días entre la finalización de la última entrevista y el comienzo del envío del cuestionario. Por ello, los tres instrumentos se emplearon de manera más o menos paralela (llegando incluso a solaparse en el tiempo, como fue el caso del análisis de los últimos sitios web y de la compleción del cuestionario), razón por la que creemos que podríamos considerar nuestro estudio como **concurrente**.

- c) ¿Cuál es el principal propósito de la integración de datos cuantitativos y cualitativos: triangulación, complementación, exploración o explicación? En nuestro caso, los datos que obtengamos por medio de ambos métodos servirán para llevar a cabo una **triangulación múltiple**, como se verá más adelante en el punto 4.1.6.
- d) ¿En qué parte del proceso, fase o nivel es más conveniente que se inicie o desarrolle la estrategia mixta?; por ejemplo, desde o durante el planteamiento del problema, en el diseño de investigación, recolección de los datos, análisis de los mismos, interpretación de resultados o elaboración del reporte de resultados. El diseño del estudio hace referencia al “plan o estrategia concebida para obtener la información deseada” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 120). Así pues, en nuestro caso, iniciamos la estrategia mixta durante **la fase de diseño de la investigación**, pues concebimos, antes de la recolección de los datos, dos

maneras de obtener la información que deseábamos: mediante las entrevistas y la observación de los sitios web (cualitativo) y, por otro lado, mediante el cuestionario (cuantitativo). Así, en todo momento se tuvo en cuenta que llevaríamos a cabo estos dos procesos y se diseñó el estudio teniéndolo presente en todo momento. En el **Esquema 3** podemos ver, de forma resumida, cuáles son las cuatro cuestiones principales que Hernández Sampieri *et al.* (2010: 558) recomiendan que se plantee el investigador para escoger el diseño de investigación más conveniente. Hemos señalado con el sombreado las opciones por las que nosotros hemos optado.



Esquema 3. Cuestiones sobre las que reflexionar para escoger el diseño de una investigación (inspirado en Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 558).

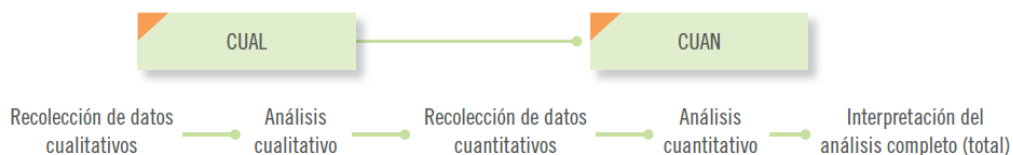
Tipos de diseños mixtos

Las respuestas a estas preguntas nos ayudan a precisar qué tipo de diseño se necesita para la investigación, pues existen distintos diseños en la investigación mixta²⁹⁸. Para

²⁹⁸ Para una explicación más detallada sobre los puntos fuertes y débiles de los diseños que aquí se presentan, consúltese Creswell y Plano Clark (2007).

recoger los principales tipos de diseños mixtos e indicar el aquí adoptado nos basaremos en la propuesta clasificatoria de Hernández Sampieri *et al.* (2010: 564-578):

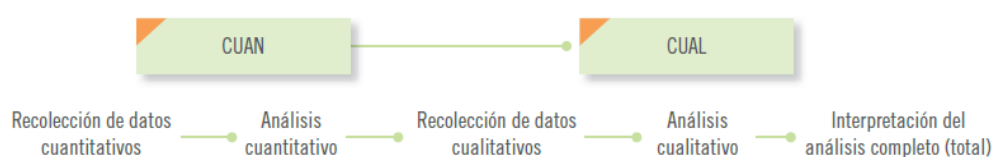
- **Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS).** Este diseño se caracteriza por una primera etapa de recogida de datos cualitativos, seguida de una etapa posterior en la que se recaban y analizan los datos cuantitativos. Hernández Sampieri *et al.* hablan de dos subtipos de diseño dentro de este (2010: 564):
 - Derivativo, en la cual la recolección y el análisis de los datos cuantitativos se construyen sobre los resultados que aportan los datos cualitativos; en otras palabras, los resultados de los datos cualitativos sirven para crear el instrumento cuantitativo. Según los autores, “[I]a mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos. La interpretación final es producto de la integración y comparación de resultados cualitativos y cuantitativos” (2010: 564).
 - Comparativo, en el que, en una primera fase, se recogen y analizan datos cualitativos para explorar un fenómeno y, posteriormente, en una segunda etapa se recolectan y analizan los datos cuantitativos. Estos segundos no están contruidos por completo sobre la base de los datos cualitativos —como ocurre en el modelo derivativo— pero los resultados cualitativos sí sirven para guiar, en parte, la investigación cuantitativa. Según Hernández Sampieri *et al.*, los datos obtenidos de ambas etapas “se comparan e integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Se puede dar prioridad a lo cualitativo o a lo cuantitativo, o bien, otorgar el mismo peso, siendo lo más común lo primero (CUAL)” (2010: 564).



Esquema 4. Esquema del diseño exploratorio secuencial (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 564).

- **Diseño explicativo secuencial (DEXPLIS).** En este diseño suele ser habitual que en una primera fase se realice una recolección de datos cuantitativos para,

posteriormente, seguir con una segunda fase de recogida de datos cualitativos. Según Hernández Sampieri *et al.*: “La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera” (2010: 566). Finalmente, los datos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Normalmente, el propósito de este modelo es “utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 566).



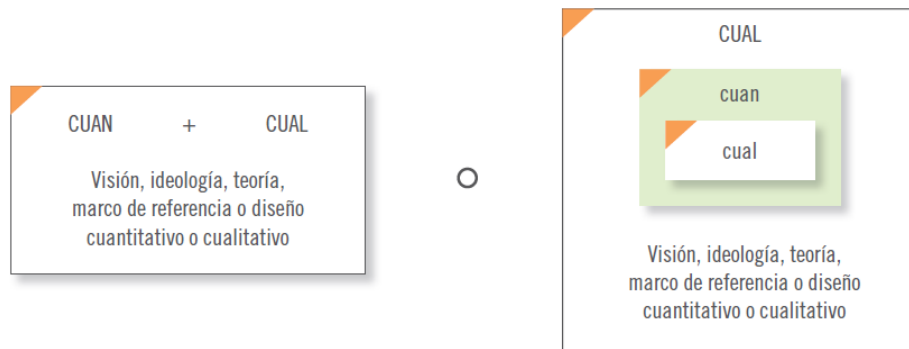
Esquema 5. Esquema del diseño explicativo secuencial
(Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 566).

- **Diseño transformativo secuencial (DITRAS).** Este diseño, al igual que los dos anteriores, incluye dos etapas de recolección de datos. En la fase inicial se pueden recabar datos tanto cuantitativos como cualitativos, o bien se les puede otorgar la misma importancia y, simplemente, comenzar por uno de ellos. De igual modo, los resultados serán integrados durante la fase de interpretación de los mismos. Sin embargo, este diseño se diferencia porque el marco teórico se convierte en el fundamento de las elecciones que se tomen con respecto al diseño mixto, las fuentes de datos y análisis, la interpretación y el reporte de los resultados; en otras palabras, es el factor más importante para guiar la dirección de la investigación. Este modelo puede dividirse en transformativo secuencial o transformativo concurrente, tal y como proponen Hernández Sampieri *et al.* (2010: 569 y 577).



Esquema 6. Esquema del diseño transformativo secuencial (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 571).

- **Diseño transformativo concurrente (DISTRAC).** Este diseño permite recolectar datos cualitativos y cuantitativos en un mismo momento y permite que se dé mayor peso, o no, a un enfoque que al otro. Con todo, lo importante es que, al igual que con el modelo anterior, la recolección y el análisis de los datos esté guiada por una teoría, ideología, perspectiva concreta o, incluso, un diseño cuantitativo o cualitativo (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 577-578).



Esquema 7. Esquema de diseño transformativo concurrente (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 578).

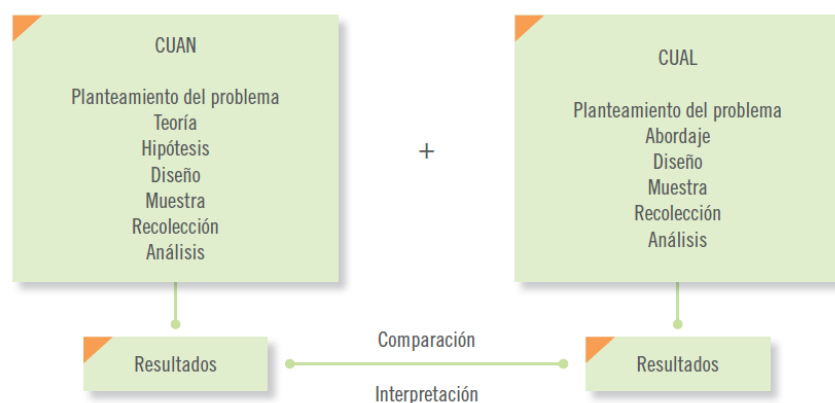
- **Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC).** Este es probablemente el modelo más popular y se emplea para confirmar o corroborar resultados mediante la validación cruzada de datos cuantitativos y cualitativos. Este modelo permite aprovechar las ventajas de cada enfoque y minimizar las debilidades del otro, dado que propone recoger los datos, cualitativos y cuantitativos, de manera más o menos simultánea. Durante la interpretación, los resultados obtenidos de cada enfoque se analizan por separado para, en una segunda instancia, tratar de darles una explicación comparándolos *lado a lado*, es decir, incluyendo los datos cuantitativos por una parte, las categorías o segmentos cualitativos por otra y, por último, una teoría fundamentada que confirme, o no, los hallazgos cuantitativos²⁹⁹ (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 570). Conviene señalar que Sánchez Gómez argumenta que lo

²⁹⁹ Los autores no lo dicen, aunque se podría entender que también los cualitativos.

verdaderamente importante de este diseño no es tanto el orden en el que se recogen los datos, sino que ningún enfoque se considere superior al otro, es decir, tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo tienen el mismo peso en la investigación (2015: 20-21):

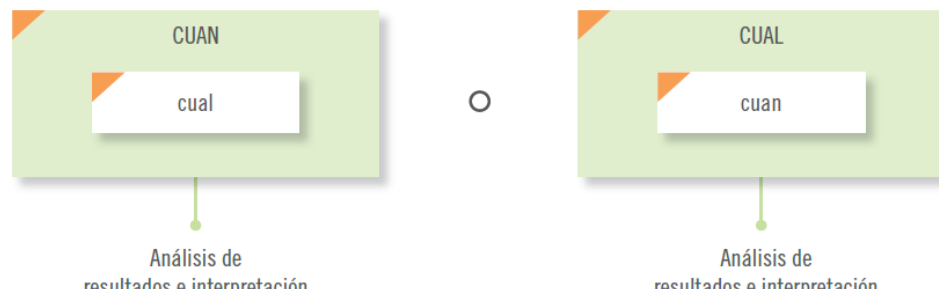
Al final, ningún método se ve como superior o preliminar. Que los métodos se utilicen o no al mismo tiempo o uno detrás del otro es menos relevante comparado con que se vean como iguales en su papel en la investigación.

A continuación, podemos observar un esquema representativo de los procesos de investigación en un diseño de triangulación concurrente.



Esquema 8. Fases del diseño de triangulación concurrente (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 570).

- **Diseño anidado, incrustado o integrado, concurrente de modelo dominante (DIAC).** Este modelo recopila datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, pero se diferencia del diseño de triangulación concurrente porque el método predominante guía el proyecto, mientras que el método que tiene menor peso es anidado, o insertado, dentro del método considerado como principal. Esta incrustación puede suponer que el método secundario o incrustado responda a diferentes preguntas de investigación con respecto al primario. Así, ambas fases de datos proporcionan distintas visiones de un mismo problema. Durante la fase de interpretación de los datos, estos son comparados o mezclados con tal de proporcionar una visión más amplia del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 571-572).

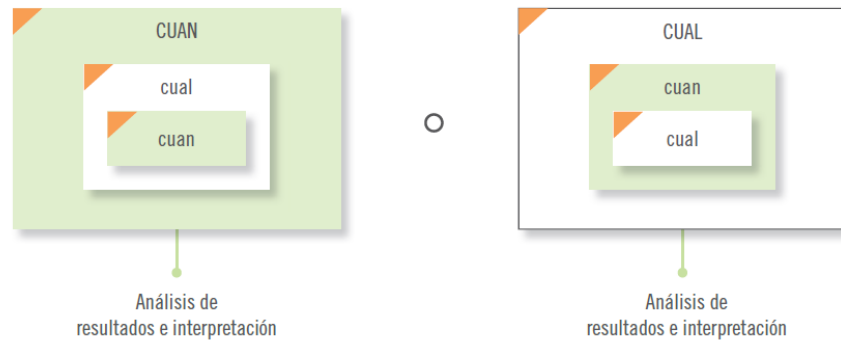


Esquema 9. Esquema del diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 572).

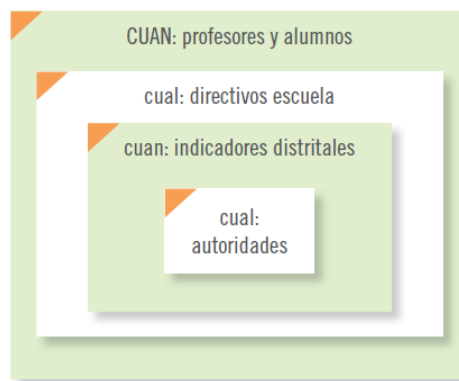
- **Diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV).** Este modelo es similar al anterior; sin embargo, el tipo de análisis puede variar en distintos niveles (por ejemplo, en un nivel se analizan datos cuantitativos y en el siguiente cualitativos, y así sucesivamente) (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 576). Teddlie y Tashakkori (2009: 156) aportan la siguiente definición:

[...] multistrand designs in which QUAL [qualitative] data are collected at one level of analysis (e.g., child) and QUAN [quantitative] data are collected at another (e.g., family) in a parallel or sequential manner... In these designs, the different strands of research are associated with the different levels of analysis.

Estos mismos autores explican que este diseño suele darse en instituciones jerarquizadas (2009: 156), como podría ser, por ejemplo, una escuela o un hospital. Así, según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 576-577), en este tipo de diseño se recogen datos cualitativos y cuantitativos, pero los análisis pueden ser diferentes en cada nivel. Otro objetivo de este modelo suele ser buscar informantes en diferentes grupos o niveles de análisis; por ejemplo, en caso de estudiar la calidad del servicio a los pacientes en un hospital, se podría recolectar datos de naturaleza cuantitativa preguntando a los propios pacientes y datos de naturaleza cualitativa consultando a sus familiares. Además, todavía podríamos ampliar en mayor medida el número de enfoques incrustados; por ejemplo, medir en los médicos, enfermeros u otros empleados del hospital su visión sobre la calidad del servicio (datos cuantitativos) y entrevistar a los directivos sobre el problema de estudio (datos cualitativos). Es decir, un enfoque secundario puede incrustarse en el primario hasta varios niveles, en los cuales los análisis y las poblaciones consultadas pueden ser distintos. A continuación, vemos dos esquemas que ilustran este tipo de diseño.

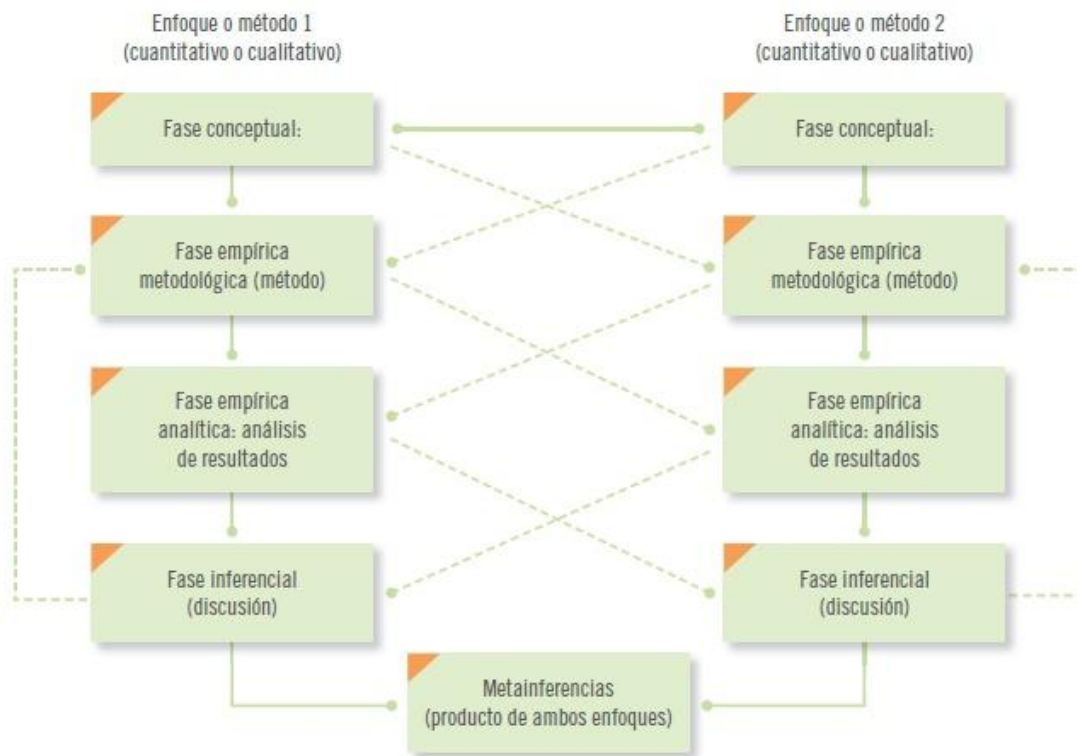


Esquema 10. Esquema 1 de diseño anidado concurrente de varios niveles (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 577).



Esquema 11. Esquema 2 de diseño anidado concurrente de varios niveles (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 577).

- **Diseño de integración múltiple o en fases múltiples (DIM).** Este modelo plantea que el investigador pueda combinar y entremezclar ambos enfoques en todo el proceso de investigación o, al menos, en la mayoría de las etapas. (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 561).



Esquema 12. Diseño de integración múltiple (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 562).

Tras analizar los distintos tipos de diseños que proponen Hernandez Sampieri *et al.* (2010), querríamos señalar que, de nuevo, la literatura no parece servir para aclararnos del todo cuál podría ser el diseño de nuestro estudio. Así pues, al principio llegamos a considerar que esta investigación podría encajar hasta con tres posibles diseños. Por un lado, en un primer momento se podría considerar nuestro diseño como un estudio mixto exploratorio secuencial, puesto que, primero, nos ocupamos de llevar a cabo la revisión de la literatura pertinente y de recoger datos exploratorios de naturaleza cualitativa (análisis de los sitios web de las EEOOII y entrevistas personales) y, una semana más tarde, se prosiguió con la recogida de datos cuantitativos, esto es, el cuestionario. Sin embargo, ya hemos señalado que, en realidad, clasificar un estudio como concurrente o secuencial siguiendo como criterio si la recogida de datos se hace (o no) de manera *más o menos* paralela puede llegar a resultar confuso e impreciso. Por ello, pese a que parte del análisis de los sitios web y las entrevistas se hicieron con anterioridad al envío del cuestionario, no deja de ser cierto que el intervalo de tiempo entre el empleo de cada instrumento es ciertamente reducido. Además, resulta relevante que la creación de los tres instrumentos se hizo de forma independiente, de modo que podríamos afirmar que los resultados obtenidos por un instrumento no influyeron significativamente en la creación de los siguientes. Únicamente, debemos señalar, a modo de excepción, que

añadimos algunas preguntas nuevas al cuestionario nuevas (§ 4.2.2.3.) tras la finalización de las entrevistas. Con todo, no se hizo un análisis exhaustivo de los datos cualitativos para crear o modificar sustancialmente el cuestionario —algo que, por otra parte, hubiese supuesto una inversión de tiempo mucho mayor antes de pasar a la fase de recogida de datos cuantitativos—. Siguiendo este razonamiento, hemos decidido declinar la posible opción de aceptar el diseño exploratorio secuencial para describir nuestro estudio.

Asimismo, también parecía lógico hablar, por otro lado, de un diseño **anidado concurrente de varios niveles**, especialmente pensando en que este diseño se suele emplear en instituciones organizadas de un modo jerárquico —como es, precisamente, una EOI—. Como apuntan Hernández Sampieri *et al.* (2010: 576-577), en este tipo de diseño se recolectan datos tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, aunque el análisis puede ser diferente en cada nivel. Asimismo, recordemos que otro de los objetivos de este modelo es buscar información en informantes diferentes, algo que encajaría, precisamente, con el modo en el que nosotros hemos recogido los datos³⁰⁰. Sin embargo, la literatura no parece clara, pues, de nuevo, parece que nos topamos ante ciertas imprecisiones que dan lugar a confusión. Así, por un lado, Hernández Sampieri *et al.* (2010: 571-572) explican que, a diferencia del diseño de triangulación, en un diseño anidado “un método predominante guía el proyecto (pudiendo ser éste cuantitativo o cualitativo)” (2010: 571-572). Es decir, en un diseño anidado debe haber un método predominante o central, que guía el proyecto y al que se incrusta el otro. Esto nos hace pensar que, en realidad, este no es nuestro caso, pues, como hemos señalado previamente, ninguno de los dos enfoques (cualitativo o cuantitativo) se ha visto como prioritario en nuestro estudio. Por este motivo, entendemos que este diseño, si bien parece ajustarse en parte, no encaja totalmente con el de nuestra investigación.

Así pues, la opción por la que nos decantamos finalmente es el diseño de **triangulación concurrente**. Parece lógico hablar de este diseño, en primer lugar, porque, tal y como afirma Sánchez Gómez (2015: 20-21), lo importante en un estudio de este tipo no es tanto que la recogida de datos se dé estrictamente al mismo tiempo, sino que estos sean considerados como iguales en la investigación. En nuestro caso, aunque sí es cierto que

³⁰⁰ Tengamos en cuenta que, en la fase de análisis de sitios web, exploramos un documento audiovisual que pertenece y representa a toda la EOI y, en la fase de las entrevistas personales, entrevistamos a directores de centro, jefes del departamento de inglés y profesores de inglés. Por último, en la fase de investigación cuantitativa trabajamos únicamente con docentes de inglés.

hubo un breve intervalo de tiempo entre la recogida de datos cualitativos y cuantitativos, el peso de ambos tipos de datos es el mismo. En otras palabras, creemos que los dos enfoques sirven para investigar el mismo objeto de estudio, por lo que ambos son necesarios y relevantes por igual en la investigación. Dicho esto, nuestros datos se recogieron por medio de tres instrumentos (§ 4.2.2.), que se crearon, utilizaron y analizaron por separado; es decir, de forma independiente. Finalmente, en la fase de interpretación de los resultados, estos se compararon lado a lado para obtener una fotografía del fenómeno más completa.

4.1.6. *La triangulación*

Como acabamos de señalar, podríamos decir que en esta investigación hemos empleado dos posibles diseños: de triangulación concurrente o anidado por niveles. En cualquier caso, la información que hemos obtenido por medio de las tres herramientas de recogida de datos se ha comparado junto con la literatura revisada en el aparato teórico para tratar de entender un mismo fenómeno desde perspectivas distintas. Así, una vez aclarado el diseño del estudio mixto, la siguiente cuestión sobre la que conviene reflexionar es cómo se puede combinar el enfoque cualitativo y cuantitativo dentro de un estudio mixto. En relación con esta cuestión, Vulpoiú asegura que el enfoque mixto “se caracteriza por un concepto que se define como la *triangulación*” (2018: 113-114). Por ello, creemos que conviene detenernos brevemente a reflexionar sobre qué es la *triangulación* y si esta es siempre la estrategia de articulación del enfoque cualitativo y cuantitativo en un estudio mixto.

Según Denzin, por *triangulación* podemos entender “the application and combination of several research methodologies in the study of the same phenomenon” (1990: 511). Tomando esta definición del autor, bien se podría pensar que en todos los estudios mixtos existe un ejercicio de triangulación, pues en todos ellos, por definición, se combinan dos enfoques —cualitativo y cuantitativo—. Sin embargo, si así fuera, ¿qué sentido tendría, entonces, bautizar un tipo de diseño mixto como *diseño de triangulación (concurrente)* (4.1.5.)? En otras palabras, si aceptamos esta definición de *triangulación*, podríamos afirmar que en todos los estudios mixtos se triangula; en cambio, solo un diseño sería *realmente* el de triangulación. Este planteamiento parece carecer de sentido, por lo que, para tratar de aclarar esta cuestión, nos apoyamos en Hemilse Acevedo (2011), quien habla de diferentes tipos de estrategias o posibilidades

de combinar los datos cuantitativos y cualitativos dentro de un estudio mixto. Así, la autora cita a Bericat (1998), quien aporta hasta tres estrategias de integración metodológica: la complementación, la combinación y la triangulación. Hemilse Acevedo explica estas tres estrategias como sigue (2011: en línea):

La complementación refiere al uso de metodologías cuantitativa y cualitativa con el objetivo de abordar, con cada una de ellas de forma separada, una dimensión diferente del objeto de estudio de una investigación. Esta estrategia conserva la independencia de métodos y de resultados ya que cada método se usa para responder a interrogantes diferentes de la investigación. **La combinación** indica el uso de un método de manera subsidiaria respecto al otro a los fines de aumentar la validez del último. Aquí sí hay combinación metodológica con el propósito de obtener un solo tipo de resultado, proveniente de la última metodología empleada. Finalmente, **la convergencia o triangulación** supone el uso de ambas metodologías para abordar el mismo aspecto de la realidad. En este caso, si bien hay independencia en la aplicación de los métodos, existe una convergencia en los resultados. Su utilización implica la aceptación de que ambas metodologías pueden captar igual [un] aspecto de la realidad. (El énfasis es nuestro)

Siguiendo las palabras Hemilse Acevedo, podríamos entender que la triangulación haría referencia a una posible estrategia metodológica en la que se combinan el enfoque cualitativo y cuantitativo, no a la única posible. Entonces, ¿podríamos afirmar que existen estudios mixtos en los que se lleva a cabo la estrategia de triangulación y otros en los que se emplea la estrategia de complementación o de combinación? Para responder a esta cuestión, recurrimos a Verd y López (2008), quienes recogen, siguiendo las propuestas de Bericat (1998), Creswell (2003) y Callejo y Viedma (2006), las posibles estrategias de articulación metodológica en función del diseño de estudio mixto que se lleve a cabo. Así, Verd y López hablan de hasta cuatro tipos de diseño mixto:

- Tipo I: son estudios en los que “el uso conjunto de varias técnicas se orienta únicamente a abordar diferentes aspectos o dimensiones del objeto estudiado sin que se produzca una integración analítica, ni siquiera parcial” (Verd y López, 2008: 22).
- Tipo II: son aquellos en los que la investigación se da de manera secuencial; es decir, en dos fases. Así, los datos recogidos en la primera fase sirven para mejorar la obtención y el análisis de los datos recolectados en la segunda. Los autores señalan, además, que “[d]entro de estos diseños Creswell (Creswell, 2003; Creswell *et al.*, 2003) distingue tres diferentes versiones, el secuencial explicativo, el secuencial exploratorio y el secuencial transformador” (Verd y López, 2008: 22).

- Tipo III: son estudios en los que el objetivo es encontrar convergencias en los resultados obtenidos de la fase cuantitativa y cualitativa. Así pues, las dos investigaciones se hacen en una sola fase y siguen recorridos separados hasta el momento de la interpretación. Es aquí donde la estrategia de triangulación tendría lugar. Sin embargo, el término *triangulación* se ha acabado extendiendo de tal modo que se ha llegado a emplear para designar cualquier tipo de articulación entre el enfoque cuantitativo y cualitativo, según señalan los autores (2008: 23):

Esta idea de triangulación es posiblemente la que en mayor medida se ha utilizado para justificar el uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas, **llegándose incluso a utilizar en algunos casos como término que designa cualquier tipo de articulación** (El énfasis es nuestro).

- Tipo IV: son estudios en los que los datos se obtienen en una sola fase, aunque cada tipo de datos sirve para recolectar información sobre aspectos diferentes o complementarios sobre el fenómeno. Sin embargo, se diferencia con el modelo tradicional de triangulación en que “en el modelo anidado no se da una pretensión de comparación de datos, la integración se produce una vez obtenidos, de modo que la fase de análisis e interpretación se realiza conjuntamente con la información cuantitativa y cualitativa” (Verd y López, 2008: 23).

Dicho esto, las correspondencias de estos cuatro tipos de diseños con las estrategias de articulación del enfoque cualitativo y cuantitativo que aportan Verd y López es la siguiente:

Diseño del estudio	Bericat (1998)	Creswell (2003)	Callejo y Viedma (2006)
Tipo I	Estrategia de complementación	[sin correspondencia]	Articulación en la complementación
Tipo II	Estrategia de combinación	Diseño secuencial	Articulación encadenada
Tipo III	Estrategia de triangulación	Diseño concurrente basado en la triangulación	Articulación para la triangulación
Tipo IV	[Sin correspondencia]	Diseño concurrente basado en la anidación [parcialmente]	Articulación en la integración [parcialmente]

Tabla 13. Correspondencias de cada tipo de estudio y sus estrategias de articulación metodológica (basada en Verd y López, 2008: 21).

A partir de la observación de la **Tabla 13** podríamos afirmar que podría resultar confuso emplear el término *triangulación* para designar cualquier tipo de estrategia de

articulación entre el enfoque cualitativo y cuantitativo en los estudios, pues, en realidad, esta es una posible estrategia de articulación de ambos enfoques, no la única existente. Por ello, nosotros entenderemos la triangulación como una “[t]écnica [o estrategia] de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo [que] puede contribuir a validar un estudio de encuesta y a potenciar las conclusiones que de él se derivan” (Rodríguez *et al.*, 2006: 1). Dicho de otra manera, entendemos que la *triangulación* hace referencia a la comparación y confrontación de los datos (obtenidos de forma independiente) para hallar convergencias, por lo que unos no se emplean de manera subsidiaria para la creación de los instrumentos de recolección de los otros.

Aclarados estos conceptos, en nuestro estudio, hemos llevado **a cabo la estrategia de triangulación** para articular los enfoques cuantitativo y cualitativo. Además, podemos llegar a hablar de distintos tipos de triangulación. En realidad, según en el aspecto en el que se adopte la estrategia de triangulación, Denzin (1990: 512) llega a hablar hasta de cuatro tipos: **triangulación de datos**, cuando el investigador utiliza información extraída de distintas fuentes de información; **triangulación de investigador**, cuando se recurre a múltiples observadores para eliminar el sesgo de un único investigador; **triangulación teórica**, que consiste en la utilización de distintas teorías, incluso antagónicas, para poder comprender de una forma más completa lo estudiado, y **triangulación metodológica**, que implica el empleo de diferentes métodos para tomar múltiples puntos de referencia de un mismo objeto³⁰¹. Así, cuando se emplea más de un tipo de triangulación para analizar un mismo fenómeno, se habla de *triangulación múltiple*, la cual permite analizar y entender el objeto de estudio de un modo más preciso, fiable y satisfactorio. En nuestro estudio, llevamos a cabo una **triangulación múltiple**, ya que hacemos uso de dos tipos de triangulación: triangulación de datos y triangulación metodológica. Seguidamente explicamos con mayor detalle estos dos tipos de triangulación, con objeto de precisar el tipo de triangulación múltiple aquí efectuado.

³⁰¹ Hernández y Mendoza (2008) incluyen también un quinto tipo: triangulación de ciencias o disciplinas, cuando se enfoca y aborda un mismo problema desde disciplinas distintas. De manera adicional, pensamos que, quizá, se podría entender que en esta tesis doctoral también se produce una triangulación de ciencias o disciplinas, dado que tanto en nuestro aparato teórico como en nuestra parte analítica confluyen áreas de estudio diferentes, como los Estudios de Traducción y la Didáctica de Lenguas.

Por un lado, Arias Valencia explica que la triangulación de datos es posible cuando se recogen distintas fuentes de datos (2000: 16). Este tipo de triangulación puede ser útil, por tanto, para obtener diversas visiones sobre un mismo fenómeno o elemento estudiado. La **triangulación de datos** puede ser de tres clases:

- a) Temporal, que consiste en la recogida de datos sobre un mismo fenómeno a lo largo de distintos períodos de tiempo con la intención de validar la congruencia o constancia del fenómeno a través del tiempo (Arias Valencia, 2000: 20; Aguilar y Barroso, 2015: 74). En nuestro estudio no hemos llevado a cabo este tipo de triangulación.
- b) Espacial, que consiste en la recogida de datos en diferentes lugares para, posteriormente, cruzarlos y compararlos (Arias Valencia, 2000: 20; Aguilar y Barroso, 2015: 74). En nuestro caso, sí hemos llevado a cabo la recolección de datos en distintas EEOOII de la Comunitat Valenciana y, por tanto, ubicadas en diferentes ciudades e incluso provincias, tanto para las entrevistas como para la compleción del cuestionario, de modo que, como se decía, sí haremos una triangulación espacial de los datos obtenidos.
- c) Personal, que consiste en la recogida de datos de diferentes sujetos o de diferentes niveles de persona que participan en el estudio, por ejemplo, de individuos, parejas, grupos o los tres casos. Así, la recolección de datos de una fuente sirve para validar los datos recogidos por las otras (Arias Valencia, 2000: 20; Aguilar y Barroso, 2015: 74). En este estudio, sí hemos recogido datos de distintas fuentes profesionales; a saber, directores de EEOOII, jefes de departamento de inglés y docentes de inglés, con o sin otro cargo en el centro (para las entrevistas) y docentes de inglés de EOI (para el cuestionario). Así, los datos que de cada uno de ellos se obtienen pueden compararse para tener una visión del fenómeno estudiado desde diferentes perspectivas, lo que hace que la investigación sea más completa.

Por otro lado, dentro de la **triangulación metodológica** podemos encontrar una nueva división: triangulación dentro de métodos o intramétodo (*within-method*) y la triangulación entre métodos (*between-method* o *across-method*) (Arias Valencia, 2000: 19; Aguilar y Barroso, 2015: 74). Según Arias Valencia, “[l]a triangulación dentro de métodos es la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable” (2000: 19). Un

ejemplo, de naturaleza cualitativa, de este tipo de triangulación podría ser la observación y la realización de una entrevista abierta para evaluar un mismo fenómeno. Los datos obtenidos a partir de estos dos instrumentos, se codifican y analizan de forma separada, y, posteriormente, se comparan para encontrar respuestas. Sin embargo, la naturaleza de estos datos sería cualitativa en ambos casos. Este tipo de triangulación se emplea, tal y como explica la autora, cuando las unidades que se observan son multidimensionales. Por ello, el investigador escoge un método y emplea varias formas de examinar los datos (Arias Valencia, 2000: 19). Por otra parte, los datos recogidos por medio de un solo método pueden estar sesgados. Por ello, la triangulación entre métodos permite comparar la información obtenida mediante métodos distintos, lo cual es especialmente útil para compensar las flaquezas de un método con las fortalezas del otro. Arias Valencia define la *triangulación entre métodos* como “la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o varias” (2000: 19). En nuestro estudio, hemos llevado a cabo, en primer lugar, una triangulación dentro de métodos a partir de la recolección de datos mediante las entrevistas y la observación de los sitios web de las EEOOI (ambos datos de naturaleza cualitativa). La información extraída de estos dos instrumentos se analiza por separado para, más tarde, cruzar los datos y compararlos. Asimismo, estos datos cualitativos se triangulan con los obtenidos mediante el cuestionario, que son de naturaleza cuantitativa (entre métodos). Por ello, tal y como afirma Donolo, la comparación entre varias técnicas y fuentes de datos nos permitirá comprender el fenómeno estudiado de un modo más profundo y complejo, pues las posibles carencias que puede presentar un método se suplirán con las aportaciones del otro (2009: 3).

En la **Figura 6** podemos observar más claramente cómo se han recogido datos de distinta naturaleza y cómo todos ellos se analizan por separado y, posteriormente, se comparan para lograr hallar convergencias entre los resultados:

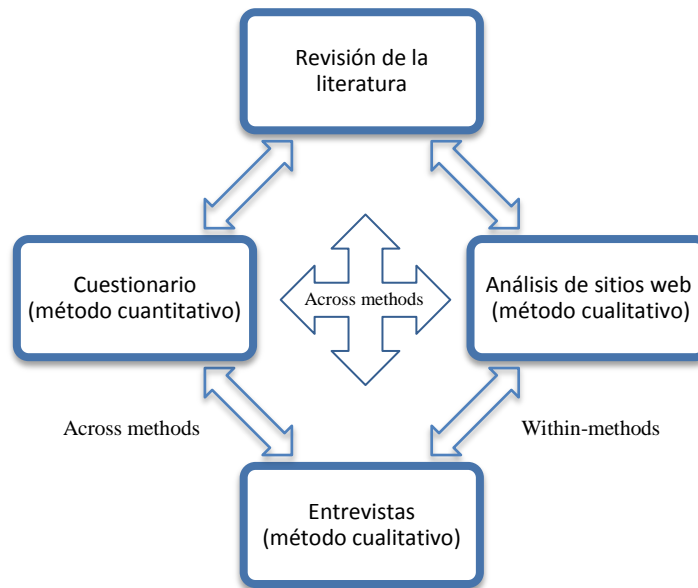


Figura 6. Triangulación de métodos en este estudio (adaptado de Vulpoi, 2018: 115).

La recolección de datos cuantitativos y cualitativos, así como la triangulación de los mismos, nos permitirá realizar un análisis para poder describir cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en las EEOOI de la Comunitat Valenciana para garantizar la atención a la diversidad y, además, comprobar si la traducción, y más concretamente la TAV, tiene algún papel como herramienta para garantizar la inclusión educativa en el aula de LE.

4.2. Marco analítico

4.2.1. Universo, población y muestra del estudio

Para concretar quiénes van a ser los participantes en el estudio que nos ocupa debemos tener en cuenta quiénes forman parte del universo, de la población y de la muestra. En primer lugar, comenzaremos por definir qué entendemos por estos conceptos y qué grupo de sujetos se agruparían en cada uno de ellos dentro de este estudio. Juzgamos necesaria esta aclaración debido a la falta de acuerdo entre los académicos a la hora de emplear estos términos. Así, según Fox, “el término *universo* designa a todos los posibles sujetos o medidas de un cierto tipo [...]. La parte del universo a la que el investigador tiene acceso se denomina población” (1981: 368). Por otro lado, también Buendía *et al.* explican que “[p]oblación es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados” (1998: 28). Sin embargo, Hernández Sampieri *et al.*,

aportan la siguiente definición de *población*: “Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (2010: 174). Esta definición nos parece algo imprecisa, por lo que bien podría designar el mismo grupo de personas que Fox o Buendía *et al.* denominan *universo*. Por ello, conviene tener presente que algunos autores, como Padua (1979), Pineda *et al.* (1994), Hurtado y Toro (1998), López (2004), Vera y Villalón (2005) o Hernández Sampieri *et al.* (2010), emplean *universo* y *población* a modo de sinónimos. Podemos, incluso, encontrar ocasiones en las que un término sirve para definir al otro; por ejemplo, si consultamos la definición que da el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en su web, se nos dice que “[e]l universo de la encuesta es la población de la cual se desea obtener información” (CIS: s.f.: en línea). Dicho esto, uno no puede sino llegar a la conclusión de que no existe unanimidad a la hora de emplear estos términos. Por este motivo, como opción personal, nosotros sí nos permitiremos hacer una distinción entre ambos conceptos. Así, basándonos en Fox (1981) y Buendía *et al.* (1998), entenderemos el **universo** como la suma de sujetos que tienen unos parámetros en común, pero que, debido al volumen total de personas que representa, no es accesible para el investigador. Por ello, es necesario que el universo se vea reducido a un grupo de menor envergadura; a este, nosotros lo llamaremos **población**, siguiendo a estos mismos autores y no así a otros, como Hernández Sampieri *et al.* (2010), quienes hablan de *unidades de análisis*, *casos* o *elementos* dentro de una población, o de otros teóricos que no establecen distinción entre ambos términos. Por último, para nosotros la **muestra** será un “[s]ubgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 173). Entendemos, pues, que el universo se acotará dejando paso a la población y que de esta se escogerá una muestra de participantes. La **Figura 7** siguiente esquema nos permite entender con mayor facilidad la diferencia entre estos tres conceptos, según la concepción que aquí planteamos:

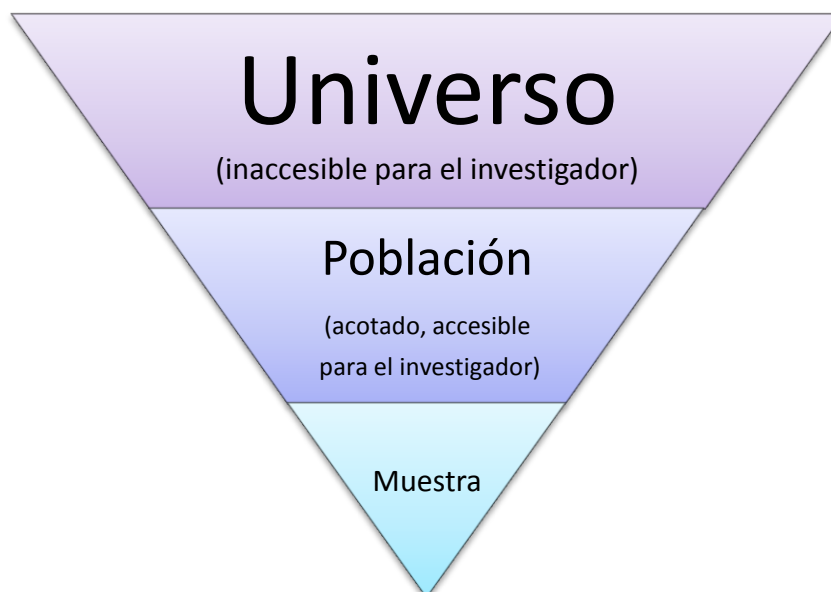


Figura 7. Niveles de concreción para la selección de los participantes en el estudio: *universo, población y muestra*, basándonos en las propuestas de Fox (1981), Buendía *et al.* (1998) y Hernández Sampieri *et al.* (2010).

A continuación, concretaremos quiénes forman parte de nuestro universo, así como de la población y de la muestra, tanto para las entrevistas como para el cuestionario.

Universo del estudio

En primer lugar, como ya hemos explicado, haremos uso del término *universo* únicamente para definir el conjunto de sujetos que tienen unas características en común, pero que, en conjunto, forman un grupo inaccesible para, en este caso, la investigadora a causa del gran número de unidades que lo integran. Así pues, **el universo de este estudio se compone de todos los docentes de inglés de EEOOII del territorio español**. Según los datos que se ofrecen en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.: en línea), en España la suma total de EEOOII y extensiones de EEOOII oficiales es de 344 centros. Teniendo en mente esta cifra, parece evidente que, en una investigación para una tesis doctoral, tratar de abarcar el total de docentes de inglés que puedan trabajar en esos 344 centros sería imposible, pues excede todos los recursos disponibles. Por esta razón, es necesario acotar y delimitar el universo a un grupo más pequeño de personas, de modo que este sea más manejable y sí pueda ser posible estudiarlo; en otras palabras, este universo ha de reducirse a un grupo más acotado para que sea accesible para la investigadora: la población.

Antes de continuar, como ya se adelantó en la **Introducción**, debemos señalar el porqué de la elección de incluir en el universo únicamente a los docentes de inglés, pese a

reivindicar la necesidad de adoptar las medidas de atención a la diversidad por igual en todas las aulas, con independencia de la lengua que se imparta. En primer lugar, el inglés sigue considerándose *lingua franca* en nuestros días. De acuerdo con Vilar Beltrán y Sales Ciges (2013: 70), hace casi treinta años Beneke (1991) ya estimaba que alrededor de un 80 % de los intercambios lingüísticos en inglés se daban entre usuarios no nativos. A su vez, según el estudio *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*, realizado en 2013 por el British Council, alrededor de 1,75 billones de personas habla inglés en el mundo; una cifra que, se cree, aumentará hasta 2 billones para el año 2020. Asimismo, esta lengua sigue siendo el idioma oficial en más de 50 países y está presente en ámbitos tan variados como la Unión Europea, las Naciones Unidas o el Comité Olímpico Internacional, siendo además la lengua utilizada con más frecuencia en los intercambios comerciales entre países. El inglés es, a su vez, el idioma oficial de comunicación aeronáutica y marítima. Por otra parte, Marzà *et al.* citan los datos recogidos en la Encuesta sobre la participación de la población adulta de 2011, elaborada por el INE, donde se señala que un 34,78 % habla una LE, un 13,45 % domina dos LE y solo un 4,54 %, tres o más, lo que se traduce en la existencia de un escenario multilingüe en el que el inglés figura como primera LE, algo que se refleja en el currículo educativo (2018: 114-115).

Por estos motivos, los estudiantes de lenguas, con o sin discapacidad, deberían ser conscientes de la relevancia de la lengua inglesa y de las claras desventajas que supone no conocerla. De hecho, algunas autoras, como Ochse (2013) o Kontra (2017), recuerdan su importancia a escala global, algo que, podemos asumir, hace necesario aprenderla no solo para las personas normoyentes, sino también para las personas con discapacidad auditiva³⁰². Así pues, es interesante destacar cómo en algunos países de Europa esta es una realidad de la que los estudiantes, con y sin discapacidad, ya parecen haberse dado cuenta. Domagala-Zysk (2013a: 91) explica que los alumnos universitarios sordos en Polonia son perfectamente conscientes de este fenómeno y se sienten motivados para aprender inglés al no ignorar las tendencias sociales y el valor de esta lengua en el mercado laboral. Esta posición se aleja de los pensamientos

³⁰² Huelga decir que, en la actualidad, aprender una LE como el inglés es de suma importancia para todas las personas, también para aquellas con discapacidad. Sin embargo, debido a la propia naturaleza de la discapacidad auditiva, en el pasado se creó la falsa creencia de que una persona con discapacidad auditiva (sobre todo, los casos más graves) no debe o no puede aprender una LE. Por esta razón, quisiéramos tratar de romper con esta postura e insistir abiertamente en la necesidad de trabajar para que todas las personas puedan tener acceso a la formación en LE con equidad.

tradicionales que opinaban que, para las personas sordas, estudiar una LE no despierta un gran interés o que es una tarea poco recomendable y casi perjudicial. Por todo esto, nos inclinamos a pensar que la lengua inglesa será una de las LE más demandadas³⁰³ por parte de los estudiantes en las EEOOI de la Comunitat Valenciana, tanto por alumnos con discapacidad como sin ella.

Población del estudio cualitativo (entrevistas)

Antes de comenzar a explicar las poblaciones del estudio, conviene señalar por qué hemos establecido una distinción entre la población escogida para el análisis de datos cuantitativos y el de datos cualitativos. Onwuegbuzie y Collins (2007: 292) hablan de dos criterios para seleccionar para seleccionar la población. Por un lado, los autores hablan de orientación temporal (*time orientation*), que puede ser concurrente o secuencial. En nuestro caso, como ya se explicaba en el punto 4.1.5., nos hallamos ante una orientación concurrente. Por otra parte, los autores explican que la relación entre las muestras cuantitativa y cualitativa puede ser de cuatro tipos: idéntica (*identical*), paralela (*parallel*), anidada (*nested*) y multinivel (*multilevel*). Una relación idéntica implica que las muestras de la población tanto en la investigación cualitativa como cuantitativa son las mismas. En una relación paralela las muestras son diferentes, si bien surgen de una misma población. Una relación anidada implica que los miembros de la muestra seleccionada para una fase del estudio constituyen un subgrupo de aquellos participantes elegidos para otra faceta de la investigación. Por último, una relación multinivel (2007: 292):

[...] involves the use of two or more sets of samples that are extracted from different levels of the study (i.e., different populations). For example, whereas one phase of the investigation (e.g., quantitative phase) might involve the sampling of students within a high school, the other phase (e.g., qualitative) might involve the sampling of their teachers, principal, and/or parents.

Este último sería nuestro caso, dado que las poblaciones en cada una de las fases de la investigación son distintas, tal y como ocurre en otras investigaciones, como las de Jick (1979), Baillo y Vicente Serrano (2005) y Aguilar y Barroso (2015), en las que los sujetos participantes se dividen en varios niveles. Por ello, para la investigación cualitativa, nuestra población tiene unas características determinadas y, por otro lado, para la fase de investigación cuantitativa, hemos elegido a otros sujetos para conformar

³⁰³ Según relata el periódico *Las Provincias* (2018), para el curso 2018-2019 se preveía ofertar 91.834 plazas en las veinticuatro EEOOI de la Comunitat Valenciana, lo que supone 3.940 plazas más que en el curso anterior. De estas nuevas plazas, 2.030 (51,5 %) son solo de inglés. De manera adicional, en las entrevistas fuimos testigos de comentarios que evidenciaban esta mayor demanda de la lengua inglesa.

la población. Dicho esto, en primer lugar, los participantes que forman parte de la **población** para las **entrevistas** deben cumplir con los dos **criterios de inclusión** siguientes:

- a) Pertener, al menos, a uno de estos perfiles: (1) director de una EOI de la Comunitat Valenciana³⁰⁴, (2) jefe de departamento de inglés de una EOI de la Comunitat Valenciana o (3) docente del departamento de inglés de una EOI de la Comunitat Valenciana.
- b) Estar en activo durante el curso 2018-2019.

Siguiendo estos criterios, encontramos una población compuesta por un total de 450 personas: 426 sujetos entre los jefes de departamento de inglés y los docentes de inglés que no ostentan el cargo de jefe de departamento, 14 directores de EOI que, además, son profesores de inglés y 10 directores de EOI que son docentes de otras LE (alemán, francés, valenciano y español para extranjeros).

Profesores de inglés + jefes de departamento de inglés	Directores de centro (profesores de inglés)	Directores de centro (docentes de otras lenguas)	Total de sujetos de la población cualitativa
426	14	10	450

Tabla 14. Perfiles de los sujetos de la población cualitativa.

Así pues, dado que la intención era efectuar las entrevistas, siempre que fuera posible, de manera presencial, dado el gran volumen de la población, por un lado, y la diseminación geográfica de los centros, por otro, se optó por seleccionar una muestra que hiciera viable esta fase de la investigación.

³⁰⁴ Los directores sí son profesores en el centro, aunque no necesariamente de lengua inglesa. Consideramos importante incluir en las entrevistas a estos perfiles, dado que ciertos aspectos relevantes para la investigación —por ejemplo, ciertas medidas de dirección, funcionamiento y financiación del centro— son datos que, creemos, se deben preguntar directamente a los directores. Como veremos en el punto 4.2.2.1., algunas de las preguntas de la entrevista no se hubiesen podido responder por parte de los docentes, pues son cuestiones ajenas, en cierto modo, a la rutina de las aulas. Por ello, es conveniente incluir los perfiles de los directores con independencia de la lengua que impartan, lo que nos posibilita llevar a cabo una triangulación de datos obtenidos a partir de informantes distintos. Así, podemos observar el mismo fenómeno desde varias perspectivas diferentes, aunque complementarias entre sí: la de los propios docentes de inglés y la de los directores de los centros donde trabajan esos docentes.

Muestra de la población cualitativa para las entrevistas

Como hemos visto ya, la muestra es un subgrupo de la población que permite al investigador centrarse en un número más reducido de personas, lo que le ahorra tiempo y le posibilita poder profundizar y tener mayor control sobre las variables (López, 2004: 69). Así pues, existen diferentes procedimientos para seleccionar la cantidad de componentes de la muestra, así como el orden o lógica por la que se rige la elección de los participantes en la misma. Según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 176), existen distintos tipos de muestra: probabilísticas y no probabilísticas o dirigidas. Por un lado, una muestra **probabilística** es aquella en la que todos los sujetos de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Esta se obtiene definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria y mecánica (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 176). Existen, a su vez, distintas fórmulas para escoger una muestra probabilística, a saber: muestreo probabilístico aleatorio simple, muestreo probabilístico aleatorio mediante la tabla de números aleatorios, muestreo probabilístico sistemático, muestreo probabilístico estratificado y muestreo probabilístico conglomerado (López, 2004: 70-73). Por otro lado, una muestra **no probabilística** es aquella en la que los sujetos seleccionados no responden a un criterio de probabilidad, sino a los criterios que el investigador establece en función de las características de la investigación. Así, en investigación cuantitativa, López (2004: 70) asegura que lo más recomendable es la elección de una muestra probabilística, pues las muestras no probabilísticas no permiten calcular el margen de error. Asimismo, Otzen y Manterola (2017: 228) o Hernández Sampieri *et al.* (2010: 190) recuerdan que tampoco es apropiado extrapolar o generalizar los datos extraídos a partir de una muestra no probabilística a una población más amplia, pues no hay garantía de que todos los sujetos sean representados si la muestra no se elige al azar. En cambio, las muestras no probabilísticas suelen ser más adecuadas para estudios cualitativos, donde no interesa tanto la posibilidad de extrapolar o generalizar los resultados (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 176).

Dado que la elección de la muestra para las entrevistas responde a un criterio de muestreo *no probabilístico* —se escogió la muestra siguiendo los criterios establecidos por la investigadora—, a continuación sí recogeremos, tomando como punto de partida las clasificaciones de López (2004: 73-74) y Hernández Sampieri *et al.* (2010: 396-400), los posibles tipos de muestra no probabilísticos:

- a) **Muestreo intencional o deliberado:** el investigador puede escoger, en función de sus objetivos, personas que, bajo su percepción, sean adecuadas para formar parte de la muestra. Por ejemplo, si se pretende trabajar con estudiantes que ven un determinado programa de televisión, el investigador puede acudir a un grupo claramente identificado con dicho programa, es decir, casos típicos dentro de la población.
- b) **Muestreo accidental, por comodidad, por oportunidad o por conveniencia:** el investigador aprovecha los casos que de manera fortuita se le presentan o bien acude directamente a un lugar donde sabe que habrá unidades de la población de estudio por motivos ajenos a la investigación. Por ejemplo, si la intención es estudiar los sujetos que ven un determinado programa de televisión, en lugar de elegir una zona de estudio, elige un lugar en concreto donde sabe que pueden haber posibles espectadores de dicho programa.
- c) **Muestreo por cuota:** el investigador determina algunas variables —como el sexo, la religión, la zona de trabajo, por ejemplo— y va incluyendo personas con esas características hasta conseguir una muestra con una cantidad de unidades o cuota determinada que él mismo haya establecido. Lo importante no es tanto la zona o la forma de selección de los sujetos de la muestra, sino cumplir con dicha cuota.
- d) **Muestreo de casos extremos o inusuales:** el investigador puede recurrir a casos con cualidades especiales o diferentes a las del grupo en general si le son de especial utilidad.
- e) **Muestreo de máxima variabilidad, de máxima variación o muestras diversas:** el investigador incluye diferentes posibilidades de las variantes más relevantes para mostrar diferentes perspectivas y representar la complejidad del fenómeno. Si, por ejemplo, se estudia la audiencia de un programa televisivo destinado a todos los sectores de la población, la extracción de los casos debería incluir todos los grupos de la población posibles.
- f) **Muestreo homogéneo:** al contrario que en el caso anterior, las unidades muestrales se seleccionan porque todas tienen en común un mismo perfil o características. El objetivo del investigador suele ser centrarse en investigar o resaltar ciertas situaciones, procesos o episodios de un grupo social.
- g) **Muestreo estratificado intencionado:** esta estrategia consiste en tomar un conjunto de sujetos que compartan alguna característica. En este caso, al

contrario que en investigación cuantitativa, la selección de dichas personas se hace de acuerdo a las necesidades del investigador y no al azar.

- h) **Muestreo de expertos o muestreo de informante clave:** el investigador acude a recoger la opinión de los individuos expertos en un tema determinado o bien de sujetos con mayor experiencia o que hayan sido protagonistas del fenómeno a estudiar.
- i) **Muestreo de participantes voluntarios:** en este caso, el investigador cuenta con personas que, voluntariamente, se prestan a participar en el estudio.
- j) **Muestreo por cadena o redes (bola de nieve):** el investigador identifica a los principales sujetos clave de la población y se les pregunta si conocen a otras personas que deseen participar en la investigación.
- k) **Muestreo teórico o conceptual:** el investigador que necesita corroborar una teoría puede acudir a una unidad muestral que sabe de antemano que posee los atributos que le serán de ayuda para demostrar tal teoría.
- l) **Muestreo confirmativo:** el investigador agrega nuevos casos a la muestra si los casos ya analizados suscitan alguna duda o controversia.

Una vez analizados los principales procedimientos para formar una muestra no probabilística, pasaremos a explicar cómo escogimos nuestra muestra para las entrevistas. Conviene matizar previamente que, en el caso de la investigación cualitativa, según López (2004: 74), el tamaño de la muestra no es tan significativo como en investigaciones cuantitativas, es decir, no es tan relevante el número de participantes como captar información rica, abundante y de profundidad para cada caso seleccionado en la muestra. Dicho esto, seguimos dos criterios para seleccionar la muestra. En primer lugar, se siguió el criterio de **informantes clave** para la elección de los directores y jefes de departamento de inglés. Escogimos a estos participantes, dado que, a nuestro juicio, podían tener más experiencia al trabajar en las EEOOI de las tres ciudades capitales de provincia de la Comunitat Valenciana, que son, precisamente, tres de los centros más grandes y con más años en funcionamiento, y al desempeñar dos de los cargos de mayor relevancia en el centro. Por otro lado, seguimos el criterio de **participantes voluntarios** para escoger a los docentes de inglés que participaron en las entrevistas.

Una vez aplicado este criterio, de la población de 450 personas en veinticuatro centros, seleccionamos para las entrevistas a **nueve** participantes de tres centros distintos. Así, la

muestra se compone del director, el jefe de departamento de inglés y un docente de inglés de tres EEOOI: la EOI de Valencia-Zaidía, la EOI de Castellón y la EOI de Alicante. Así pues, la elección de estos tres perfiles distintos nos permite llevar a cabo una triangulación personal de los datos obtenidos a partir de varias personas con distintos cargos y en lugares también diferentes. Como se verá en el punto 4.2.2.1. en más detalle, elegimos estos tres centros, dado que estas son las EEOOI de las tres ciudades capital de la Comunitat Valenciana y, como decíamos, tres de las EEOOI con mayor antigüedad del territorio valenciano. Por esta razón, pensábamos que, quizá, en estos centros podrían haber contado con un mayor número de casos de estudiantes con discapacidad sensorial, sobre todo si se compara con otros centros más pequeños o que acaban de nacer.

Población del estudio cualitativo (análisis de sitios web)

El segundo instrumento de recolección de datos cualitativos que hemos empleado en este estudio ha sido el análisis de los sitios web de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. Pese a que en este caso no estamos hablando de población de sujetos humanos, sí consideraremos, a efectos prácticos, que los sitios web analizados forman parte de la población del estudio cualitativo, tras consultarlo con la Dra. Sandra López Rocha³⁰⁵, quien nos aseguró que un *corpus* implica un proceso en el que, en primer lugar, se crea un “cuerpo” representativo que se estandariza y se convierte en autoridad para que este pueda ser empleado posteriormente. En este sentido, no podríamos, por lo tanto, considerar el análisis de los sitios web como un corpus, razón por la que los incluiremos como parte de la población.

Así pues, según se indica en el sitio web de la Conselleria de Educació³⁰⁶, estas son las EEOOI de la Comunitat Valenciana para el curso 2018-2019:

- EOI d'Alacant/EOI de Alicante
- EOI de l'Alacantí
- EOI d'Alcoi/EOI de Alcoy

³⁰⁵ Sandra López Rochas es especialista en aprendizaje intercultural y posee dos doctorados, uno por la Universidad de Maryland y otro por la Universidad de Bristol, enfocados a la comunicación intercultural, la educación, la sociolingüística y la antropología. Actualmente, es profesora de la Universidad de Waterloo (Ontario, Canadá).

³⁰⁶ Más información disponible en: <<http://www.ceice.gva.es/web/eoi/centres>> [Última consulta: 03/05/18].

- EOI d'Alzira/EOI de Alcira
- EOI de Benidorm
- EOI de Castelló de la Plana/ EOI de Castellón de la Plana³⁰⁷
- EOI de Dénia/ EOI de Denia
- EOI d'Elda/ EOI de Elda
- EOI d'Elx/ EOI de Elche
- EOI de Gandia/ EOI de Gandía
- EOI de Lliria/ EOI de Liria
- EOI del Maestrat
- EOI d'Orihuela/ EOI de Orihuela
- EOI de Paterna
- EOI de la Plana Baixa
- EOI de Quart de Poblet
- EOI de Sagunt/EOI de Sagunto
- EOI de Torrent/EOI de Torrente
- EOI de Torreveija
- EOI d'Utiel/EOI de Utiel
- EOI de València-Saïdia/ EOI de Valencia-Zaidía
- EOI de València-Benicalap/ EOI de Benicalap
- EOI de València-Quatre Carreres/ EOI de Valencia-Quatre Carreres
- EOI de Xàtiva

Por nuestra parte, hemos tratado de llevar a cabo un análisis de los veinticuatro sitios web; es decir, del 100 % de la población o censo. Con todo, pese a nuestras intenciones iniciales, esto no ha sido completamente posible por las siguientes razones. Por un lado, algunos de los sitios web, como es el caso de la EOI de Denia, han presentado constantes problemas técnicos a la hora de acceder a sus contenidos. Por este motivo, tras numerosos intentos, hemos desistido de analizarlos, a causa de la gran dificultad que entraña llevar un control de los contenidos analizados cuando no se puede acceder a ellos con relativa facilidad. En cualquier caso, recordemos que el análisis de estos sitios web responde a unos criterios de recolección de datos cualitativos, por lo que no nos parece tan relevante el número de datos que encontremos, sino los contenidos y la

³⁰⁷ A lo largo de este trabajo también nos permitiremos llamarla *EOI de Castellón* simplemente.

calidad de los mismos. Como se podrá ver en detalle en el **Anexo I** de esta tesis doctoral, los datos apenas difieren en los sitios webs que sí hemos podido analizar, razón por la que sospechamos que tampoco el sitio web de la EOI de Denia hubiera arrojado nuevos datos que no se incluyeran ya en otras webs.

Por otro lado, siete de las veinticuatro EEOOI fueron abiertas durante el curso 2018-2019. Esto se traduce en un escenario en el que algunas escuelas todavía no habían creado su sitio web a mitad del mismo curso o en el que, de existir, este contenía numerosas pestañas todavía vacías, enlaces deshabilitados, etc. La última vez que la investigadora trató de analizar estos sitios fue en marzo de 2019, época para la cual muchas de ellas todavía no estaban completas. Por esta razón y, de nuevo, teniendo en cuenta que lo que nos interesa es la calidad de los datos extraídos y no la cantidad, adoptamos la decisión de no insistir nuevamente en el análisis de los sitios webs que, para mediados del curso 2018-2019, todavía no estaban completas y completamente operativas. En resumen, la investigadora **accedió a los veinticuatro** sitios web; **sin embargo, solo le fue posible analizar veintidós**, ya que uno de los sitios web (EOI l'Alacantí) estaba completamente vacío de información para marzo de 2019 y otro de ellos (EOI Denia) manifestaba constantes problemas técnicos al tratar de acceder a los contenidos, razón por la que, tras numerosos intentos, se desistió en el intento de analizarla.

Población del estudio cuantitativo (cuestionario)

Por otra parte, para formar **la población** para el estudio **cuantitativo**, aplicamos varios **criterios de inclusión**:

- a) Formar parte del cuerpo de profesores de EEOOI (tanto funcionarios de carrera como profesores interinos, independientemente de sus años de experiencia) durante el curso 2018-2019 en alguna de las veinticuatro EEOOI de la Comunitat Valenciana.
- b) Ser docentes de lengua inglesa.

Siguiendo estos criterios, la población de la investigación cuantitativa se compone de un censo total de 440 profesores de inglés, repartidos en las veinticuatro EEOOI de la Comunitat Valenciana. Como vemos, esta población no es excesivamente extensa, por lo que no es inabarcable para llevar a cabo la recogida de datos cuantitativos, y menos

aún si esta se hace por medio de un cuestionario en línea (4.2.2.3.). Sin embargo, tengamos en cuenta también que el hecho de que la investigadora no vaya personalmente a los centros a recoger el cuestionario puede provocar que los posibles participantes no sientan la *presión* de responderlo, por lo que es posible que no toda la población participe finalmente. Teniendo en cuenta lo que comentan algunos autores, como Hernández Sampieri *et al.* (2010: 172) o López-Roldán y Fachelli (2015: 10), en ocasiones, la muestra puede coincidir con el propio censo, es decir, con todos los casos de la población o, en otras palabras, con la relación exhaustiva de todas las unidades poblacionales. Es decir, si podemos trabajar con el grueso de la población, no resulta necesario seleccionar una muestra. En nuestro caso, pretendemos obtener información del mayor número posible de sujetos que componen la población (440 unidades). Por esta razón, y teniendo en cuenta que el número de personas que forman parte de ella no es excesivamente grande y que lo conocemos con exactitud, **no hemos seguido ninguna técnica de muestreo probabilístico**, sino que hemos tratado de conseguir el mayor número de participantes que cumplieran con los criterios de inclusión de la población que acabamos de mencionar. A pesar de haber intentado llegar al máximo número de participantes, resulta prácticamente imposible, como decíamos, alcanzar un porcentaje de respuestas cercano al 100 %. Por este motivo, para tratar de incentivar a los docentes a responder el cuestionario, enviamos dos correos electrónicos, en los que se les informaba de la relevancia de sus testimonios para el estudio. Finalmente, obtuvimos 78 respuestas de los docentes de 18 centros distintos, de un total de 440 docentes de inglés de veinticuatro centros.

Antes de continuar, quisiéramos añadir que, para probar si esta cifra es **un número estadísticamente significativo o suficiente**, lo consultamos con expertos, quienes, tras aplicar el Teorema Central del Límite, nos explicaron que los resultados obtenidos tienen un nivel de confianza del 90 %, con un error del 8,5 %. De acuerdo con una de las expertas consultadas, normalmente, el tamaño muestral suele elegirse específicamente para obtener un nivel de confianza del 95 %, con un margen de error del 5 %. Sin embargo, recordemos que nosotros no escogimos una muestra —enviamos el cuestionario a todos los docentes—, por lo que, en este caso, el índice de participación de los encuestados nos *impone* estos resultados. Dicho de otro modo, debemos enfatizar que el tamaño muestral obtenido finalmente es independiente de

nuestras preferencias, pues ha dependido de la voluntad de participar en el cuestionario de los sujetos de la población.

4.2.2. *Instrumentos empleados para obtener los datos*

4.2.2.1. Análisis cualitativo: entrevistas

Definición y justificación de su empleo

Como ya hemos comentado, la investigación cualitativa tiene como objetivo comprender y profundizar en los fenómenos, explorándolos, precisamente, desde la perspectiva subjetiva de los propios participantes en el estudio dentro de un contexto natural (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 364). De acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2010: 411-438), existen distintos instrumentos de recogida de datos cualitativos, a saber: observación; entrevistas; secciones en profundidad o grupos de enfoque; documentos, registros, materiales y artefactos, o biografías e historias de vida. Así pues, para entrar en contacto con los participantes de este estudio y obtener datos sobre sus enfoques didácticos y condiciones de trabajo en lo que se refiere a las medidas de atención a la diversidad, decidimos decantarnos por el empleo de entrevistas personales. Las entrevistas son, sencillamente, “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 418). Las entrevistas son útiles cuando se pretende conocer un fenómeno desde el punto de vista subjetivo de los participantes o cuando el tema de estudio ha sido poco explorado con anterioridad (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 364-365), como es nuestro caso. Así pues, para la recogida de datos cualitativos mediante las entrevistas debemos tener en cuenta (1) que la investigación se debe llevar a cabo dentro de los ambientes naturales de los participantes —en nuestro caso, en las EEOOII de la Comunitat Valenciana—, (2) que las variables no son controladas ni manipuladas por la investigadora, (3) que los significados se extraen de los propios participantes y (4) que los datos que se obtengan no podrán reducirse a valores numéricos (Rothery *et al.*, 1996). Los datos cualitativos que se obtengan a partir de las entrevistas tendrán tres funciones: (a) permitir explorar un asunto poco abordado con anterioridad y del que apenas encontramos referencias bibliográficas previas, en nuestro caso, la accesibilidad en las aulas de lengua inglesa, (b) complementar los datos de origen cuantitativo, recogidos mediante el cuestionario y

(c) complementar los datos cualitativos, extraídos a partir del análisis de los sitios web de las distintas EEOOI de la Comunitat Valenciana. Por esta razón, las entrevistas son uno de los instrumentos que nos permiten extraer datos cualitativos para poder, posteriormente, triangularlos con los demás datos recogidos en este estudio.

Diseño de la entrevista

Hernández Sampieri *et al.* (2010: 418) recuerdan que, según Grinnell y Unrau (2007), existen tres tipos de entrevistas:

- **Estructuradas**, donde el entrevistador cuenta con una guía con preguntas específicas en la que se apoyará exclusivamente (el instrumento marca qué preguntas se formularán y en qué orden).
- **Semiestructuradas** o no estructuradas, las cuales se basan en una guía de asuntos o preguntas, pese a que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para ampliar o precisar conceptos sobre las cuestiones deseadas; en otras palabras, no todas las preguntas están establecidas de antemano.
- **Abiertas**, en las que el entrevistador únicamente cuenta con una guía de contenido, pero tiene la libertad y la flexibilidad de escoger las preguntas que más convengan.

En nuestro caso, hemos considerado que la opción más conveniente para nuestros objetivos era diseñar una **entrevista semiestructurada**, donde la investigadora contaba con un guion³⁰⁸ con unas preguntas pensadas de antemano, las cuales podía alterar si lo creía necesario. Tengamos en cuenta que, como explica Bryman (2008a: 196), una entrevista semiestructurada ofrece cierta libertad al investigador, por lo que, al escoger este tipo de entrevista, nos hemos permitido: (a) alterar el orden de las preguntas si se ha creído oportuno, (b) prescindir de algunas de ellas si ya se han contestado por medio de otras o si la persona entrevistada no es la adecuada para responder a ciertas preguntas, (c) parafrasear para aclarar algunas preguntas si es necesario y (d) añadir preguntas para precisar o proponer nuevas cuestiones aprovechando las respuestas de los entrevistados.

³⁰⁸ La guía para las entrevistas que llevamos a cabo en las EEOOI de Valencia-Zaidía, Alicante y Castellón con los directores de los centros, los jefes de departamento de inglés y un docente del departamento de inglés se puede consultar en el **Anexo II** de esta tesis doctoral.

De este modo, y pese a que las entrevistas fluyeron de un modo natural y cordial, no siempre se respetó el orden exacto de las preguntas que habíamos propuesto en el guion inicial, así como tampoco a todos los entrevistados se les plantearon todas las preguntas exactamente por igual. Esto se debió a que, en primer lugar, con las respuestas a algunas preguntas ya parecían contestarse otras; en segundo, a que algunas cuestiones debían formularse únicamente a las personas con ciertos cargos en el centro —al director o al jefe de departamento— y, en tercer lugar, a que, en algunas ocasiones, pudimos advertir cierta precaución o recelo a la hora de responder a algunas preguntas por parte de los entrevistados, razón por la que no se forzó a que respondieran a aquellas que no creyeran oportuno contestar. En resumen, el diseño del guion de la entrevista sirvió como una guía de asuntos o preguntas sobre la que la investigadora podía apoyarse, pero se tuvo la libertad de modificar el orden o el número de preguntas y parafrasear o repreguntar por una misma cuestión de distinto modo cuando se creyó oportuno.

Así, se diseñó una entrevista con diferentes bloques, en los que incluíamos preguntas en ítems similares a las cuestiones que planteamos en el cuestionario (§ 4.2.2.3.). Los contenidos de las preguntas tratan de abarcar las principales cuestiones de las que nos hemos ocupado en el marco teórico de esta tesis doctoral: enfoque o método de enseñanza de LE empleado en las aulas, papel de la traducción y de la TAV en dicho enfoque o método y su posible utilidad con personas con discapacidad, tipo de materiales empleados, tipo de actividades que se llevan a cabo si se emplean materiales audiovisuales y, por último, tipo de medidas de atención a la diversidad para el alumnado con discapacidad sensorial. Así pues, las respuestas de los entrevistados nos sirvieron para entender mejor cuáles podían ser algunas de las posibles opciones de respuesta a las preguntas del cuestionario, y fueron también útiles para plantearnos la conveniencia de incluir en el mismo nuevas preguntas que no habíamos pensado previamente a las entrevistas. En este sentido, las entrevistas fueron útiles como *fase exploratoria* del problema de investigación. En la tabla que mostramos a continuación, exponemos los distintos bloques en los que hemos dividido nuestra entrevista, así como los ítems, preguntas y objetivos concretos³⁰⁹ de cada parte que la compone.

Bloques	Ítems	Preguntas	Objetivos
Presencia de	- Porcentaje de alumnado	- Que usted tenga	- Conocer el porcentaje

³⁰⁹ Estos se derivan, a su vez, de los objetivos analíticos expuestos en el punto 4.1.2.

alumnos con discapacidad sensorial en el centro	con discapacidad sensorial que ha estudiado en el centro.	constancia, ¿cuántos alumnos con discapacidad sensorial (es decir, personas con discapacidad visual o auditiva) han accedido a este centro para estudiar?	de alumnado con discapacidad visual o auditiva que ha accedido a estudiar al centro.
Becas o ayudas económicas en las EEOOI	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de ayudas económicas disponibles para las personas con discapacidad sensorial que acceden a la formación de una EOI. - Recursos técnicos que la EOI ha adquirido y tipo de ayudas económicas que recibe para invertir en la compra de estos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparte de las reducciones en el precio de la matrícula de los cursos y pruebas de certificación, ¿conoce usted que exista alguna otra reducción de las tasas o ayuda para comprar libros o material, ayuda de transporte...? - ¿Qué tipo de ayudas técnicas puede ofrecer la EOI a las personas con discapacidad (p.e. equipo de FM, bucle magnético, lupas, lectores de pantalla, impresoras braille...)? - ¿Reciben ustedes algún tipo de subvención para poder adquirir estos equipos? Si no, ¿es esto una barrera para poder adquirirlos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer si las personas con discapacidad pueden acceder a alguna ayuda económica para adquirir material complementario o ayudas técnicas. - Conocer qué recursos técnicos para las personas con discapacidad sensorial puede ofrecer el centro y si se cuenta con algún tipo de ayuda económica para adquirir estos equipos.
Formación y comunicación con entidades especializadas	<ul style="list-style-type: none"> - Formación del profesorado de las EEOOI en NEE. - Comunicación de los profesionales de la EOI con otras entidades especializadas en ceguera o sordera (ONCE, Fiapas, Helix...). 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Tienen los docentes formación específica para conocer las necesidades educativas que pueden tener las personas con discapacidad sensorial? - ¿Tienen formación para generar/escoger recursos y materiales accesibles? - ¿Colabora la EOI con entidades especializadas en personas ciegas/sordas (ONCE, FESORD, Helix...)? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué tipo de formación tiene el profesorado sobre las necesidades educativas de las personas con discapacidad. - Conocer si existe algún tipo de colaboración o comunicación con entidades especializadas en discapacidad visual o auditiva y en qué consiste esta.
Posibles protocolos de actuación	<ul style="list-style-type: none"> - Medidas de atención a la diversidad que se adoptan en el centro. - En qué fase de la creación de la programación y de la elección de los recursos se tienen en cuenta los perfiles de las personas con discapacidad. - Quiénes adaptan los recursos y materiales para 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Dispone el centro de un protocolo (guía de actuación) donde los docentes puedan consultar qué medidas deben adoptar en caso de tener un alumno con discapacidad sensorial en el aula? - ¿Se diseñan las programaciones teniendo en cuenta las posibles necesidades especiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer si el docente de una EOI cuenta con un documento guía o libro blanco que pueda emplear para informarse sobre aquellas medidas de atención a la diversidad (tipo de metodología, tipo de materiales, recursos o prácticas que debe llevar a cabo en el aula) que debe adoptar.

	<p>las personas con discapacidad sensorial que estudian en una EOI.</p> <p>- Nivel de implicación de las EEOOI en los procesos de adaptación de recursos de las personas con discapacidad sensorial.</p>	<p>derivadas de una discapacidad sensorial o esta se adapta posteriormente si se cuenta con un alumno con discapacidad sensorial en el aula?</p> <p>- ¿Se adaptan los materiales para los distintos perfiles de alumnado con discapacidad sensorial, especialmente para el día a día del aula?</p> <p>- ¿Deben las personas con discapacidad sensorial superar todas las partes de las pruebas de certificación (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, comprensión escrita) para obtener un título?</p> <p>- ¿Se encarga el propio centro de adaptar los materiales o se hace de forma externa, desde Conselleria?</p> <p>- ¿Creen que podrían las EEOOI implicarse más en la adaptación de los materiales, sobre todo para las clases del día a día?</p>	<p>- Conocer si los perfiles de las personas con discapacidad se tienen en cuenta desde que se diseña la programación del curso o si esta se adapta <i>a posteriori</i>.</p> <p>- Conocer si se adaptan los materiales para personas con discapacidad sensorial y cómo.</p> <p>- Conocer si las personas con discapacidad sensorial están obligadas a pasar las cuatro partes de una prueba de evaluación (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita).</p> <p>- Conocer quiénes se encargan de llevar a cabo las adaptaciones (durante el curso y para las pruebas de evaluación) y, además, conocer la opinión sobre si la EOI debería implicarse en mayor medida en estos procesos.</p>
<p>Elección de los enfoques o métodos</p>	<p>- Tipo de enfoque o método utilizado y grado de accesibilidad del mismo.</p> <p>- Presencia de la traducción en las aulas.</p>	<p>- ¿Se tienen en cuenta los diferentes tipos de ceguera/sordera que puede padecer un alumno a la hora de escoger la metodología y el material con el que se trabaja en un aula?</p> <p>- ¿Qué enfoque/método suele emplear usted?</p> <p>- ¿Se adapta este enfoque/método de algún modo en caso de tener un alumno con discapacidad sensorial en el aula? En caso afirmativo, ¿cómo se adapta este método?</p> <p>- ¿Permite este método el uso de la traducción en el aula? En caso negativo,</p>	<p>- Conocer si los perfiles de las personas con discapacidad se tienen en cuenta desde el principio al escoger la metodología o método con el que se trabajará, así como el tipo de material que se va a emplear.</p> <p>- Conocer si el método es accesible desde el principio o si se debe adaptar posteriormente a las necesidades del estudiante con discapacidad sensorial.</p> <p>- Conocer si se permite el uso de la traducción en las aulas y, en caso negativo, preguntar las</p>

		¿podría indicarme las razones por las que no hace uso de la traducción?	razones.
El papel de la TAV	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de materiales audiovisuales en el aula. - Uso de la TAV en las aulas como recurso de apoyo. - Uso de otros recursos TIC para facilitar la adaptación de las prácticas del aula para personas con discapacidad sensorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Suelen hacer uso de materiales audiovisuales en el aula (películas, series, vídeos de internet...)? - ¿Qué criterios suelen tener en cuenta para escoger este material? - ¿Se adapta de algún modo, por ejemplo, con SPS o con AD, este material en caso de tener un alumno con discapacidad visual/auditiva? - En caso de hacer uso de la AD, ¿cómo es esta AD (en directo, grabada...)? - Si el centro hace SPS o AD, ¿conocen la norma UNE 153010 (SPS) y la norma UNE 153020 (AD) por las que se aconsejan los criterios formales que deben tener la SPS y la AD? - ¿Se adapta el material audio, visual y audiovisual que se emplea en la modalidad <i>That's English</i>, para personas con discapacidad sensorial? En caso afirmativo, ¿cómo? - ¿Se utilizan las TIC de algún modo para facilitar la accesibilidad y la participación en el aula de las personas con discapacidad sensorial? En caso afirmativo, ¿cómo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué posibles recursos audiovisuales emplean en el aula. - Conocer qué criterios tienen en cuenta a la hora de escoger el clip. - Conocer si ese material audiovisual está adaptado para personas con discapacidad sensorial, por ejemplo, con AD o SPS. - Conocer si se hace algún uso de la AD en el aula. - Si respondieran que ellos se encargan de hacer SPS o AD, conocer si están familiarizados con los criterios básicos de calidad de cada modalidad. - Conocer si se adapta el material de <i>That's English</i> (formado por varios CD y DVD, además de los libros de texto). - Conocer si las TIC se emplean de algún otro modo para facilitar la accesibilidad en el aula por medio de ejemplos que no se nos hubieran ocurrido.
Audioguía	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad de una audioguía en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Existe alguna audioguía del edificio para que las personas con discapacidad visual puedan utilizarla para moverse por el centro? - Si no, ¿han pensado en alguna ocasión en audiodescribir el edificio? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer si el centro dispone de una audioguía o si desearía crear una.

Tabla 15. Bloques, ítems, preguntas y objetivos de la entrevista diseñada para esta tesis doctoral.

Participantes y desarrollo de las entrevistas³¹⁰

Recordaremos al lector que, para elegir a los participantes de las entrevistas, por un lado, nos ceñimos a trabajar únicamente con tres EEOOI: Valencia-Zaidía, Castellón y Alicante. Realizar entrevistas en los veinticuatro centros hubiera supuesto una inversión de recursos de los que no disponemos en esta investigación. Por ello, para la muestra de la población de las entrevistas elegimos los centros de las tres ciudades capital de la Comunitat Valenciana, los cuales llevan numerosos años en funcionamiento³¹¹. Esta decisión estuvo sustentada por la creencia de que, según Hernández Sampieri *et al.* (2010: 402-422), el tamaño de la muestra en los estudios cualitativos carece, relativamente, de importancia desde una perspectiva probabilística. Por esta razón, hemos creído que lo importante era centrarnos en el potencial de cada caso que íbamos a encontrar respectivamente en los tres centros entrevistados y en la calidad de esos datos, y no así en el número de testimonios que podíamos obtener. Además, según recomienda Oppenheim (1992: 68), escogimos a nuestros participantes según lo que él denomina *judgement simple*, es decir, una muestra pequeña, pero representativa de cada tipo de sujeto. Por esta razón, y como antes se avanzaba, dentro de cada uno de estos centros decidimos llevar a cabo tres entrevistas con distintos perfiles de profesionales de las EEOOI: el director, el jefe del departamento de inglés y un docente del departamento de inglés. Además, nos pareció conveniente entrevistar a varias personas en un mismo centro, puesto que, como ya hemos comentado, teníamos la impresión de que, quizá, la visión de cada uno de ellos sobre las cuestiones que abordábamos en la entrevista podía variar en función del cargo que ocupara. Por ello, preguntar a tres personas distintas, cada una con un cargo de mayor a menor relevancia en el centro, nos permitiría obtener diferentes respuestas para comparar y comprobar si existen diferencias relevantes entre lo respondido por cada participante o si, de lo contrario, detectamos cierta unanimidad.

Como también se ha explicado, las entrevistas se llevaron a cabo previamente a la fase de recogida de datos cuantitativos, es decir, a la compleción del cuestionario, aunque,

³¹⁰ En el punto 4.2.3. de esta tesis doctoral se enumeran las fases que hemos seguido desde el diseño de la entrevista hasta la interpretación de los resultados.

³¹¹ Según la información que podemos encontrar en sus respectivas webs, la EOI de Valencia-Zaidía comenzó a funcionar en el curso 1966-1967; la EOI de Castellón en 1985-1986 (aunque en 1984-1985 ya funcionaba dependiendo de la de Valencia) y la EOI de Alicante en 1973-1974.

como se ha especificado ya en el punto 4.1.5., el intervalo de tiempo transcurrido entre la finalización de las entrevistas y el comienzo de envío de los cuestionarios fue de dos días. Se realizaron, en total y como se ha anunciado, nueve entrevistas, tres en cada centro. Cabe destacar que, en un caso³¹², el docente del departamento de inglés entrevistado, además, contaba con otro cargo en el equipo directivo, por lo que la información que nos facilitó fue mucho más precisa de lo que pudieron hacernos llegar los docentes de las otras ciudades. Para ponernos en contacto con cada uno de los entrevistados, recurrimos a las direcciones electrónicas facilitadas en las webs de los centros o, sencillamente, a realizar una llamada telefónica para explicar en qué consistía nuestra investigación, cuál era el propósito de las entrevistas y la relevancia de su colaboración en el estudio. Tras ello, se concertó lugar y fecha para llevar a cabo las entrevistas, tratando de satisfacer, siempre que nos fue posible, las preferencias de los profesionales del centro. Finalmente, estas tuvieron lugar entre los meses de enero y febrero del año 2019. La investigadora se desplazó tanto a la EOI de Valencia-Zaidía como a la de Castellón para poder llevar a cabo las tres entrevistas en persona: con la directora, la jefa de departamento de inglés y una docente del mismo departamento en cada centro. En el caso de Alicante, la investigadora solo pudo llevar a cabo dos de las tres entrevistas programadas cuando se desplazó al centro en persona. Cada una de las entrevistas, pensadas para una media hora de duración, tomó más tiempo del previsto inicialmente y, por motivos laborales, el director del centro no nos pudo atender ese mismo día. Por ello, por cuestiones de incompatibilidad horaria de la investigadora con el director —debido, principalmente, a la inversión de tiempo que supone desplazarse desde Valencia hasta la ciudad de Alicante—, pensamos que lo más conveniente era que la única entrevista que quedaba por realizar en la EOI de Alicante se hiciera por vía telefónica.

Antes de continuar, quisiéramos matizar que tratamos de procurar que las entrevistas se realizaran individualmente, pues, en nuestra opinión inicial, si hacíamos una entrevista a varias personas al mismo tiempo, corríamos el riesgo de que las respuestas (o la mera presencia) de un participante pudieran condicionar las del otro. Pese a ello, en dos ocasiones los participantes nos solicitaron ser entrevistados juntos por cuestiones de disponibilidad horaria. Por ello, en dos centros, el jefe de estudios y el docente fueron entrevistados juntos. En cualquier caso, no creemos que este hecho reste valor a las

³¹² Nos permitiremos no especificar cuál, con el fin de salvaguardar el anonimato del entrevistado.

entrevistas o a las respuestas de los participantes, pues cada profesional aportó su visión sobre las cuestiones planteadas —en ocasiones sus puntos de vista coincidían y, en otras, percibimos ciertas discrepancias—. Finalmente, tuvimos la impresión de que realizar estas entrevistas en parejas permitió a los participantes sentirse algo más relajados, escuchar las respuestas de su compañero y comentarlas o pensar nuevas ideas mientras reflexionaba sobre lo escuchado. En este sentido, aunque es cierto que las respuestas de uno podían influir en cómo respondía el otro participante, nuestra impresión fue que esta colaboración resultó más positiva de lo que imaginábamos.

Las entrevistas siguieron las preguntas del guion elaborado previamente, siempre que nos fue posible. Para comenzar, nos presentábamos y recordábamos a los participantes en qué consistía el estudio, por qué su colaboración era importante y si aceptaban que la entrevista fuera grabada para transcribirla posteriormente³¹³. Seguidamente, íbamos formulando las preguntas por bloques. Al finalizar las entrevistas, reiterábamos nuestro agradecimiento y, en el caso de los directores, solicitábamos permiso para hacer llegar el cuestionario a los docentes del departamento de inglés de su centro. Los tres directores aceptaron colaborar también ocupándose de la difusión del cuestionario por correo electrónico para que aquellos docentes de inglés interesados pudieran acceder a un enlace y completarlo. Este modo de trabajar, como posteriormente explicaremos, estuvo motivado por la imposibilidad de acceder a los correos electrónicos de cada uno de los docentes.

Por último, quisiéramos añadir que, gracias a la colaboración de todos estos profesionales, la investigadora pudo acceder de primera mano a conocer mejor qué medidas de atención a la diversidad se adoptan en cada EOI, así como a conocer diversas cuestiones relacionadas con la didáctica de la lengua inglesa relevantes para la investigación. Por esta razón, reiteramos nuestro agradecimiento a todas y cada una de las personas que aceptaron colaborar con nosotros y nos abrieron las puertas de su centro.

³¹³ Tras consultarlo con el Delegado de Protección de Datos de la Universitat de València y con el Servei d'Investigació de la misma universidad, se nos informó de que, por motivos de cumplimiento con la ley en materia de protección de datos, convenía que los entrevistados firmaran un consentimiento informado para ser grabados. Así pues, siguiendo estas pautas, solicitamos al Comité de Ética de Investigación en Humanos (CEIH) el documento que, posteriormente, facilitamos a los entrevistados, previamente a comenzar con la grabación de las entrevistas y tras recibir, de igual modo, su consentimiento verbalmente.

4.2.2.2. Análisis cualitativo: sitios webs de las EEOOI de la Comunitat Valenciana

Definición y justificación de su empleo

El segundo instrumento de recogida de datos de naturaleza cualitativa es el análisis de los sitios web de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. De entre los instrumentos de naturaleza cualitativa que recogen Hernández Sampieri *et al.* (2010: 411-438), en esta segunda ocasión, escogimos la herramienta de análisis de documentos, registros materiales y artefactos. Estos mismos autores explican que estos documentos pueden ser altamente valiosos, pues (2010: 433):

Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delimitan sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.

Estos pueden dividirse en dos grandes bloques: individuales y grupales. Estos dos tipos de materiales se clasifican, a su vez, en varios grupos. Por un lado, los documentos individuales se dividen en documentos escritos personales, materiales audiovisuales, artefactos individuales y archivos personales. No profundizaremos en cada uno de estos tipos de documento, puesto que el análisis de los sitios web institucionales no son documentos de carácter individual. En cambio, los materiales grupales se dividen en (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 433-434):

- a) Documentos grupales, tales como, por ejemplo, actas, ponencias, declaraciones ideológicas, etc.
- b) Materiales audiovisuales grupales, como imágenes, cintas de audio o vídeo, **páginas web**, etc., producidas por un grupo con objetivos oficiales, profesionales u otras posibles razones.
- c) Artefactos y construcciones grupales o comunitarias creados por un grupo determinado. Por ejemplo, las pirámides, un castillo, una escultura, etc.
- d) Documentos y materiales organizacionales, como memorandos, reportes, planes, evaluaciones, cartas, mensajes a medios de comunicación, etc.
- e) Registros en archivos públicos.
- f) Huellas, rastros, vestigios, medidas de erosión o desgaste y de acumulación, como huellas digitales o de cualquier otro tipo, vestigios o rastros, por ejemplo, del ser vivo o del ser humano, etc.

Así, estos documentos pueden obtenerse mediante distintas vías; por ejemplo, solicitar a los participantes que aporten muestras de los elementos estudiados, solicitar a los participantes que elaboren documentación a propósito para el estudio o, como fue en nuestro caso, obtener los datos sin solicitarlos directamente a los participantes (datos no obstrusivos). Una vez contemplados los principales tipos de documentos a disposición del investigador, conviene señalar que, en nuestro caso, la herramienta utilizada ha sido el **análisis de material audiovisual grupal**, más concretamente de los **sitios web oficiales de las veinticuatro EEOOI** (cuando esto ha sido posible, como se explicará en el punto 4.2.2.2.) **de la Comunitat Valenciana**. Para ello, sencillamente buscamos los sitios oficiales de cada escuela y navegamos por cada una de sus páginas en busca de la información que nos interesaba, como a continuación explicaremos con más detalle. Por esta razón, se trata de una recogida de datos en la que **no se ha solicitado permiso a los participantes**, puesto que dichos sitios web son públicos y pueden consultarse por cualquier persona que lo desee. Una vez definido este instrumento, a continuación justificaremos la razón que nos llevó a creer que este resultaría de utilidad para la investigación.

Como ya se ha comentado, hoy en día es innegable el interés por el aprendizaje de nuevas lenguas para acceder a ciertos estudios, obtener un puesto de trabajo concreto o, simplemente, por satisfacción personal. Sea cual sea el motivo que lleva a alguien a estudiar una nueva lengua, no se puede negar que el acceso a este tipo de formación se está convirtiendo, cada vez más, en un fenómeno que mueve un gran mercado de estudiantes y profesores de lenguas en todo el mundo. De hecho, las cifras hablan por sí solas. Basta con fijarnos en el porcentaje de estudiantes de inglés, español o, incluso, francés, tres de las lenguas más estudiadas, para confirmar este hecho. John Knagg, miembro del British Council, afirmaba en la convención TESOL 2014 que los estudiantes de inglés a escala mundial se podrían cifrar en aproximadamente 1,5 billones de personas. En el informe *El español: una lengua viva*, presentado por el Instituto Cervantes en el año 2016, se indica que 21 millones de alumnos estudiaban español como LE en ese año (2016: 4). También en el informe *La langue française dans le monde: synthèse 2018* (2018: 4), se cifra que, en el año 2018, el porcentaje de estudiantes de francés como LE ascendía a más de 50 millones de personas.

Por otra parte, como ya hemos visto anteriormente (§ 3.3.2.), el derecho a una educación inclusiva se recoge desde el ámbito legislativo, razón por la cual no nos

resulta extraño pensar que también las personas con discapacidad³¹⁴ —y en nuestro caso concreto, con discapacidad sensorial— deseen o necesiten acceder al estudio de una LE como cualquier otra persona. De hecho, esto es un derecho que también recoge la Comisión Europea en el informe *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*, el cual enfatiza la necesidad de garantizar una enseñanza de lenguas accesible para todos: “Young people whatever their disability or ability have the right to learn a language of their choice at whatever level they can” (Comisión Europea, 2005: 184). Como ya se ha dicho anteriormente, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad multicultural, donde el aprendizaje de lenguas resulta primordial para comunicar en circunstancias ciertamente distintas, todos los ciudadanos deberían tener derecho a aprender nuevas lenguas si así lo desean. Por ello, creemos que es fundamental que desde los centros educativos —tanto de formación obligatoria como no obligatoria— se dé respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con alguna discapacidad, y se trabaje teniendo presentes las capacidades de todos los alumnos.

Por ello, cuando un alumno con discapacidad desea acceder a la formación de una LE en una EEOOII, pensamos que una de las primeras vías por las que documentarse sobre la oferta formativa y las medidas de atención a la diversidad podría ser, precisamente, la información que ofrece el sitio web del centro en cuestión. Por ello, hemos considerado necesario llevar a cabo un barrido por los sitios web oficiales de las EEOOII de la Comunitat Valenciana, con el objetivo de detectar y sopesar, de forma cualitativa, la posible información sobre las medidas de atención a la diversidad que se adoptarían si una persona con discapacidad deseara acceder a aprender una LE o certificar oficialmente su nivel de conocimientos, así como la visibilidad (en el sentido de facilidad de acceso) de dicha información en la propia web.

³¹⁴ Recordemos que, desde el ámbito educativo, las personas con discapacidad se encontrarían dentro de un grupo de alumnado conocido con el término *con necesidades educativas especiales* (§ 3.3.1 y 3.3.2.). Por otra parte, somos conscientes de que en nuestro país, según explican Vilar Beltrán y Sales Ciges (2013: 70), hasta hace poco, algunos alumnos con NEE se veían exentos de estudiar una LE en las escuelas, algo que en el siglo XXI se traduce en menores posibilidades para desenvolverse en la sociedad actual, según critican las autoras. Con todo, hoy en día el currículo de una LE parece ser más accesible. Compartimos la opinión de Vilar Beltrán y Sales Ciges de que eximir a ciertos alumnos de aprender una LE, por buenas que parezcan las intenciones, solo puede significar una barrera para poder desenvolverse en el mundo moderno. Por ello, creemos que si los niños de hoy tienen acceso a un currículo de lenguas más accesible, es también probable que, al llegar a la edad adulta, esas mismas personas deseen seguir formándose en LE, por lo que, en nuestro país, podrían tratar de acceder a la formación de una EOI.

Asimismo, este análisis nos permite dibujar un escenario en el que podamos entender si la SPS y la AD se utilizarían como medidas de apoyo en el aula de lenguas para las personas con discapacidad sensorial. Para comprobar esto, consideramos que un primer paso lógico sería indagar sobre el papel que se otorga a la traducción en general y a la TAV en particular dentro de las aulas de los mencionados centros. Por ello, y yendo de lo general a lo específico, también debemos explorar (1) si las programaciones de inglés contemplan abiertamente el uso de la traducción como un recurso para el aula, (2) si, más concretamente, se hace uso de la TAV como un recurso en las aulas en las o pruebas de nivel o certificación y (3) si se hace uso de las modalidades de accesibilidad audiovisual como recurso de apoyo para que los estudiantes con discapacidad sensorial puedan acceder a materiales educativos con contenido audiovisual.

Fecha del análisis y contenidos analizados en las web

La mayoría de los sitios web —los de los diecisiete centros que sí existían en el curso 2017-2018— se analizaron durante la primavera y los meses de verano correspondientes al curso 2017-2018. En septiembre de 2018 se abrieron, como decimos, siete nuevas EEOOII (EOI Paterna, EOI Torrent, EOI Valencia-Quatre Carreres, EOI Valencia-Benicalap, EOI la Plana Baixa, EOI el Maestrat y EOI l'Alacantí)³¹⁵. Por esta razón, el análisis de sus sitios web se comenzó a hacer en enero de 2019, tras haber dejado un tiempo prudencial para que los centros diseñaran sus webs. Con todo, como acabamos de señalar, algunos de ellos no han acabado de completar toda la información (en marzo de 2019) de dichas webs tras varios meses de curso.

En cuanto a los contenidos, para llevar a cabo un análisis más riguroso de los datos que nos interesaba obtener de cada EOI, establecimos los siguientes parámetros que, a nuestro juicio (dado el carácter exploratorio de este estudio), son fundamentales para alcanzar nuestros objetivos: cómo se aborda la atención a la diversidad desde las EEOOII con alumnos oficiales o, sencillamente, con aquellas personas que deseen presentarse a las pruebas de certificación. Así, la información que hemos rastreado en los sitios web es la siguiente:

³¹⁵ Por esta razón, nos referimos a la primera EOI de Valencia, situada en la calle Llano de Zaidía, como EOI de Valencia-Zaidía, con el fin de evitar caer en la confusión con la EOI de Valencia-Benicalap o la EOI de Valencia-Quatre Carreres.

- **Programación didáctica de inglés:** de cada programación hemos analizado, en primer lugar, qué enfoque o método se adopta en las aulas de inglés de cada centro. Esto se justifica puesto que, como veíamos en el **Capítulo 1** de esta tesis, pensamos que algunos enfoques o métodos ofrecen mayores posibilidades al alumnado con discapacidad sensorial que otros, en los que sus propias premisas hacen altamente complicada su aplicación o requieren de grandes adaptaciones y modificaciones. En segundo lugar, esto influirá, probablemente, en el papel que se le reconozca en la programación a la traducción en el aula y, en consecuencia, también a la TAV. Por último, hemos explorado si en las propias programaciones de los departamentos de inglés se tiene presente la posibilidad de tener estudiantes con discapacidad de cualquier tipo³¹⁶ —aunque nuestro foco de atención se centra, principalmente, en la discapacidad sensorial— en el aula presencial o en la modalidad a distancia *That's English*³¹⁷ y, de ser así, qué medidas de atención a la diversidad se recogen en la propia programación.
- **Materiales utilizados en la modalidad presencial:** otra cuestión que consideramos pertinente es qué tipo de manuales y recursos se utilizan en la modalidad de formación presencial y si se detalla información sobre qué tipo de posibilidades se ofrecen para adaptar dicho material en caso de no poder hacer uso de los libros de texto, CD de audio, vídeos u otros materiales del mismo modo que los compañeros normoyentes y normoidentes.
- **Materiales utilizados en la modalidad *That's English*:** este apartado está dedicado a analizar la misma cuestión que el anterior, pero centrándose en los materiales que se utilizan para el citado curso a distancia.
- **Alusiones explícitas (palabras clave) al alumnado con NEE:** en este caso, tratamos de buscar qué alusiones se hacen dentro del propio sitio web a las siguientes palabras clave³¹⁸: *discapacidad*, *discapacitado*, *diversidad*,

³¹⁶ Cuando en las programaciones didácticas de inglés de las EEOOI se busca acerca de las medidas de atención a la diversidad, estas suelen aparecer juntas —cuando realmente están presentes— en un punto en el que se suelen incluir, de forma poco concreta, unas pocas las medidas para personas con distintos tipos de discapacidad.

³¹⁷ Para mayor información sobre el funcionamiento de la modalidad a distancia *That's English*, consúltese el siguiente enlace: <<http://www.ceice.gva.es/web/eoi/that-s-english>> o <http://mestreacasa.gva.es/web/eoivalencia/departamento_thats_english> [Última consulta: 03/05/2018].

³¹⁸ Esta lista de palabras clave surge de los términos que con mayor frecuencia hemos podido observar en las diferentes lecturas realizadas en la fase de documentación para esta tesis doctoral.

*necesidades educativas especiales, accesibilidad, inclusión, integración*³¹⁹ o *minusvalía*³²⁰. Asimismo, consideramos que conviene distinguir, por cuestiones de visibilidad, aquellas webs en las que la información se facilita en el propio sitio web de la EOI de aquellas en las que, para encontrar esta información, es necesario redirigirse a la web de la Generalitat Valenciana o buscar en la legislación vigente. Del mismo modo, indicar dónde encontramos la información nos parece significativo, puesto que, según señalan algunos estudios sobre usabilidad web, un número excesivo de clics para llegar a la información deseada desde que el usuario accede a la página de *Inicio* puede desalentar su búsqueda. Aunque criticada, algunos autores, como López-Gil *et al.* (2010) o Grávalos (2013), aluden a la *regla de los tres clics* para facilitar la navegabilidad al usuario. Este principio o regla establece que los usuarios deberían poder acceder a la información que buscan sin haber de clicar más de tres veces sobre distintos enlaces o pestañas desde que accede por primera vez a la web; de lo contrario, podrían sentirse frustrados y abandonar su búsqueda. A pesar de las críticas que pueda recibir esta regla, parece lógico pensar que cuanto más fácil sea encontrar la información en una web mayor será la posibilidad de que el usuario no se fatigue y decida no abandonar la búsqueda. Por ello, el hecho de señalar dónde hemos rastreado la información evidenciará cuántas veces hemos tenido que clicar hasta encontrarla y, por ello, en qué medida resulta sencilla de hallar. Además, en relación con esta idea, si un usuario normovidente no encuentra con facilidad la información, la lógica nos lleva a pensar que, sin las adaptaciones precisas, una persona con discapacidad visual aún tendría mayores problemas para hacerlo. Por ello, nos parece interesante entender cómo una persona con discapacidad visual navega por una web. Así pues, Luján Mora (s.f.d: en línea) se explica que:

Obviamente, las personas invidentes no son capaces de ver las cosas tan bien como aquellas que no son invidentes. Si bien es cierto que la mayoría de invidentes tienen

³¹⁹ Como ya se ha señalado previamente en este trabajo, somos conscientes de que el concepto de *integración* ha sido sustituido por el de *inclusión* en el panorama educativo actual. Con todo, no queríamos dejar de considerar la posibilidad de que esta palabra se hubiera podido emplear todavía, razón por la cual decidimos considerarla también como palabra clave.

³²⁰ Lo mismo ocurre con este término. Aunque actualmente hablamos de *personas con discapacidad* o, incluso, pese a lo que señalábamos en el punto de **Cuestiones terminológicas preliminares**, de *personas con diversidad funcional*, hemos podido apreciar cómo algunas web todavía hacen referencia a estos colectivos empleando el término *minusvalía*.

algún grado de visión, a todos los efectos, se puede decir que las personas invidentes no utilizan sus ojos para acceder a la Web, porque la visión que tienen no es lo suficientemente útil para este tipo de tarea. Esto significa que un monitor de ordenador y el ratón sería mucho menos útil para una persona invidente. No es que las personas invidentes sean incapaces de moverse o hacer clic con el ratón, **es sólo que no saben a ciencia cierta por dónde se mueven o cuando hacen clic en un sitio no son capaces de percibir lo que cambia en la página**, ya que no pueden ver lo que está sucediendo en el monitor. (El énfasis es nuestro)

Por este motivo, para las personas con discapacidad visual, sobre todo, en los casos con un alto grado de discapacidad, es fundamental que se cuiden principios como la percepción (no perciben de igual modo la información visual, como gráficos, diseños, señales); la navegabilidad (por lo general, dependen de un teclado para navegar por el contenido de la web, en lugar de un ratón); la comprensibilidad (no pueden entender el contenido que se presenta no para ser leído palabra por palabra) y la robustez (las ayudas técnicas no siempre son útiles para acceder a una amplia gama de tecnologías, sobre todo si estas son nuevas). Asimismo, Luján Mora señala un problema frecuente: muchas páginas web son diseñadas de modo que solo se puede acceder a la información con un ratón, pese a que, como hemos visto, para muchas personas invidentes esto resulta demasiado complejo. Dicho esto, la lógica nos lleva a pensar que si una persona sin discapacidad visual ha de clicar en numerosas ocasiones hasta conseguir encontrar la información deseada con cierto esfuerzo, este mismo proceso será todavía más complicado para una persona con discapacidad visual. En cualquier caso, nuestro objetivo no es realizar un exhaustivo análisis de la accesibilidad de las webs analizadas ni de su usabilidad —esto excedería los límites de esta tesis doctoral así como, en cierto modo, nuestra disciplina—, pero esta sí nos parece una reflexión importante a la hora de valorar, de forma general, si la información que hemos detectado podría ser fácilmente consultable. En cualquier caso, para poder confirmar estas sospechas sería necesaria una labor de investigación en profundidad sobre el diseño y usabilidad de páginas web y su nivel de accesibilidad (s.f.d: en línea).

- **Palabras clave en los menús principales:** una cuestión que nos parece particularmente relevante es la visibilidad que se da en la web a la información sobre la atención a la diversidad del centro. Así pues, al contrario que en el punto anterior, donde hacíamos una búsqueda exhaustiva de las palabras clave por toda la web para conseguir hallar la información

pertinente, en este apartado nos limitamos a observar si en los principales menús desplegables en los que se subdivide la web podemos observar alguna de las mencionadas palabras clave. La decisión de analizar esta información está motivada por la sospecha de que, si en los menús principales se incluyera alguna de estas palabras, la información sería más visible, fácil de encontrar y de consultar. De lo contrario, pese a que puede existir información al respecto en la web, se requiere de un proceso de búsqueda en ocasiones demasiado intrincado y costoso, con multitud de clics, algo que afectaría, a nuestro modo de ver, a la visibilidad de la ubicación de dichos contenidos y a la capacidad de llegar a ellos con relativa facilidad.

- **Accesibilidad:** en este apartado nos limitamos a observar si existe algún botón de accesibilidad en la web y, de existir, qué cambios introduce en el diseño de la misma.

Una vez aclarados los parámetros que se han tenido en cuenta para hacer el escrutinio de los datos de los sitios web, nos permitiremos reservar los resultados de este análisis para el **Capítulo 5** de esta tesis doctoral. Para profundizar en mayor medida sobre las fases que seguimos desde la elección de este instrumento hasta el análisis de los datos, consúltese el punto 4.2.3. Antes de continuar, recordemos que los resultados obtenidos a partir de este análisis se compararán con los datos extraídos de la revisión teórica de la literatura, las entrevistas y el cuestionario, lo que nos permitirá llevar a cabo una triangulación de datos. Así, abordar el fenómeno no solo consultando a parte de sus protagonistas —directores y docentes—, sino también llevando a cabo una fase de análisis de la documentación audiovisual oficial nos conducirá a entender el fenómeno desde múltiples dimensiones.

4.2.2.3. Análisis cuantitativo: cuestionario

Definición y justificación de su empleo

Según Oppenheim (1966: 1): “A survey is a form of planned collection of data for the purpose of description or prediction as a guide to action or for the purpose of analyzing the relationships between certain variables”. Es decir, un cuestionario es un instrumento de recogida de datos mediante el uso de una serie de preguntas o ítems acerca de una o más variables, que normalmente suele asociarse a la recogida de datos de naturaleza

cuantitativa, según explican Rodríguez *et al.* (1996: 185). Esta técnica permite obtener información directa sobre el problema de investigación mediante la formulación de preguntas concretas que se diseñan cuidadosamente atendiendo a una serie de objetivos definidos por el investigador. Conviene señalar, además, que, siguiendo la línea de pensamiento de otras autoras, como Calvo Encinas (2009: 341) o Cerezo Merchán (2012: 177), consideramos que el cuestionario es un método para recabar información cuya conveniencia aumenta al combinarse con otras fuentes de información, como las entrevistas y el análisis documental.

Dicho esto, en este estudio utilizaremos un cuestionario diseñado para recabar datos cuantitativos de tipo factual (por ejemplo, centro al que pertenece el profesor encuestado, años en dicho centro, experiencia como docente de inglés, género, edad, formación, etc.) y datos de tipo actitudinal (por ejemplo, actitudes en cuanto al uso de la traducción en el aula, protocolos de actuación en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial en las aulas y la relación entre estas dos cuestiones). El empleo de este instrumento de recogida de datos conlleva un conjunto de aspectos positivos, así como también negativos o retos (véanse Kumar, 1999; Brennan y Williams, 2004; Calvo Encinas, 2009 o Hernández Sampieri *et al.*, 2010) que conviene tener presentes a la hora de hacer uso de él. A continuación, mostraremos la tabla en la que Hernández Sampieri *et al.* (2010: 271) recogen algunas de dichas ventajas y desventajas:

Métodos	Propósito general básico	Ventajas	Retos
Cuestionarios / Escalas de actitudes / Pruebas estandarizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener de manera relativamente rápida datos sobre los variables. • Propios para actitudes, expectativas, opiniones y variables que pueden medirse mediante expresiones escritas, o que el mismo participante puede ubicar en las categorías de las variables (autoubicación). 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede ser anónimo. • Poco costosa su aplicación individual. • Relativamente fácil de responder. • Relativamente fácil de analizar y comparar. • Puede administrarse a un considerable número de personas. • Normalmente disponemos de versiones previas para escoger o 	<ul style="list-style-type: none"> • Regularmente no se tiene retroalimentación detallada de parte de intervinientes. • Se evalúan actitudes y proyecciones, no comportamientos (mediciones indirectas). • El manejo del lenguaje puede ser una fuente de sesgos e influir en las respuestas. • Son impersonales.

		basarnos en estas.	<ul style="list-style-type: none"> • No nos proporcionan información sobre el individuo, excepto en las variables medidas.
--	--	--------------------	---

Tabla 16. Ventajas y retos del uso de cuestionarios (adaptado de Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 271).

Teniendo presentes estos aspectos, tanto positivos como negativos, hemos optado por el empleo de un cuestionario como instrumento de recolección de datos cuantitativos debido a las ventajas que ofrece en relación con la sistematización y cuantificación de los datos. Además, nos decantamos, particularmente, por el empleo del cuestionario electrónico o en línea, frente al de papel o tradicional, debido a que este permite llegar al mayor número de sujetos de nuestra población con relativa facilidad. Recordemos que el cuestionario diseñado en esta tesis doctoral está pensado para ser enviado a los docentes del departamento de inglés de las veinticuatro EEOOII que forman parte de la Comunitat Valenciana para el curso 2018-2019 (440 personas). De no utilizar el cuestionario en línea, la investigadora hubiese tenido que enviar por correo postal o desplazarse a las localidades donde se sitúa cada centro y sus distintos aularios, hacer llegar el cuestionario en papel, reunir al mayor número posible de docentes, esperar a que pudieran completarlo, recogerlo y, por último, analizar los datos de las respuestas en papel. Esto, sin duda, hubiera supuesto una inversión de tiempo y recursos económicos mucho mayor, además de haber ralentizado los trámites para poder cubrir esta fase. En cambio, el uso de un cuestionario en línea nos ha ofrecido la posibilidad de enviar un enlace para acceder a él dentro de un correo electrónico —destinado al director del centro, al jefe de estudios o al jefe de departamento de inglés—. En dicho correo, les informamos sobre los objetivos del estudio y sobre nuestro interés en que los docentes de inglés del centro participaran respondiendo al cuestionario. Si aceptaban³²¹, este primer correo debía reenviarse a todo el departamento de inglés para que aquel docente interesado en participar pudiera acceder al enlace y completar el cuestionario en línea de un modo completamente anónimo. De esta manera, los trámites se facilitaban, pues con unos pocos correos electrónicos se pudo llegar a enviar el cuestionario a los 440 docentes de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana. En resumidas

³²¹ Recordemos que en las entrevistas ya solicitamos permiso para enviar el cuestionario a los directores de las EEOOII de Valencia-Zaidía, Castellón y Alicante, quienes aceptaron participar. Sin embargo, tuvimos que solicitar permiso a los veintiún centros con los que no habíamos contactado durante la fase de las entrevistas.

cuentas, el cuestionario en línea nos ha permitido: (a) mayor efectividad e inmediatez a la hora de contactar con los sujetos encuestados, (b) mayor facilidad para distribuirlo entre los sujetos que forman parte de nuestra población y (c) mayor facilidad y celeridad para la obtención de datos y resultados extraídos de las respuestas.

En cambio, el uso de un cuestionario en línea también puede conllevar ciertos aspectos negativos. Entre algunos de ellos, convendría destacar que, en un primer momento, no recibimos respuesta a nuestro primer correo —en el que nos presentábamos y les pedíamos su colaboración en el estudio³²²— por parte de algunos de los centros. Asimismo, en otros casos, la respuesta de los centros solía ser que no contaban (o no habían contado) con alumnado con discapacidad, por lo que no podían ayudarnos. Esto obligó a la investigadora a realizar una serie de llamadas telefónicas para hablar personalmente con los directores de dichos centros, a fin de explicarles en primera persona en qué consistía la investigación y la relevancia de su participación, tanto en caso de haber contado con alumnado con discapacidad como de no haberlo hecho. Con esta llamada, además, nos cerciorábamos de que todos los centros hicieran llegar a los docentes del departamento de inglés el correo inicial, donde podía encontrarse el enlace al cuestionario. De no seguir este paso, no teníamos ninguna garantía de que el correo se hubiera leído y de que, efectivamente, el cuestionario fuera a distribuirse en dicho centro. Asimismo, otro aspecto negativo que convendría destacar, como ya adelantábamos, es que algunos profesores de inglés de las EEOOI no sintieron ninguna presión por completar el cuestionario. Aunque esto tiene, evidentemente, una lectura positiva, también resultó un inconveniente para la investigadora, pues el porcentaje de respuestas obtenido, sobre todo durante las primeras semanas, fue ciertamente menor del que esperábamos. Esto, creemos, se debe a que el cuestionario en línea requiere de un mayor compromiso y voluntad por parte de los participantes —de los directores u otros responsables en el centro para enviarlo y de los docentes para completarlo— que si la investigadora hubiera ido presencialmente a cada centro y hubiera repartido y recogido los cuestionarios de forma presencial. En cualquier caso, como hemos dicho ya, esta segunda opción no nos parecía la más apropiada, sobre todo, debido a la gran inversión de tiempo y de recursos económicos que esto hubiera supuesto para la investigadora, sumado a la dificultad —si no imposibilidad— de encontrar un momento

³²² Recordemos, únicamente con los directores, jefes de estudio o jefes del departamento de inglés de los centros con los que no habíamos tenido contacto en persona.

para que todos los docentes de cada centro completaran el cuestionario el mismo día que nos desplazáramos hasta allí.

Para la elaboración del cuestionario recurrimos a Google Forms³²³, una aplicación web gratuita que permite tanto la creación de encuestas o cuestionarios en línea como su posterior análisis. La elaboración del cuestionario se llevó a cabo siguiendo cuatro fases diferenciadas: fase de diseño del cuestionario, fase de validación del mismo, fase de aplicación y fase de análisis de los datos obtenidos. En el presente capítulo de esta tesis doctoral, nos encargaremos de exponer las tres primeras fases, mientras que nos permitimos reservar la fase de análisis de datos para el **Capítulo 5**.

Diseño del cuestionario

En el diseño de un cuestionario existen ciertos criterios que se deben tener en cuenta, como la formulación de las preguntas, el tipo de preguntas, la estructura o secuenciación del cuestionario, etc., que conviene considerar para que el instrumento se adapte lo máximo posible a los objetivos del investigador. Uno de nuestros principales objetivos es conocer y describir cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se adoptan desde las EEOOI de la Comunitat Valenciana para facilitar el acceso a la formación en lengua inglesa a las personas con discapacidad sensorial. Además, un segundo objetivo es conocer cuál es el papel que ocupa la traducción y, más concretamente, la TAV, en las aulas, especialmente si se cuenta con alumnado con discapacidad. Por ello, a continuación expondremos los principales aspectos que hemos tenido en cuenta para diseñar el cuestionario de esta investigación, disponible en el **Anexo IV** de esta tesis doctoral.

a) Criterios y características para la formulación de las preguntas

Para formular las preguntas, hemos tratado de ser rigurosos con los siguientes **criterios** y **características** que explican Fink (1995), Iarossi (2005), Brace (2008) y Hernández Sampieri *et al.* (2010):

- Se deben realizar preguntas relacionadas claramente con el objetivo del estudio, es decir, estas deben ser congruentes con el planteamiento del problema, así como con las hipótesis iniciales. De no ser así, conviene

³²³ Sitio web disponible en: <<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>>.

explicar la razón por la cual una pregunta parece no guardar relación con la temática general del cuestionario. Todas las preguntas de nuestro cuestionario guardan relación con los objetivos de la tesis doctoral.

- Se deben realizar preguntas precisas y evitar la ambigüedad, es decir, el investigador debe preguntar sobre cuestiones concretas y evitar la vaguedad mediante el uso de preguntas muy generales o muy complejas. Por ejemplo, una forma de acotar en la búsqueda de datos es concretar un período de tiempo determinado. Otra cuestión que se debe considerar es que un término puede no quedar claro o tener distintas acepciones, por lo que conviene precisar qué se entiende por ese término. Cuanto más detallada sea una pregunta, más posibilidades habrá de recabar resultados fiables y acordes a nuestros objetivos de búsqueda. En nuestro cuestionario, hemos tratado de confeccionar preguntas claras y precisas. Conviene matizar que, aunque nuestro estudio se centra, principalmente, en recoger determinadas prácticas que los docentes de las EEOOI adoptan en el período estudiado, ciertas preguntas interrogan sobre hechos pasados a los encuestados. Por ello, la acotación temporal dependerá de la carrera profesional de cada encuestado; es decir, el período de tiempo por el que preguntamos en las preguntas formuladas en pasado son los años de experiencia laboral de cada profesional. Por otra parte, cuando algún término podía resultar confuso, por ejemplo, *traducción* —en la práctica totalidad de las entrevistas, al preguntar por el uso o aceptación de la traducción en las aulas, nos pedían que concretáramos qué entendíamos por *traducción*— tratábamos de aclararlo con una definición o con ejemplos para que los docentes no tuvieran duda acerca de a qué nos estábamos refiriendo.
- Se debe valorar la importancia de la pregunta o el hecho preguntado en relación con el tiempo que se le pide al sujeto encuestado que recuerde; en otras palabras, puede resultar complicado que un individuo recuerde un dato relativamente irrelevante que ocurrió hace mucho tiempo. En nuestro cuestionario no establecíamos una fecha concreta de inicio a partir de la cual los encuestados tuvieran que responder —dependiendo de cuándo comenzara la carrera profesional en las EEOOI de cada participante, esta fecha podía cambiar—, sino que preguntábamos por los datos que pudieran facilitarnos, tanto del presente como de algunas posibles experiencias en el pasado. En

cualquier caso, contar con alumnos con discapacidad en el aula suele ser un hecho poco frecuente, por lo que, con frecuencia, tal y como se comprobó en las entrevistas, los docentes recuerdan estos datos con bastante facilidad.

- Para la redacción de las preguntas conviene ser breve en la medida de lo posible, es decir, se debe utilizar preguntas cortas e interrogar por una sola cuestión en cada pregunta, ya que esto ayuda a ahorrar tiempo y a agilizar la lectura. Además, una pregunta corta suele requerir de una respuesta también más concisa y corta. En nuestro cuestionario, algunas preguntas pueden ser algo largas; sin embargo, pensamos que, en algunas ocasiones, se trataba de preguntas sobre asuntos complicados, de modo que creímos más conveniente explicar bien por qué aspectos estábamos preguntando y hacer reflexionar al encuestado sobre su respuesta. En relación con esta cuestión, Hernández Sampieri *et al.* señalan que (2010: 226):

Es aconsejable que las preguntas sean lo más breves posible, porque las preguntas largas suelen resultar tediosas, toman más tiempo y pueden distraer al participante; pero como menciona Rojas (2001) no es recomendable sacrificar la claridad por la concisión. Cuando se trata de asuntos complicados tal vez es mejor una pregunta más larga, debido a que facilita el recuerdo, proporciona al sujeto más tiempo para pensar y favorece una respuesta más articulada (Corbetta, 2003).

- Se debe buscar la objetividad, es decir, conviene emplear palabras neutras y tratar de evitar preguntas tendenciosas, a no ser que estas sean necesarias. En este sentido, conviene evitar términos u oraciones con una elevada carga emocional si no guardan estricta relación con el objetivo del cuestionario, como, por ejemplo, *aborto*, *pro-vida*, *creacionismo*, etc. En la medida de lo posible, el sujeto encuestado no debe sentirse incomodado, juzgado, ofendido o amenazado por la pregunta. En nuestro cuestionario hemos evitado el uso de palabras con una carga emocional elevada, primero, porque no ha sido necesario y, segundo, para no incomodar con nuestras preguntas a los encuestados.
- Se debe procurar la sencillez, es decir, conviene emplear palabras y expresiones sencillas y familiares, fáciles de entender por toda la población, y tratar de evitar tecnicismos, a no ser que los sujetos encuestados los conozcan. En nuestro cuestionario hemos tratado de evitar los tecnicismos siempre que ha sido posible. Asimismo, cuando hemos hecho uso de algunos términos que, creíamos, podían ser desconocidos o provocar ciertas dudas o

confusión entre el profesorado encuestado, hemos tratado de explicar o ejemplificar qué queríamos decir al emplear un término en concreto; por ejemplo, al preguntar a los docentes si emplean el doblaje en el aula, hemos ejemplificado, de forma sucinta, a qué posibles actividades nos estábamos refiriendo.

- Huelga decir que conviene cuidar el lenguaje empleado (construcciones gramaticales, ortografía y puntuación correcta). Es recomendable, asimismo, hacer uso de oraciones completas y evitar el uso de abreviaturas, así como de *slang*, expresiones coloquiales, jergas o expresiones excesivamente técnicas. En nuestro cuestionario nos hemos permitido emplear las siglas EEOOI (o EOI en singular), debido a que su uso para referirse a *Escuelas Oficiales de Idiomas* es completamente común y frecuente dentro de la comunidad educativa de enseñanza de lenguas.
- Conviene que un experto revise las preguntas del cuestionario antes de enviarlo a los respondientes. La opinión de una tercera persona puede ayudar a valorar ciertas cuestiones sobre el diseño; por ejemplo, si el cuestionario resulta demasiado complejo, demasiado largo, confuso, etc. Como más adelante se verá, nuestro cuestionario fue evaluado por tres expertas antes de redactar la versión final del mismo.
- De igual modo, conviene que los potenciales respondientes, personas que cumplen las características de los sujetos que forman la población del estudio, revisen el cuestionario. Esto puede ayudar a garantizar que las preguntas tengan sentido y que incluyan todas las ideas importantes. Por ello, como veremos a continuación, nuestro cuestionario fue testado por docentes de EEOOI en una fase piloto.
- Puede resultar interesante, asimismo, adoptar o adaptar preguntas que ya se hayan empleado en otros cuestionarios conducidos con éxito. No nos consta la existencia de otros cuestionarios previos que hayan abordado cuestiones similares al nuestro, de modo que no pudimos apoyarnos en trabajos previos ni adaptar preguntas de otras investigaciones similares.
- Conviene evitar que en una misma pregunta se requiera información sobre dos cuestiones distintas; por ejemplo, la pregunta *¿Estás a favor de que el Estado invierta dinero en la Iglesia y en las corridas de toros?* busca una sola

respuesta cuando se pregunta por dos hechos distintos. La respuesta, por tanto, no tendría por qué ser la misma para dos cuestiones que son distintas. En nuestro cuestionario hemos tratado de no preguntar por dos cuestiones distintas en una misma pregunta.

- Conviene evitar formular las preguntas en negativa; por lo tanto, ninguna de las preguntas de nuestro cuestionario se plantea de ese modo.
- Las preguntas no deben apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente o en evidencias, puesto que es una manera de inducir la respuesta, por ejemplo: *La mayoría de personas consideran que..., la Iglesia considera que*, etc. Ninguna de las preguntas de nuestro cuestionario se han fundamentado en instituciones o creencias popularmente aceptadas.

b) Tipos de pregunta del cuestionario

Centrándonos ahora en los **tipos de preguntas** que se pueden formular, Fink (1995: 31-34), Iarossi (2005: 30-44) y Hernández Sampieri *et al.* (2010: 217-239) señalan que existen las siguientes posibilidades:

- **Cerradas.** Este tipo de preguntas ofrece categorías u opciones de respuesta previamente delimitadas por el investigador. Así pues, los encuestados deben limitarse a contestar haciendo uso de estas posibles respuestas ya definidas *a priori*. Las preguntas cerradas pueden ser dicotómicas (con dos opciones de respuesta) o incluir varias opciones. Asimismo, pueden presentar la posibilidad de escoger más de una opción al mismo tiempo (posible multirrespuesta), requerir al respondiente que establezca un orden jerárquico o designe cierta puntuación entre las posibles respuestas, escoger entre los rangos de una escala, etc³²⁴. La ventaja de este tipo de preguntas es que, al estar tan acotadas, son más fáciles de decodificar, analizar y estandarizar. A su vez, reducen la ambigüedad y facilitan la comparación entre respuestas (Burnett, 2009); es decir, en cierto modo, son más eficientes o fiables, según Fink (1995: 31 y 33). Asimismo, esta misma autora (1995: 33) también explica que algunos encuestados prefieren este tipo de preguntas, dado que no todas las personas tienen la misma facilidad para expresarse o verbalizar sus pensamientos en preguntas abiertas. En este sentido,

³²⁴ Para profundizar en mayor medida sobre los tipos de respuesta, consúltese Fink (1995), en concreto, las páginas 35-64.

las preguntas cerradas requieren un menor esfuerzo al respondiente; además, dicho sea de paso, también requieren de menos tiempo de respuesta y, por lo tanto, de menos tiempo para completar el cuestionario. Sin embargo, estas preguntas resultan complejas de redactar, ya que las posibles opciones de respuesta deben imaginarse, o conocerse, de antemano por el investigador. En ocasiones, esto conduce a la que podría considerarse como una de las principales desventajas de las preguntas cerradas: a veces ninguna de las opciones describe con exactitud la respuesta que querría dar el respondiente o, en otras, el hecho de prefijar ciertas respuestas puede condicionar lo que el encuestado respondería de no disponer de ninguna opción.

- **Abiertas.** Este tipo de preguntas permite que el sujeto encuestado pueda responder con sus propias palabras. Estas preguntas suelen ser especialmente útiles cuando no se puede, o no se desea, anticipar las posibles respuestas. Así pues, al contrario que en el caso anterior, Fink (1995: 32) explica que algunas personas prefieren poder expresarse libre y abiertamente con sus propias palabras. Sin embargo, aunque la información que se suele obtener con este tipo de preguntas es más amplia, profunda o útil cuando se desconoce la posible respuesta, su principal desventaja es que son difíciles de codificar, comparar e interpretar, por lo que su preparación para el análisis resulta más compleja. Asimismo, recordemos, este tipo de preguntas supone una mayor inversión en tiempo y esfuerzo por parte de los respondientes.

En nuestro cuestionario, por razones pragmáticas, la mayoría de las preguntas se realizaron utilizando la opción de preguntas cerradas (de un total de 39 preguntas diseñadas³²⁵, 31 eran cerradas³²⁶). Todas las preguntas, salvo la número 30 (Si ha contestado que sí en la pregunta anterior, ¿cómo llevó/llevaría a cabo las actividades con material audiovisual descritas anteriormente? Si ha contestado que no, pase a la

³²⁵ Por razones de lógica de exclusión, el cuestionario se diseñó para que, en función de las respuestas, el programa siguiera un itinerario de preguntas distinto para cada participante. Esto provocó que algunas preguntas se repitieran en los distintos itinerarios, lo que en la práctica se traduce en un recuento total de 52 preguntas en el cuestionario (teniendo en cuenta que algunas de ellas se repiten): 44 cerradas y 8 abiertas.

³²⁶ Las dos últimas preguntas del cuestionario se formularon de forma abierta y sirvieron, sencillamente, para que los participantes que lo desearan pudieran dejar un comentario libremente o hacernos constar una dirección de correo electrónico si deseaban ser informados sobre los resultados del estudio. Así, estas dos preguntas se contabilizan como parte de las 50 preguntas del cuestionario, si bien se habilitaron, como decimos, únicamente para recibir comentarios o contactos de los participantes.

siguiente pregunta), eran de respuesta obligatoria; es decir, los encuestados debían responderlas necesariamente para poder continuar con el cuestionario. Esta opción se justifica por la creencia de que estas facilitan la compleción del cuestionario, además de ser más fáciles de cuantificar en la fase de análisis y extracción de resultados. Únicamente se incluyeron hasta 8 preguntas abiertas cuando no era posible adelantar la respuesta o cuando preferimos que el sujeto encuestado respondiera sin verse condicionado ni forzado a responder con las opciones que le ofrecíamos. Así pues, para esos casos, pensamos que una pregunta abierta nos daría información de mayor calado sin condicionar las posibles respuestas del encuestado, o bien nos permitiría conocer datos que, *a priori*, no podíamos prever o adelantar (véanse, por ejemplo, las preguntas 46 o 50 del cuestionario; ambas son preguntas abiertas por las razones que acabamos de señalar). Para elaborar las posibles categorías de respuesta de las preguntas cerradas de una forma coherente nos basamos, principalmente, en la información recogida en el cuerpo teórico de esta tesis doctoral. Con todo, cuando nos ha sido posible, hemos tratado de habilitar una opción de *Otro*, de modo que los encuestados pudieran añadir su propia respuesta si las opciones no le satisfacían o deseaban matizarla.

Como ya habíamos adelantado, la herramienta de diseño que hemos utilizado para elaborar el cuestionario ha sido GoogleForms, una aplicación de Google gratuita que permite la creación de cuestionarios, así como la recogida y el análisis de datos extraídos a partir de las respuestas. Esta herramienta cuenta con distintas opciones para responder a las preguntas, a saber: respuesta corta, párrafo (para respuestas largas), selección múltiple, menú desplegable, escala lineal, cuadrícula de varias opciones, cuadrícula de casillas de verificación, etc. En nuestro cuestionario se ha hecho uso, principalmente, de las siguientes opciones:

- **Preguntas de selección múltiple.** Cuando se formula una pregunta cerrada, esta opción permite introducir varias respuestas, aunque solo permite marcar una de ellas. En nuestro cuestionario contamos con un total de 20 preguntas de selección múltiple. En la siguiente imagen mostramos un ejemplo de este tipo de pregunta, que podemos encontrar en nuestro cuestionario.

¿Cuántos años de experiencia tiene como docente de inglés? *

0-10 años

11-20 años

21-30 años

31-40 años

41-50 años

Imagen 20. Ejemplo de pregunta que admite una sola respuesta, extraído de nuestro cuestionario.

- **Preguntas con casillas de verificación.** Esta segunda opción es similar a la anterior, si bien permite marcar más de una opción al mismo tiempo. En nuestro cuestionario contamos con un total de 11 preguntas de casillas de verificación. Incluimos, de nuevo, un ejemplo con el tipo de preguntas que se pueden encontrar en el cuestionario con esta opción.

¿Cómo utiliza el doblaje en sus clases? (Puede marcar más de una opción) *

Comparamos la versión doblada de una escena con la versión original (doblaje interlingüístico pasivo)

Pido a mis alumnos que utilicen un guion ya en inglés para grabar sus voces haciendo uso de las TIC disponibles (doblaje intralingüístico activo)

Pido a mis alumnos que traduzcan un guion del inglés al español, o a la inversa. Después les pido que graben sus voces haciendo uso de las TIC disponibles (doblaje interlingüístico activo)

Otro: _____

Imagen 21. Ejemplo de pregunta que admite varias respuestas, extraído de nuestro cuestionario.

- **Preguntas con párrafo.** Esta opción se ha utilizado para habilitar un cuadro de texto en el que el encuestado pueda responder con sus propias palabras a una pregunta abierta de un modo más o menos extenso. En nuestro cuestionario contamos con un total de 8 preguntas de párrafo. A continuación, podemos observar un nuevo ejemplo, esta vez con esta opción.

¿Qué criterios tiene en cuenta a la hora de escoger el material audiovisual? *

Imagen 22. Ejemplo de pregunta con párrafo para responder a las preguntas abiertas, extraído de nuestro cuestionario.

c) *Estructura del cuestionario*

Por otro lado, planteamos la elaboración del cuestionario siguiendo un orden en el que las primeras preguntas fueran de carácter general —datos factuales sobre el perfil del profesorado— y, paulatinamente, el encuestado fuera adentrándose en preguntas más concretas; es decir, nuestro objetivo fue diseñar el cuestionario en forma de *embudo* (Gambara, 2002), yendo desde lo más general a lo más específico. Hemos de recordar, además, que el cuestionario se diseñó con lógica de exclusión en ciertas preguntas, de modo que, en función de las respuestas de cada participante, el programa redirigía al encuestado a unas preguntas u otras. Por esta razón, no todos los encuestados debían contestar a todas las preguntas propuestas. Así, considerando los planteamientos teóricos que arriba hemos expuesto y los objetivos de nuestra investigación, la estructura del cuestionario fue la siguiente:

- Siguiendo las sugerencias de Hernández Sampieri *et al.* (2010: 230), se comenzó con una **introducción**, en la que nos presentamos, explicamos el propósito de nuestro estudio, la razón por la que se escoge a los docentes de inglés como sujetos invitados a participar en el cuestionario, el tiempo aproximado que lleva completarlo, los datos de contacto de la investigadora principal y nuestros agradecimientos a los participantes. Para pasar a la siguiente sección, los encuestados debían pulsar sobre *Siguiente*.
- **Bloque 1: perfil del profesorado de las EEOOII.** Este primer bloque fue diseñado para recoger datos sobre el perfil del profesorado participante en la encuesta. En él se incluyeron preguntas acerca del centro en el que trabaja el encuestado, años de experiencia como docente de inglés, años trabajando en su actual centro, régimen en el que está trabajando, titulaciones universitarias,

nacionalidad, edad, género con el que se identifica y modalidad de docencia que imparte. Esto nos permitió conocer los distintos perfiles posibles de los docentes de las EEOOI participantes en la encuesta. Una vez completado este bloque, los encuestados debían pulsar sobre *Siguiente*.

- **Bloque 2: el papel de la traducción en las aulas de las EEOOI.** En este bloque se preguntaba al docente si hace uso de la traducción en sus clases o, de no hacerlo, qué razones motivan su elección (en el **Capítulo 2** de esta tesis doctoral nos ocupábamos de recoger la presencia de la traducción en las aulas de LE). En este bloque las preguntas comenzaban a ramificarse en función de las respuestas de los encuestados. Por esta razón, la lógica de exclusión, dependiendo de cómo respondiera cada persona a las preguntas, redirigía a unas preguntas u otras. En caso de responder afirmativamente a hacer uso de la traducción, se solicitaba al docente que especificara qué tipo de traducción suele emplear en el aula: escrita, oral, audiovisual o las posibles combinaciones entre estas. Si, entre las posibles respuestas aparecía la TAV, el cuestionario redirigía al encuestado a una batería de preguntas sobre qué prácticas propias de la TAV se suelen llevar a cabo (doblaje activo, doblaje pasivo, subtitulación activa, subtitulación pasiva u otras opciones, un aspecto que hemos cubierto en el punto 3.4.5.). Si, de lo contrario, entre las posibles opciones no aparecía el uso de la TAV en el aula, el cuestionario redirigía al siguiente bloque. En caso de responder que no se hace uso de la traducción en las aulas, el cuestionario redirigía al encuestado a una pregunta donde se le pedía escoger entre algunas de las posibles razones para justificar su elección (§ 2.3.3.). Este bloque nos permitió extraer datos sobre la posible presencia tanto de la traducción como, más concretamente, de la TAV en las aulas de las EEOOI de la Comunitat Valenciana en el curso 2018-2019.
- **Bloque 3: experiencia con alumnos con discapacidad sensorial (auditiva o visual) en las EEOOI.** Este tercer y último bloque estaba pensado para extraer información sobre el enfoque o método³²⁷ de enseñanza de LE (§ 1.1.) utilizado por el docente y los materiales empleados en las aulas de las EEOOI. Además de esta información, las preguntas estaban diseñadas para interrogar a los encuestados acerca de los posibles protocolos o medidas de atención a la

³²⁷ Recordemos que hemos tratado la diferencia entre *enfoque* y *método* en **Cuestiones terminológicas previas**.

diversidad que se toman en su EOI para adaptar dichos métodos o materiales cuando se cuenta con alumnos con discapacidad sensorial (§ 3.3.3., 3.3.4., 3.3.5. y 3.3.6.). Por ello, en este bloque, también diseñado con lógica de exclusión en varias preguntas, se preguntaba al profesorado por (1) el método de enseñanza de LE que utiliza (en el **Capítulo 1** y en el punto 2.2. de esta tesis doctoral pudimos ver cómo no todos los enfoques o métodos parecen aconsejables del mismo modo en caso de contar con alumnado con discapacidad sensorial, así como que tampoco todos ellos permiten el uso de la traducción en el aula del mismo modo), (2) la fuente del material (real o educativo, § 3.4.1.), (3) el tipo de material (escrito, oral o audiovisual), (4) en caso de afirmar que se hace uso de material audiovisual, se preguntaba al encuestado por el tipo de material audiovisual empleado (series, películas, documentales...), (5) los criterios que tuvo en cuenta para escoger el material audiovisual (§ 3.4.3.), (6) el tipo de actividades o propuestas metodológicas que suele plantear para explotar ese material audiovisual en el aula (§ 3.4.4.) y, en caso de tener alumnos con discapacidad sensorial, cómo se adaptan dichas actividades. Tras estas preguntas, el cuestionario se adentra en cuestiones relacionadas, cada vez más estrechamente, con la accesibilidad en las aulas. Así, se preguntaba al docente (7) si tiene o ha tenido alumnos con discapacidad sensorial en el aula, (8) si su EOI pone a su disposición un protocolo de actuación que sirva de guía para conocer las medidas de atención a la diversidad que debe adoptar con el alumnado con discapacidad sensorial, (9) si cree que tiene la formación necesaria para conocer las NEE de las personas con discapacidad auditiva o visual, (10) si recibe la ayuda necesaria por parte de otros profesionales expertos en el campo y (11) si se facilitan ayudas técnicas u otras medidas de apoyo a las personas con discapacidad sensorial desde el centro. La información extraída de este bloque nos permitió entender, en primer lugar, qué enfoque o método y tipos de material emplea cada docente con mayor asiduidad y cómo adaptaría estos en caso de tener alumnos con discapacidad. En segundo lugar, las respuestas de los docentes nos permitieron conocer qué medidas de atención a la diversidad se adoptan desde el centro para garantizar la inclusión (§ 3.3.1.) del alumnado con discapacidad sensorial, por ejemplo, cómo se adaptan los materiales. Además, gracias a las respuestas de los docentes pudimos comprobar

si, entre las posibles medidas de adaptación a la diversidad, se hacía uso de la TAV, por ejemplo, para adaptar los materiales audiovisuales con SPS y AD.

- **Cuestiones finales y enviar cuestionario.** Una vez se había contestado a las preguntas programadas para cada encuestado en función de la lógica de exclusión de sus respuestas, el último paso era enviar el cuestionario. Antes de esto, habilitamos dos preguntas abiertas para que los docentes pudieran hacernos llegar libremente cualquier duda o comentario que desearan. Asimismo, y como antes mencionábamos, les ofrecimos la posibilidad de contactar de nuevo con ellos cuando finalizara el estudio, con el objetivo de informarles sobre los resultados obtenidos en el mismo. Finalmente, se agradecía de nuevo a los participantes su colaboración y se les invitaba a finalizar el cuestionario pulsando sobre *Enviar respuesta*.

Como vemos, con el cuestionario pretendíamos recoger un gran volumen de información y de datos distintos (perfil del profesorado, prácticas relacionadas con la traducción y la TAV en las aulas, protocolos de actuación con alumnos con discapacidad sensorial y uso de la TAV como herramienta para adaptar materiales...). Por esta razón, pensamos que esta estructura podía facilitar al encuestado seguir el cuestionario sin perderse y pudiendo entender el porqué de las preguntas. Así, por un lado, se preguntó abiertamente por el uso de la traducción y, por otro, buscamos respuestas a cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se adoptan desde el centro. Sin embargo, aunque, *a priori*, estas pudieran parecer cuestiones distintas que no guardan relación entre sí, nuestra intención subyacente era, precisamente, entrever qué uso se hace de la TAV —y más concretamente de la SPS y la AD— como herramienta para adaptar los materiales a alumnos con discapacidad sensorial.

En la siguiente tabla resumimos la estructura del cuestionario, los ítems sobre los que hemos preguntado en cada bloque y el objetivo concreto³²⁸ que perseguíamos en cada uno de ellos:

Bloque	Ítems	Objetivos
1: perfil del profesorado de las EEOOI	- Centro de trabajo. - Años de experiencia como docente de inglés.	Conocer los distintos perfiles del profesorado de las EEOOI (formación,

³²⁸ Estos se derivan, a su vez, de los objetivos analíticos expuestos en el punto 4.1.2.

	<ul style="list-style-type: none"> - Años de trabajo en el centro actual. - Cuerpo de profesorado al que pertenece (régimen). - Titulaciones universitarias. - Nacionalidad. - Edad. - Género. - Modalidad de docencia. 	experiencia docente...).
2: el papel de la traducción en las aulas de las EEOOI	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la traducción en el aula (en caso negativo, se pregunta la razón). - Tipo de traducción que se utiliza en las aulas. - (En caso de hacer uso de la TAV), qué prácticas propias de la TAV se suelen emplear. - (En caso de hacer uso de doblaje), cómo se utiliza el doblaje en las clases. - (En caso de hacer uso de subtítulos), cómo se utiliza la subtítulos en las clases. 	Estudiar la presencia y uso de la traducción en las aulas de las EEOOI, especialmente en caso de emplear la TAV.
3: experiencia con alumnos con discapacidad sensorial (auditiva o visual) en las EEOOI	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque o método de enseñanza de LE. - Fuente y tipo de material. - (Si se hace uso de material audiovisual), tipo de material audiovisual. - (Si se hace uso de material audiovisual), criterios para escoger el material audiovisual. - (Si se hace uso de material audiovisual), tipo de actividades utilizadas para explotar el material audiovisual. - Experiencia con alumnos con discapacidad sensorial. - (Si se hace uso de material audiovisual), posibles adaptaciones de las actividades para explotar el material audiovisual con personas con discapacidad sensorial. - Existencia de un protocolo de actuación con alumnos con discapacidad sensorial. - Formación del profesorado en NEE. - Presencia de profesores de apoyo u otros profesionales que asesoren al profesorado 	Conocer algunas de las prácticas docentes (método de trabajo, tipos de material...) y describir las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en caso de tener alumnado con discapacidad sensorial.

	de la EOI. - Necesidad de la figura de un orientador o profesional especializado en NEE en las EEOOI. - Tipos de adaptaciones para alumnos con discapacidad visual. - Tipos de adaptaciones para alumnos con discapacidad auditiva.	
--	--	--

Tabla 17. Bloques, ítems y objetivos del cuestionario dirigido a los profesores de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.

Si el lector lo desea, puede consultar el cuestionario en su totalidad en el **Anexo IV** de esta tesis doctoral.

Por último, conviene recordar que el cuestionario es de carácter anónimo y que, por motivos de protección de datos, se advertía a los participantes de que no podían facilitar ningún tipo de dato personal, ni propio ni sobre el alumnado. No obstante, si los participantes deseaban recibir información sobre los resultados de la investigación, sí habilitamos, al final del cuestionario, una opción para introducir, voluntariamente, un correo electrónico.

Validación del cuestionario

Tras haber diseñado nuestra primera versión del cuestionario, este fue sometido a varias pruebas de evaluación para comprobar su calidad y adecuación a los objetivos de nuestra investigación. Siguiendo las indicaciones de Hernández Sampieri *et al.* (2010: 204), el primer paso que se efectuó, a finales del año 2018, consistió en una **evaluación del cuestionario** por parte de **expertos en TAV y didáctica de lenguas**. La evaluación de, en nuestro caso, las tres expertas determinó la calidad, idoneidad y congruencia de las preguntas y la estructura propuesta en el cuestionario. Además, su valoración nos invitó a introducir varias mejoras que señalaremos más adelante. El panel de expertos estuvo constituido por las siguientes personas³²⁹:

- La Dra. Beatriz Cerezo Merchán, de la Universitat de València. La elección de esta experta nos pareció adecuada, en primer lugar, por su experiencia en el campo de la didáctica en TAV y sus conocimientos sobre accesibilidad. Además, la doctora Cerezo Merchán no solo llevó a cabo la recogida de datos

³²⁹ Reiteramos nuestro agradecimiento a las expertas por su tiempo y los consejos que nos facilitaron.

cuantitativos en su tesis doctoral mediante cuestionarios, sino que, además, ha co-dirigido otras tesis doctorales, como la de la doctora Vulpoiou, donde también se hizo uso de este mismo instrumento de recogida de datos. Por estos motivos, esta experta nos pareció una persona adecuada por sus conocimientos y experiencia.

- La Dra. Gloria Torralba Miralles, de la Universitat Jaume I de Castellón. La elección de la doctora Torralba Miralles se debió, sobre todo, a su vasta experiencia en el ámbito de la TAV y en su especialización en el uso de la TAV como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas, temática sobre la que versa su tesis doctoral.
- La Dra. Noa Talaván Zanón, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Por último, la elección de esta experta se justifica por su amplia experiencia en el campo de la didáctica de lenguas y del uso de la TAV como herramienta didáctica en el aula de LE. Su trayectoria, además de por su tesis doctoral, viene avalada por diversas publicaciones sobre TAV y didáctica de lenguas y sobre accesibilidad audiovisual.

Las tres expertas evaluaron si el cuestionario era adecuado y coherente con los objetivos de la investigación. Para ello, se comprobó si las preguntas eran pertinentes, si estaban completas, si estaban bien redactadas y se entendían, si seguían un orden lógico o si la longitud y tiempo que se necesitaba para rellenar el cuestionario era razonable. Además, esta prueba nos fue especialmente útil para comprobar si las posibles respuestas que habíamos habilitado en las preguntas cerradas eran adecuadas o, por el contrario, podían incluirse nuevas opciones o modificarse algunas de las ya creadas. A continuación podemos ver algunas de las sugerencias que nos hicieron llegar las expertas para mejorar la calidad del cuestionario:

- Una de las críticas que recibimos por parte de una de las expertas fue que, tras terminar de leer el cuestionario, no encontraba ninguna pregunta que vinculara el uso de la TAV con la presencia de alumnos con discapacidad sensorial directamente. A nuestro modo de ver, esto se debe a que, precisamente, nuestro objetivo con el cuestionario era comprobar si existe, o no, algún tipo de vinculación entre el uso de la TAV y la presencia de alumnos con discapacidad sensorial en el aula. Por esta razón, no tratamos de crear ninguna pregunta en la que nosotros estableciéramos este posible vínculo directamente, puesto que

creíamos que esto podía condicionar las respuestas del encuestado. Por este mismo motivo, cuando se pregunta, por ejemplo, por el uso de la AD o la SPS en el aula, no se hace vinculándolo necesariamente al alumnado con discapacidad sensorial, sino de manera general. Nuestro objetivo era, pues, comprobar si los respondientes relacionan estas modalidades de TAV con el posible uso que se puede hacer de ellas con el alumnado con discapacidad sensorial. Por ello, decidimos no introducir modificaciones en lo que se refiere a esta cuestión ni establecer un vínculo más obvio, ya que pensábamos que este aspecto conecta con una de nuestras preguntas de investigación y que correspondía a los docentes, mediante sus respuestas, permitirnos comprobar si se da este vínculo en las aulas.

- Se nos recomendó llevar a cabo las entrevistas antes de iniciar la fase de compleción del cuestionario, debido a que esto podía darle mayor solidez, al ya haber explorado previamente en este campo. Aceptamos el consejo de la experta y así lo hicimos.
- Se nos advirtió de la conveniencia de ser cuidadosos con las preguntas que interrogan por dos cuestiones distintas. Así tratamos de hacerlo a lo largo del cuestionario.
- Dentro del bloque sobre el perfil del profesorado, se nos recomendó añadir otra pregunta para consultar a los docentes si trabajan en el centro como profesores interinos o como funcionarios de carrera. Esta recomendación estuvo motivada por la creencia de que, quizá, el hecho de ser profesor interino o funcionario de carrera podía guardar relación con el uso de unos métodos más o menos tradicionales, lo cual podría estar estrechamente relacionado con el uso de la traducción en el aula, así como con una mayor predisposición a adoptar nuevas prácticas pedagógicas. Por esta razón, incluimos esta pregunta en nuestro cuestionario.
- Se nos aconsejó elaborar el mayor número posible de preguntas con respuesta cerrada, para facilitar la extracción de datos. Aceptamos el consejo de la experta y tratamos de cerrar algunas de las preguntas que, inicialmente, habían sido diseñadas como preguntas abiertas. Es, por ejemplo, el caso de la pregunta 12 (Indique las razones por las que no suele hacer uso de la traducción en el aula), donde se consulta al profesorado que no hace uso de la traducción en el aula

sobre cuáles son las razones que le llevan a adoptar esta postura. Para ello, creamos un abanico de posibles motivos, teniendo como guía el punto 2.3.3. de esta tesis doctoral, donde recogíamos las críticas más frecuentes al uso de la traducción como herramienta didáctica. En cambio, otras preguntas, como la 5 (Indique todas las titulaciones universitarias que posee [licenciatura/grado/máster/doctorado]. Ejemplo: Licenciatura en Filología Inglesa y Máster en Profesorado de Educación Secundaria...), nos parecían más difíciles de cerrar, pues la heterogeneidad de perfiles del profesorado de EEOOII —diferentes edades y nacionalidades— complicaba reducir la formación del profesorado a un listado predefinido de todas las posibles licenciaturas, másteres, cursos de capacitación, doctorados, etc. obtenidos tanto en España como en el extranjero. Aunque se trató de cerrar el mayor número de preguntas posibles, otras decidimos mantenerlas abiertas, dado que, o bien desconocíamos o no intuíamos la respuesta incluso después de las entrevistas, o bien no queríamos condicionar con nuestras opciones las respuestas de los encuestados.

- Para la pregunta sobre la nacionalidad del profesorado, la pregunta 6, se nos aconsejó habilitar un desplegable de países, puesto que facilitaría la lectura de las respuestas posteriormente. Así lo hicimos.
- Se nos sugirió explicar qué es la *traducción audiovisual*, en caso de que algunos docentes no estuvieran familiarizados con este campo de la traducción. Sin embargo, para tratar de simplificar al máximo, al preguntar por el uso de la TAV en el aula en la pregunta 11, decidimos incluir un breve y sencillo ejemplo: “utilizan/hacen doblaje, subtitulación...”. Creímos que, con este ejemplo, los docentes entenderían qué es la TAV sin necesidad de leer una definición académica, que, por otro lado, podía ser un tanto farragosa y fatigar al lector a la hora de responder la pregunta.
- Se nos sugirió habilitar una opción de *Otro* en las preguntas 14, 15, 16, 17, 18 y 19³³⁰, cuando se preguntaba sobre el modo en el que se utiliza el doblaje o la subtitulación en el aula. Aunque las opciones les parecieron bastante completas, seguía siendo posible que el profesorado llevara a cabo alguna otra práctica que no se hubiese pensado de antemano y que no hubiera habilitado como posible respuesta. Por esta razón, la opción de *Otro* permitiría al encuestado aclarar o

³³⁰ Como se ha explicado, algunas de estas preguntas se repiten, debido a que, en función de las respuestas, el cuestionario redirige al encuestado a una sección u otra.

añadir información con sus propias palabras, en caso de no quedar satisfecho con las respuestas predefinidas.

- Se nos recomendó explicar cada método o enfoque en las opciones predefinidas de la pregunta 20 (Indique la opción que se ajuste en mayor medida al enfoque/método de enseñanza de lenguas que emplea habitualmente). Por una parte, es cierto que compartíamos la impresión de la experta sobre el riesgo que podría suponer no explicar cada opción de respuesta y que el profesorado no supiera con exactitud qué debía contestar. Sin embargo, por otra parte, también creímos que el cuerpo de profesores de EOI ha tenido que superar un concurso de oposiciones o, como mínimo, cursar una formación en didáctica de LE, en cursos de capacitación a la docencia o másteres de profesorado, razón por la que pensamos que no desconocerían los principales enfoques o métodos de enseñanza de LE. De este modo, además, tratamos de evitar que la pregunta fuera demasiado larga y pesada de leer, puesto que resumir cada enfoque o método en pocas líneas podía resultar una tarea ciertamente compleja.
- Se nos recomendó añadir el género de animación dentro de los tipos de materiales audiovisuales predefinidos en las respuestas de la pregunta 26 (¿Qué tipo de material audiovisual emplea/ha empleado?).
- Se nos aconsejó eliminar la pregunta 19 (¿Cómo han sido generados los subtítulos que utiliza?) si no era relevante para nuestra investigación. En cambio, consideramos que sí era importante conocer la fuente de los subtítulos, principalmente, para elucubrar acerca de los posibles criterios de calidad a los que atienden los docentes. Si, por ejemplo, un docente utiliza un vídeo de una plataforma en línea y hace uso de los subtítulos generados automáticamente por el programa, esto puede conllevar ciertos problemas: a) los subtítulos convencionales intralingüísticos no son SPS, por lo que no serían apropiados en caso de tener un alumno con discapacidad auditiva o b) las transcripciones automáticas suelen contener numerosos errores ortográficos y gramaticales.
- Se nos aconsejó que la pregunta 32 (Resuma brevemente las pautas que se le indicaban en el protocolo o facilite un enlace donde poder consultarlo, a ser posible) fuera cerrada. Sin embargo, queríamos que los docentes contestaran con sus propias palabras para no verse condicionados por las posibles ideas que

podíamos aportar con nuestras respuestas predefinidas. Por esta razón, decidimos mantener esta cuestión como una pregunta abierta.

- Se nos aconsejó que la pregunta 27 (¿Qué criterios tiene en cuenta a la hora de escoger el material audiovisual?) fuera cerrada. Por esta razón, tomando como guía el punto 3.4.3. de esta tesis doctoral, elaboramos un listado de posibles respuestas a la pregunta.
- Se nos recomendó que en la pregunta 36 (¿Cree que usted tiene la formación adecuada para atender apropiadamente las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial en un aula?) utilizáramos solo el verbo *atender*, dado que, inicialmente, la pregunta rezaba *para conocer y atender*. Así pues, el hecho de conocer las medidas no implica que se atiendan correctamente, mientras que, en opinión de la experta, si empleábamos únicamente el verbo *atender apropiadamente*, implícitamente podíamos asumir que es necesario que conocer las necesidades educativas concretas. Aceptamos el consejo de la experta y suprimimos el verbo *conocer* en la pregunta final.

Las recomendaciones de las tres expertas se tuvieron en cuenta para introducir las modificaciones que creímos oportunas y mejorar, así, la calidad del cuestionario. Hemos de añadir que, además de las modificaciones introducidas tras recibir la valoración de las expertas, en este punto tomamos la decisión de añadir una tercera opción en la pregunta 8 (¿Con qué género se identifica?). Por ello, añadimos la opción de *Otro*, además de *Hombre* o *Mujer*. Una vez completada esta fase, iniciamos la de **validación del cuestionario** por medio de **una prueba piloto**. Esta fase fue necesaria para que un grupo de personas con un perfil, en nuestro caso, muy similar al de la población nos informaran sobre ciertas cuestiones relevantes para afinar al máximo la efectividad del cuestionario: ¿se entienden todas las preguntas?, ¿alguna pregunta está redactada de forma tendenciosa?, ¿la secuenciación y el orden de las preguntas generan confusión?, ¿se necesita alguna aclaración en alguna pregunta? Así, seguimos los consejos de Calvo Encinas (2010: 358).

Para llevar a cabo la fase de pilotaje del cuestionario, lo primero que tuvimos que decidir era quiénes iban a formar parte del estudio piloto y cuántas personas debían participar en él. Por una parte, para asegurarnos de que escogíamos una selección adecuada de personas que participaran en el piloto, consultamos algunos autores, como

Rea y Parker (2005), Calvo Encinas (2009), Hernández Sampieri *et al.* (2010) o Creswell y Plano Clark (2011). Sin embargo, no llegamos a ninguna conclusión en claro sobre el número de personas que debían participar en nuestro pilotaje para afinar el instrumento de medición lo máximo posible. Finalmente, decidimos que unas 8 o 9 personas podía ser una cifra adecuada, tras consultarlo con la Dra. Ana Muñoz Miquel, quien, a partir de la literatura que ella misma consultó para la selección de los participantes de la prueba piloto del cuestionario diseñado para su tesis doctoral (Kumar, 2005; Rea y Parker, 2005; Hernández Sampieri *et al.*, 2010; Calvo Encinas, 2010; Creswell y Plano Clark, 2011), nos recomendó este número de forma tentativa. Por otra parte, se decidió escoger para el pilotaje a personas cuyo perfil encajara con el de nuestro universo.

Dicho esto, el piloto se envió a un total de nueve docentes de EOI actualmente en activo³³¹. Para ello, contactamos con algunos profesores de EOI que conocíamos personalmente, a quienes pedimos que, además de participar ellos mismos en el piloto, pasaran el cuestionario a un compañero que pudiera acceder a participar en la prueba piloto del cuestionario (bola de nieve; véase el punto 4.2.1.). En cualquier caso, insistimos en la importancia de no difundir el cuestionario a todos los docentes de inglés de sus departamentos, sino que les recomendamos que solo buscaran la colaboración de un compañero. Al contactar con ellos, les explicábamos el estudio y nuestros objetivos principales, y les pedimos colaboración para pilotar el cuestionario, recalcando la importancia de la honestidad y sinceridad a la hora de hacernos llegar sus impresiones.

En general, la impresión que nos hicieron llegar los docentes fue que las preguntas se entendían bien, no llevaban a confusión y el orden de cada bloque les parecía lógico. Sin embargo, algunos comentarios que nos transmitieron fueron los siguientes:

- a) Únicamente una persona nos comentó la complejidad que le suponía responder a ciertas preguntas, debido a que nunca había tenido alumnado con discapacidad en el aula y desconocía la respuesta a muchas de las cuestiones por las que preguntábamos. Somos conscientes de que el porcentaje de alumnado con discapacidad sensorial puede ser bajo y de que la probabilidad de encontrar docentes que hayan tenido alumnos con estas características puede ser

³³¹ Desde aquí reiteramos nuestro agradecimiento a todas las personas que, desinteresadamente, se ofrecieron a ayudarnos participando en el pilotaje del cuestionario.

igualmente bajo. En cualquier caso, la mayoría de preguntas incluyen la opción de *NS/NC*.

- b) Convenía actualizar la lista de centros en la Comunitat Valenciana si queríamos que participasen las veinticuatro EEOOII actuales (§ 4.2.2.2.). En el cuestionario original solo se habían incluido los diecisiete centros existentes durante el curso 2017-2018.
- c) Convenía, asimismo, precisar si, cuando se preguntaba por el enfoque o método empleado por el profesorado, se hacía de un modo general o si se preguntaba específicamente por el enfoque o método empleado cuando se contaba con alumnado con discapacidad (en caso de utilizar un enfoque o método específico para estos alumnos).
- d) Se nos comentó, como ya hemos señalado, que la normativa sobre accesibilidad implica a todo el centro, no solo al departamento de inglés, por lo que el cuestionario podía ser respondido por todos los docentes del centro. Ya éramos conscientes de este hecho; sin embargo, no aclaramos a los participantes por qué únicamente trabajábamos con los docentes de inglés en este estudio.
- e) El tiempo que les había llevado completar el cuestionario les parecía adecuado. En un principio, pensábamos que el tiempo necesario sería de unos 15 minutos, aunque algunos participantes en el estudio piloto nos reportaron que, en realidad, no les llevó más de 10 minutos finalizar.

Tras realizar los cambios oportunos después de analizar las aportaciones de los participantes en el pilotaje del cuestionario, aún nos permitimos introducir algunas preguntas nuevas que, tras llevar a cabo las entrevistas, nos parecieron de interés y que no habíamos incluido en la primera fase de diseño del cuestionario. Estas fueron:

- a) Pregunta 21 (¿Cuál suele ser la fuente del material que emplea usted?)
- b) Pregunta 28 (¿Qué tipo de actividades suele llevar a cabo para explotar material audiovisual?)
- c) Pregunta 30 (Si ha contestado que sí a la pregunta anterior, ¿cómo llevó/llevaría a cabo las actividades con material audiovisual descritas anteriormente?)
- d) Preguntas 33, 37 (¿Dispone el centro de profesores de apoyo u orientadores que aconsejen al profesorado sobre las medidas de atención a la diversidad que debe adoptar?)

- e) Preguntas 35, 38 (¿Creería necesario disponer en su centro de un servicio de orientación para atender las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales adecuadamente?)

Participantes y desarrollo de la fase de compleción del cuestionario³³²

La fase de envío para la compleción del cuestionario comenzó la semana siguiente de terminar con las entrevistas. Este se envió por primera vez a las EEOOI el 25 de febrero de 2019. En un primer momento, dejamos aproximadamente quince días para que aquellos docentes de inglés interesados en participar en el estudio pudieran completarlo (hasta el 11 de marzo de 2019). Tras terminar el plazo, decidimos ampliarlo a varias semanas más, debido al bajo porcentaje de participación obtenido durante estas dos primeras semanas. Conviene señalar que las dos primeras semanas de marzo coincidieron con el período de matriculación en las pruebas de certificación de las EEOOI, por lo que algunos centros nos hicieron llegar comentarios acerca de la dificultad para encontrar tiempo para atendernos, precisamente, durante esas semanas. De igual modo, no conseguimos recibir respuesta de todos los centros durante los primeros días, por lo que la investigadora llamó personalmente a cada centro para asegurarse de que el correo se había recibido correctamente y de que todos los centros pudieran participar en el estudio. Esto nos llevó varios días, por lo que, finalmente, decidimos ampliar el tiempo de compleción del cuestionario hasta veinte días más (del 11 de marzo al 31 de marzo). Esta decisión estuvo motivada al tener en cuenta que las EEOOI de la provincia de Valencia contaban con varios días festivos (Fallas) durante estas semanas, por lo que pensábamos que sería complicado obtener respuestas de los docentes de estos centros en ese tiempo. Algo similar ocurrió con el caso de la EOI de Castellón, donde se contó con varios días festivos (Fiestas de la Magdalena) a finales de marzo, por lo que dicha EOI estuvo cerrada durante ese período, algo que podía dificultar que los docentes respondieran a nuestro cuestionario. Por este motivo, únicamente en el caso de la EOI de Castellón se facilitó una semana más durante el mes de abril (hasta el 7 de abril de 2019). En resumidas cuentas, la fase de contacto y envío del cuestionario por primera vez comenzó la última semana de febrero de 2019, mientras que la fecha de cierre para la aceptación de respuestas fue a finales de la primera semana de abril del mismo año.

³³² Para conocer las fases que se siguieron desde el diseño del cuestionario hasta la extracción de los resultados, consúltese el punto 4.2.3.

De igual modo que hicimos con las entrevistas (4.2.2.1.), para hacer llegar el cuestionario tratamos de ponernos en contacto con el director de cada centro, bien a través de los correos electrónicos facilitados en sus respectivas webs, bien por vía telefónica. No contactamos directamente con los docentes del departamento de inglés por dos cuestiones éticas. En primer lugar, nos parecería más acertado hablar, inicialmente, con la dirección del centro, explicarle los objetivos de la investigación y solicitarle permiso para poder pedir la colaboración en el estudio de los docentes de su centro. En segundo lugar, notamos, en nuestros primeros intentos por hacer llegar el cuestionario, cierta reticencia por parte de algunos directores o jefes de departamento a facilitarnos los correos institucionales de los profesores, especialmente, cuando estos no estaban disponibles de forma pública en la web. Por esta razón, se nos sugirió que el propio director o jefe de departamento hiciera llegar un correo con el enlace al cuestionario para que la investigadora no tuviera acceso a los correos de los docentes. Tuvimos que aceptar esta opción, de modo que el docente no se vería comprometido a colaborar si no lo deseaba o, sencillamente, si no quería facilitarnos su contacto. Dicho esto, en nuestro primer contacto con los directores, nos presentábamos, exponíamos, a grandes rasgos, en qué consistía nuestro estudio y les pedíamos que, si aceptaban colaborar, reenviaran un correo que diseñamos específicamente para los docentes de inglés. En él, de nuevo, presentábamos nuestra investigación y les pedíamos colaboración en el estudio rellenando el cuestionario. Este se facilitaba a través de un enlace al que cada docente podía acceder de forma voluntaria, lo que garantizó que los cuestionarios fueran completamente anónimos, pues desconocíamos los correos electrónicos de los docentes.

4.2.3. Fases

En este último punto del capítulo dedicado a presentar el aparato metodológico del estudio, resumiremos, de forma sucinta, cuáles fueron las fases para la creación de los instrumentos y la recogida de datos.

Fases de la investigación cualitativa: diseño y realización de las entrevistas

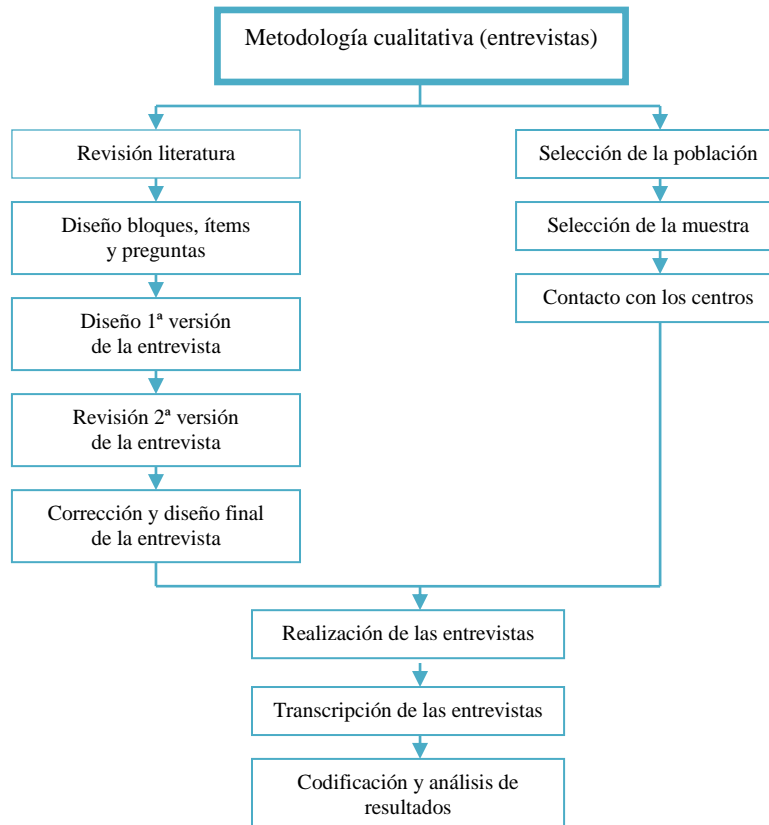
Comenzaremos por los instrumentos diseñados para la recolección de datos de naturaleza cualitativa. En primer lugar, y como ya se ha explicado en el punto 4.2.2.1., uno de los instrumentos de recogida de datos cualitativos ha sido la entrevista personal

semiestructurada a directores, jefes de departamento de inglés y docentes de inglés de las EEOOII de Valencia-Zaidía, Castellón y Alicante. Las fases que cubrimos para la creación del guion y la realización de las entrevistas fueron las siguientes:

- a) Revisión de la literatura pertinente para diseñar el guion de las entrevistas, tratando de asegurar la máxima validez y fiabilidad del instrumento.
- b) Diseño de los principales bloques, ítems y preguntas que deseábamos incluir en las entrevistas, apoyándonos para ello en el aparato teórico que ya habíamos recogido.
- c) Diseño de la primera versión de la entrevista, dividida en tres partes principales: la introducción, las preguntas que deseábamos formular en los respectivos bloques y los agradecimientos. En cualquier caso, al ser esta una entrevista semiestructurada, el guion podía servirnos como un documento de apoyo, pero dejamos que los participantes explicaran con libertad aquello que deseaban y que se tomaran el tiempo que quisieran, sin limitar sus respuestas.
- d) Revisión de la primera versión de la entrevista. Esta revisión se llevó a cabo por la investigadora y el director de la presente tesis doctoral.
- e) Corrección de la primera versión de la entrevista y redacción del guion final.
- f) Selección de la población para la línea de investigación cualitativa.
- g) Selección de la muestra a partir de la población de las entrevistas: escoger lugar y personas participantes en la muestra. Para ello, se siguió una técnica de muestreo no probabilístico en base con el criterio de informantes clave y voluntariado.
- h) Contacto con los tres centros incluidos en la muestra, bien por vía telefónica, bien por correo electrónico con los directores o jefes de estudio de cada uno de los tres centros. Posteriormente, una vez se nos respondió, procedimos a fijar el lugar y la fecha de las entrevistas.
- i) Realización de las entrevistas. Estas se llevaron a cabo a lo largo de un mes en distintos días. La investigadora se desplazó, siempre que pudo, a la EOI en persona para llevar a cabo las entrevistas cara a cara.
- j) Recogida de datos y transcripción de las mismas. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio previo consentimiento —verbalmente y por escrito— de los participantes en ellas. Así, una vez se finalizó la fase de realización de las entrevistas, procedimos a la transcripción de las mismas.

- k) Sistema categorial. Una vez se transcribieron las entrevistas, cada respuesta se codificó por temas (marcados con colores) y se categorizaron, así, las distintas respuestas.
- l) Se analizaron los resultados y se extrajeron las conclusiones.

En el siguiente esquema podemos apreciar con mayor facilidad las fases que cubrimos para el diseño y la realización de las entrevistas:



Esquema 13. Diseño y realización de las entrevistas (inspirado en Aguilar y Barroso, 2015).

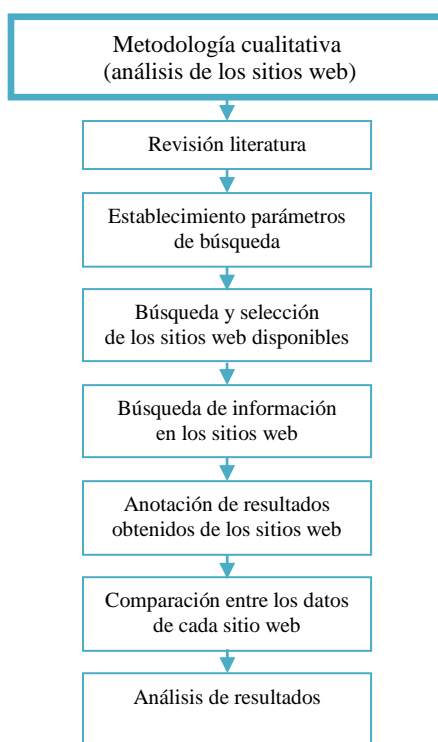
Fases de la investigación cualitativa: análisis de los sitios web de las EEOOI de la Comunitat Valenciana

El segundo instrumento de recogida de datos de naturaleza cualitativa con el que contamos es el análisis de los sitios web de las EEOOI de la Comunitat Valenciana (§ 4.2.2.2.); es decir, documentos audiovisuales grupales y oficiales. Este instrumento se analizó siguiendo las siguientes fases:

- a) Revisión de la literatura acerca de la obtención de datos por medio de la observación y análisis de documentos materiales.
- b) Establecimiento de unos parámetros o criterios que observaríamos en todas las webs por igual: programación didáctica de inglés (papel de la traducción y

medidas de atención a la diversidad), materiales presenciales y a distancia, presencia de las medidas de atención a la discapacidad en la web, presencia de palabras clave en los principales menús del sitio web y cambio en el diseño de la web tras acceder a un posible botón de *accesibilidad*.

- c) Búsqueda y selección de las webs para el análisis. Dado que la cifra no ascendía a veinticuatro sitios, ya que, como hemos dicho, el diseño de algunos sitios web no están completos y no se pudieron analizar, decidimos trabajar con todos los sitios webs disponibles (22 sitios webs³³³).
- d) Búsqueda de la información que responde a los criterios o parámetros previamente establecidos en cada una de los sitios webs mencionados.
- e) Anotación de los resultados de cada web.
- f) Comparación de las semejanzas y diferencias entre los datos obtenidos en cada sitio web.
- g) Análisis cualitativo de los resultados.



Esquema 14. Fases para el análisis de los sitios web de las EEOOII de la Comunitat Valenciana.

Fases de la investigación cuantitativa: creación y aplicación del cuestionario

³³³ Como se puede observar en el **Anexo I**, no todos los sitios web que pudimos analizar finalmente (veintidós) contaban con información en todas sus páginas. Con todo, se analizó la información que sí estaba disponible, mientras que se dejó constancia de aquella a la que no podíamos acceder.

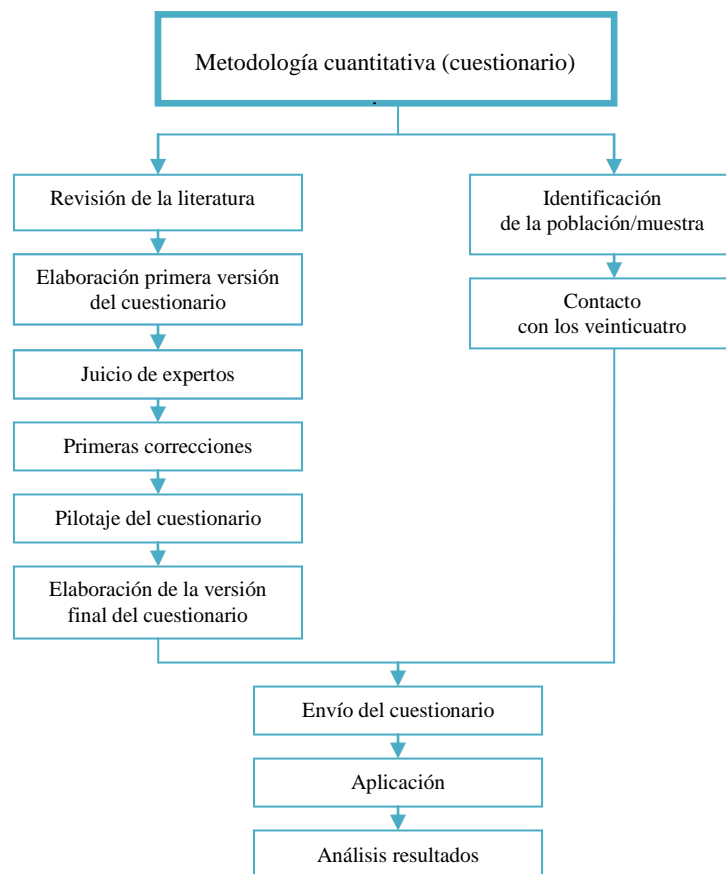
Como ya se ha señalado (§ 4.2.2.3.), para la fase de recogida de datos cuantitativos se distribuyó entre las veinticuatro EEOOII de la Comunitat Valenciana un cuestionario, donde se recogían las principales preguntas de investigación. Así pues, las fases que se siguieron para la creación y distribución del cuestionario fueron las siguientes:

- a) Revisión de la literatura pertinente para el diseño y la elaboración del cuestionario, así como consulta de trabajos anteriores en los que se hubieran recolectado los datos de naturaleza cuantitativa mediante este mismo instrumento para tomarlos como guías.
- b) Selección de la población. Valoración de la posibilidad de elegir, o no, una muestra de la población. Para ello, dado que ya teníamos identificados los centros, la principal cuestión que debíamos plantearnos era la conveniencia de la elección de una muestra. Como ya se ha explicado en el punto 4.2.1., decidimos no emplear ninguna técnica de muestreo probabilística, sino trabajar con el grueso de la población al ser esta relativamente reducida y, por ello, manejable para la investigadora.
- c) Elaboración de la primera versión del cuestionario. Para ello, elaboramos una lista de ítems que pretendíamos incluir en el mismo. A partir de ellos, se diseñaron las preguntas, tratando de asegurar que la mayor parte de ellas fueran preguntas con respuesta cerrada para facilitar, posteriormente, la recogida y lectura de los datos.
- d) Validación de las expertas. No facilitamos ningún instrumento en concreto para que llevaran a cabo la validación del mismo, sino que se hizo llegar el cuestionario a cada una para que pudieran adjuntar los comentarios que desearan libremente.
- e) Modificación del cuestionario tras la validación de las tres expertas.
- f) Compleción del cuestionario piloto por parte de un grupo de nueve sujetos. En este caso, tampoco se facilitó ningún instrumento o rúbrica de evaluación o valoración del cuestionario, sino que se permitió que cada docente expresara libremente aquello que opinaba sobre él.
- g) Modificación de la segunda versión del cuestionario tras recibir las críticas de los sujetos participantes en el piloto y de la fase final de las entrevistas.
- h) Contacto con las veinticuatro EEOOII de la Comunitat Valenciana. Hicimos un barrido por todos los sitios web de los centros con la intención de encontrar el

nombre del director del centro y algún dato de contacto al que dirigimos (correo electrónico o teléfono).

- i) Envío del cuestionario final a los veinticuatro centros.
- j) Ampliación del plazo. Transcurridos los quince primeros días, decidimos ampliar el plazo a quince días más en cada centro, debido al bajo índice de respuesta que obtuvimos durante las primeras semanas. Para ello, se envió, de nuevo, un correo electrónico a cada centro en el que se informaba de la ampliación del plazo para completar el cuestionario, se les animaba a participar y se les agradecía, una vez más, su colaboración.
- k) Análisis de los resultados que nos facilitó el propio programa *Google Forms*.

En el siguiente esquema resumimos las fases cubiertas para la creación del cuestionario, su envío y recolección de resultados.



Esquema 15. Fases de confección, envío y recogida de datos del cuestionario (inspirado en Aguilar y Barroso, 2015).

5. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1. Cuestiones previas al análisis de los resultados

En este quinto capítulo expondremos los datos y resultados obtenidos gracias a los tres instrumentos de recogida de datos: las entrevistas personales a varios perfiles de profesionales en las tres EEOOI de las ciudades capital de la Comunitat Valenciana (§ 4.2.2.1.) y el análisis de los sitios web de veintidós EEOOI³³⁴ (§ 4.2.2.2.) (ambos instrumentos de naturaleza cualitativa), así como el cuestionario respondido por setenta y ocho docentes de inglés de los dieciocho centros donde nos respondieron (de naturaleza cuantitativa). De acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2010: 586), en el análisis de datos de estudios mixtos, el investigador debe recurrir a los procedimientos estandarizados de análisis cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial) y cualitativos (codificación y evaluación temática), además del análisis combinado de datos. El tipo de análisis que se realice en un estudio mixto depende, según afirman los autores, del tipo de diseño que se haya llevado a cabo. En nuestro caso, ya justificamos en el punto 4.1.5. que hemos llevado a cabo un estudio de diseño concurrente. Así pues, Hernández Sampieri *et al.* (2010: 586-587) citan los siguientes ejemplos de los procedimientos analíticos que se pueden adoptar en el análisis de datos combinado de los estudios de diseños concurrentes (de triangulación, anidados o transformativos):

Ejemplos de procedimientos analíticos con diseños concurrentes

Cuantificar datos cualitativos: se codifican datos cualitativos, se les asignan números a los códigos y se registra su incidencia (las categorías emergentes se consideran variables o categorías cuantitativas), se efectúa análisis estadístico descriptivo de frecuencias. También se pueden comparar los dos conjuntos de datos (CUAL y CUAN).

Cualificar datos cuantitativos: los datos numéricos son examinados y se considera su significado y sentido (lo que nos “dicen”), de este significado se conciben temas que pudieran reflejar tales datos y se visualizan como categorías. Posteriormente, se incluyen para los análisis temáticos y de patrones correspondientes. Por ejemplo: llevar a cabo un análisis de factores con los datos cuantitativos (escalas). Los factores que surjan se consideran como “temas cualitativos”. Se comparan estos factores con los temas que emergieron del análisis cualitativo.

Comparar directamente resultados provenientes de la recolección de datos cuantitativos con resultados de la recolección de datos cualitativos (soportar el análisis estadístico de tendencias en los temas cualitativos o viceversa). Es muy común comparar bases de datos. Por ejemplo, en un diseño concurrente, se podría efectuar una encuesta con consumidores de un producto, digamos ensaladas, para analizar “calidad percibida en el

³³⁴ Recordemos que dos de ellas (EOI Denia y EOI l’Alacantí) no se pudieron analizar debido a los constantes problemas técnicos con los que nos encontramos o a la falta de contenidos en la web.

producto”, “sabor”, “frescura”, etc.). Simultáneamente, entrevistar en profundidad a los responsables del departamento de verduras de tiendas y supermercados, con la finalidad de obtener datos cualitativos, y comparar ambas bases de datos.

Consolidar datos: combinar datos cuantitativos y cualitativos para formar nuevas variables o conjuntos de datos (por ejemplo, comparar las variables cuantitativas originales con los temas cualitativos y así generar nuevas variables cuantitativas).

Crear una matriz: combinar datos cuantitativos y cualitativos en una misma matriz. Los ejes horizontales pueden ser variables cuantitativas categóricas [por ejemplo, en una investigación sobre el cuidado que se brinda a los pacientes en un hospital: *proveedor del servicio* (variable): médico, enfermera, administrativo, asistente médico (categorías)]; y los ejes verticales, categorías o temas emergentes sobre dicho cuidado –CUAL– (por ejemplo: *empatía, compasión, interés por el paciente, trato humanitario*, etc.). La información en las celdas puede ser tanto “pasajes o citas” como códigos de categorías (CUAL) y se puede agregar la frecuencia de incidencia de los códigos (CUAN). La matriz combina datos cualitativos y cuantitativos, y pueden usarse diferentes programas para el análisis (por ejemplo, interfases Atlas.ti y SPSS).

Tabla 18. Ejemplos de procedimientos analíticos en estudios mixtos de diseño concurrente (Hernández Sampieri et al. 2010: 586-587).

En nuestro caso, optamos por comparar directamente los resultados de las tres herramientas de recogida de datos (§ 4.2.2.). Así pues, comenzaremos analizando los datos de naturaleza cuantitativa, siguiendo el orden en el que aparecen los elementos en la **Imagen 23**, obtenidos mediante la compleción del cuestionario, los cuales se pondrán en relación con los obtenidos en la fase de recogida de datos cualitativos, que obtuvimos gracias a la realización de nueve entrevistas personales y el análisis de los sitios web de las EEOOII. De este modo, la triangulación de los datos obtenidos por medio de estos tres instrumentos se complementará con el análisis de la literatura del que nos ocupamos en el aparato teórico de esta tesis doctoral para, como ya señalábamos en el punto 4.1.6., conseguir formar una fotografía más compleja y completa del fenómeno que analizamos.

Por otro lado, una vez analizados los datos, Hernández Sampieri *et al.* (2010: 589) explican que el investigador debe pasar a plantearse inferencias, comentarios y conclusiones. Así, los autores explican que las inferencias pueden ser de tres tipos: propiamente cuantitativas, cualitativas o mixtas (metainferencias). El reporte de dichas inferencias se puede presentar, a su vez, de dos modos distintos: bien por métodos (es decir, las inferencias de cada método se presentan por separado y, posteriormente, se realizan metainferencias), o bien presentar los resultados de los tres tipos de (meta)inferencias por áreas. Los autores ilustran ambas posibilidades del siguiente modo:

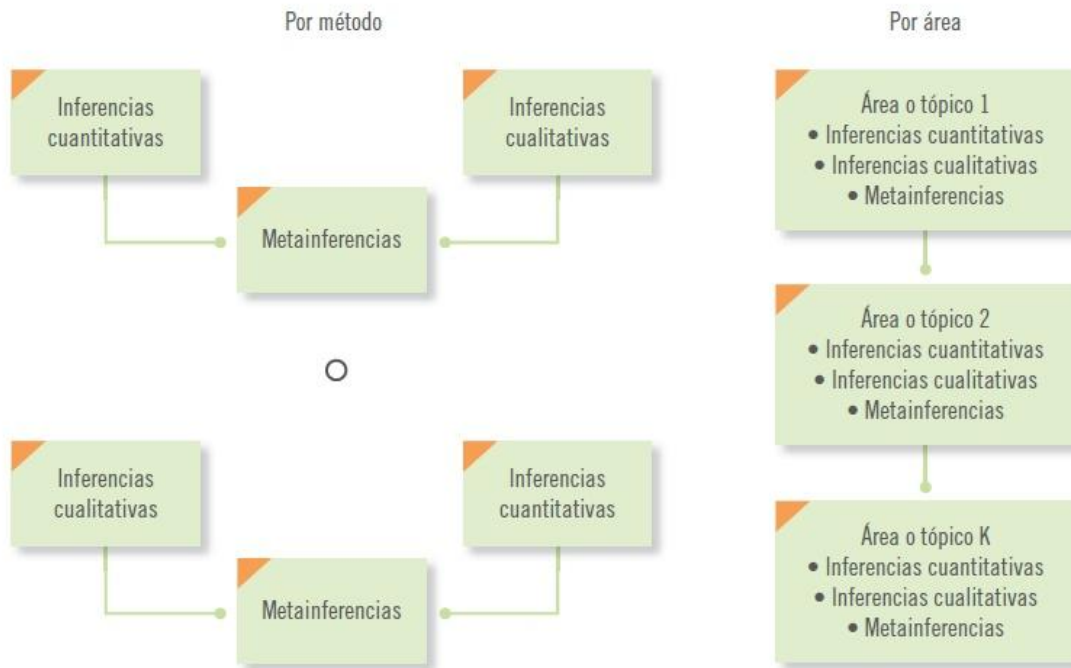


Imagen 23. Orden de presentación de las inferencias, conclusiones y comentarios en la investigación mixta (Hernández Sampieri et al., 2010: 589).

Teniendo en cuenta ambas opciones, en nuestro caso nos inclinamos por la segunda, al ser más sencillo y claro plantear así los resultados, de modo que los datos se presentarán por temas o áreas y se compararán directamente, con el fin de formular posibles metainferencias. Por esta razón, de un modo orientativo, trataremos de seguir el mismo orden de los bloques o áreas temáticas del cuestionario (similar al de las entrevistas, aunque más extenso) y llevaremos a cabo la extracción de resultados cuantitativos, estadísticos³³⁵, que se presentarán por medio de gráficos y tablas de frecuencia —en función de la incidencia de cada respuesta en cada categoría— o información extraída en nuestras hojas de *Excel* que diseñamos para el vaciado de datos de las preguntas abiertas del cuestionario. Asimismo, además de esta información, incluimos también los datos de naturaleza cualitativa, extraídos por medio de las entrevistas personales³³⁶ y del análisis de los sitios web, lo que nos permitirá, así, comparar, matizar e interpretar, desde el punto de vista subjetivo de los participantes, el mismo fenómeno estudiado. Con todo, recordemos que las preguntas que realizamos en las entrevistas personales no siempre coincidían con la información exacta que preguntábamos en el cuestionario, de

³³⁵ Teniendo en cuenta que todas las preguntas salvo una se marcaron como obligatorias, solo encontramos una pregunta con respuestas perdidas, pues en el resto de casos, de no contestar a una pregunta, el propio programa impedía al participante continuar respondiendo a las siguientes preguntas del cuestionario.

³³⁶ El análisis de los datos cualitativos de las entrevistas se hizo siguiendo los pasos que recomienda Fernández Núñez (2006).

modo que no toda la información que recogimos en ella se midió cuantitativamente ni toda la información que extrajimos del cuestionario cuenta, necesariamente, con datos cualitativos que la especifiquen o expliquen subjetivamente.

5.2. Perfil del profesorado de inglés de las EEOOI

Uno de los datos que solo recogimos en la fase de recolección de datos cuantitativos fue, precisamente, el perfil del profesorado encuestado. Tal y como señalábamos en el punto 4.2.2.3., el cuestionario se compone de tres bloques principales, de modo que el análisis de los datos seguirá, a modo orientativo, el orden de las preguntas formuladas³³⁷ en cada uno de ellos. No obstante, en una ocasión nos permitiremos alterar el orden de las preguntas al plasmar los resultados, puesto que nos parece más lógico y sencillo entender la información si introducimos este cambio. En este primer bloque, nos ocupábamos de recoger información de naturaleza factual sobre el perfil del profesorado de inglés de las EEOOI que había participado en la compleción del cuestionario. Esta información, de naturaleza cuantitativa, sirve para conocer en mayor medida los perfiles de los sujetos encuestados, a saber: en qué centro trabajan actualmente, cuántos años llevan trabajando en dicho centro, cuántos años de experiencia tienen como docentes de inglés, en qué régimen están trabajando (funcionarios de carrera o funcionarios interinos), qué edades tienen, cuáles son sus nacionalidades, formación, género con el que se identifican y, por último, tipo de enseñanza (presencial, a distancia o ambos) del que están a cargo. Así pues, dado que estos datos no se consultaron a las personas entrevistadas en la fase de recogida de datos cualitativa (recordemos que la población tampoco era exactamente la misma, como se vio en el punto 4.2.1.), esta información no puede ser triangulada, pues solo disponemos de datos cuantitativos al respecto.

5.2.1. Centro en el que trabajan los encuestados

Dicho esto, la primera pregunta que planteamos al profesorado de inglés de las EEOOI era en qué centro trabajan, algo que nos ayudaría a ubicar geográficamente a los encuestados y a entender en mayor medida la información que nos pudieran proporcionar. Aunque el cuestionario se distribuyó a la población al completo

³³⁷ Conviene recordar que la lógica de exclusión del cuestionario, que se daba en función de las respuestas de los encuestados, generó distintos itinerarios de respuesta, por lo que recogeremos dicha información también por separado en nuestro análisis de datos.

(veinticuatro EEOOII), finalmente solo obtuvimos respuesta de dieciocho centros. Recordemos, a su vez, que de los 440 docentes de inglés de la Comunitat Valenciana que trabajan en una EOI, respondieron un total de 78. Así, los centros a los que se adscriben los participantes en el cuestionario son los siguientes:

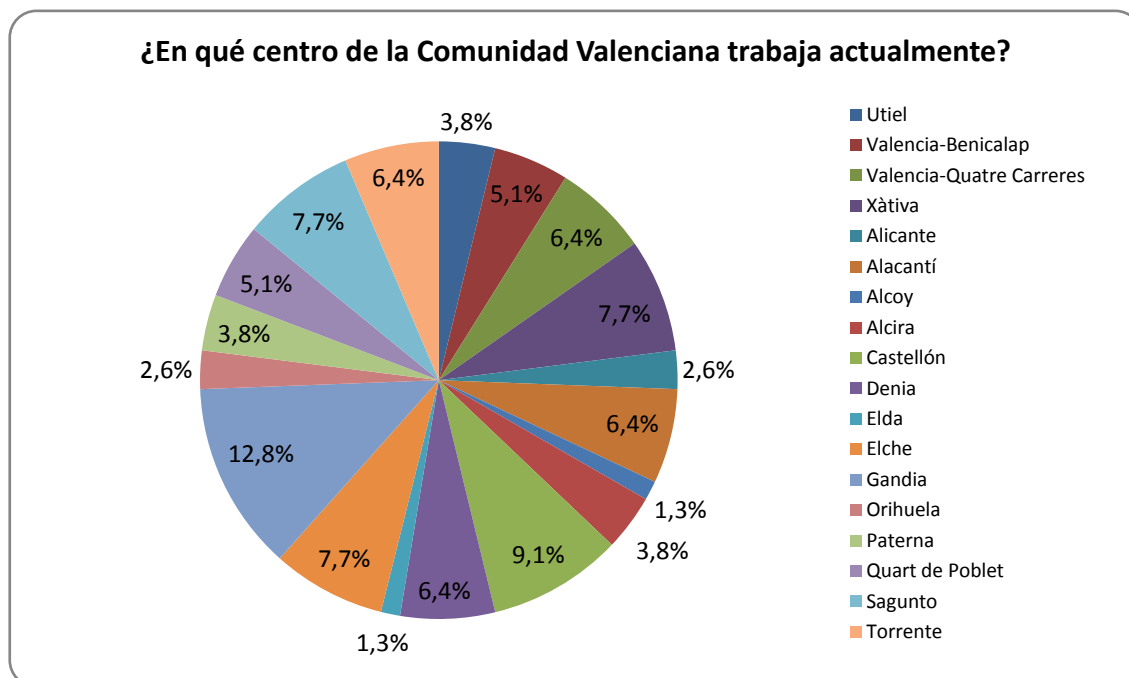


Gráfico 1. Resultados sobre el centro al que se adscribe cada encuestado (pregunta respondida por los 78 docentes).

Podemos observar a partir de estos porcentajes cómo la mayoría de los encuestados son docentes que trabajan actualmente en la EOI de Gandía, 10 personas (12,8 %). A esta cifra le siguen los docentes de la EOI de Castellón, 7 personas (9,1 %) y de Xàtiva, Elche y Sagunto, ya que en todas ellas han participado 6 docentes (7,7 % cada una). Seguidamente, en las EEOOII de Denia, Torrente, Valencia-Quatre Carreres y l'Alacantí han respondido 5 docentes (6,4 % cada una); en las EEOOII de Quart de Poblet y Valencia-Benicalap, 4 personas (5,1 % cada una); en las EEOOII de Paterna, Utiel y Alcira, 3 docentes (3,8 % cada una), y en las EEOOII de Orihuela y Alicante, 2 personas (2,6 % cada una). Por otro lado, las EEOOII de las que hemos obtenido un porcentaje de respuestas menor —sin contar aquellas de las que no hemos obtenido participación— son la EOI de Alcoy y la EOI de Elda, en las que solo ha respondido 1 persona en cada centro (1,3 % cada una). Por último, las EEOOII en las que no hemos conseguido participantes han sido las siguientes: EOI de Valencia-Zaidía, EOI del Maestrat, EOI de Benidorm, EOI de la Plana Baixa, EOI de Torrevieja y EOI de

Liria³³⁸. Con todo, recordemos que en las entrevistas participaron profesionales de las EEOOII de Valencia-Zaidía, Alicante y Castellón, de modo que sí nos ha sido posible extraer información de naturaleza cualitativa de estos tres centros, pese a que, por ejemplo, no hayamos registrado ninguna respuesta por parte del profesorado de la EOI de Valencia-Zaidía en el cuestionario.

5.2.2. Años de experiencia como docentes de inglés

Por otro lado, deseábamos conocer cuántos años de experiencia tiene el profesorado encuestado como docentes de inglés, en su actual centro u otros. Así pues, teníamos la sospecha de que cuantos más años de experiencia tuviera un docente, más posibilidades existían de que, quizá, a lo largo de su carrera profesional hubiese tenido en el aula alumnado con algún grado de discapacidad. A esta pregunta respondieron 78 docentes y los resultados que obtuvimos son los siguientes:

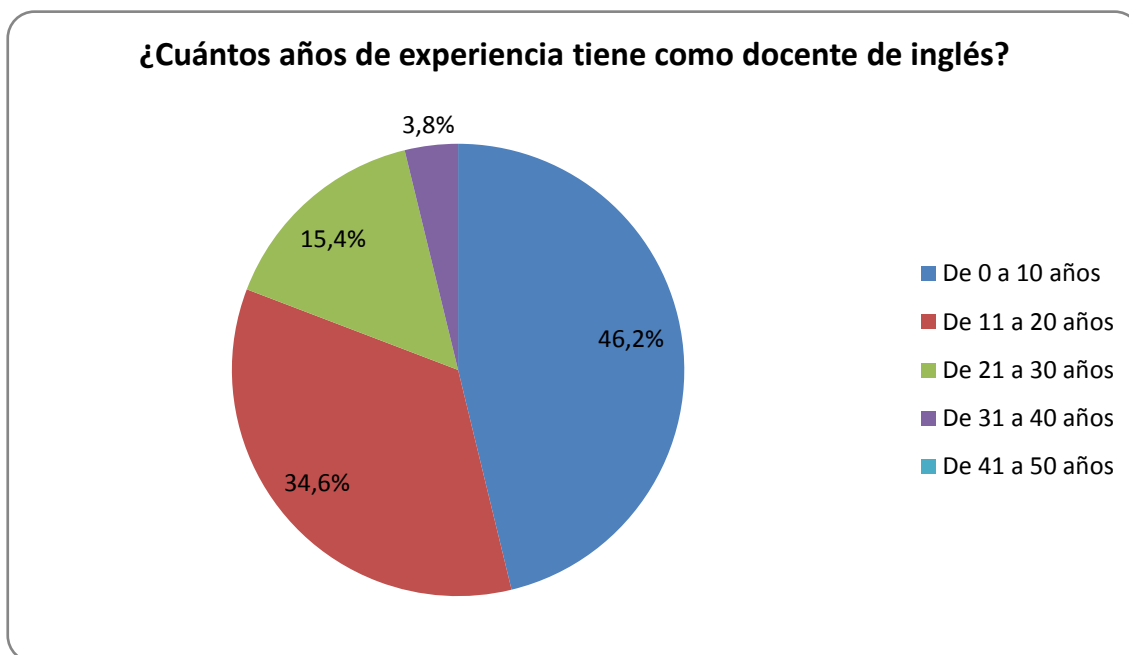


Gráfico 2. Resultados sobre los años de experiencia como docentes de inglés de los encuestados (pregunta respondida por los 78 docentes).

Los resultados obtenidos en esta pregunta ponen de manifiesto que la mayoría de los encuestados, 36 profesores (46,2 %), cuenta con una experiencia de entre 0 a 10 años como docentes de inglés. Asimismo, el segundo grupo más amplio de respondientes, 27 personas (34,6 %), afirma tener entre 11 y 20 años de experiencia. A su vez, contamos

³³⁸ Por cuestiones de espacio, nos permitimos no incluir en el gráfico las EEOOII cuyo porcentaje de respuesta es 0 % en esta pregunta.

con la participación de 12 personas (15,4 %) que cuentan con una experiencia de entre 21 y 30 años. Por último, solo 3 profesores (3,8 %) cuentan con una experiencia de 31 a 40 años, mientras que no contamos con ningún docente con una experiencia de entre 41 y 50 años.

5.2.3. Años trabajados en su actual EOI

Tras consultar a los encuestados por los años de experiencia como docentes de inglés, les preguntábamos cuántos años llevan trabajando en su actual EOI. A esta pregunta, los 78 docentes respondieron como recogemos a continuación.

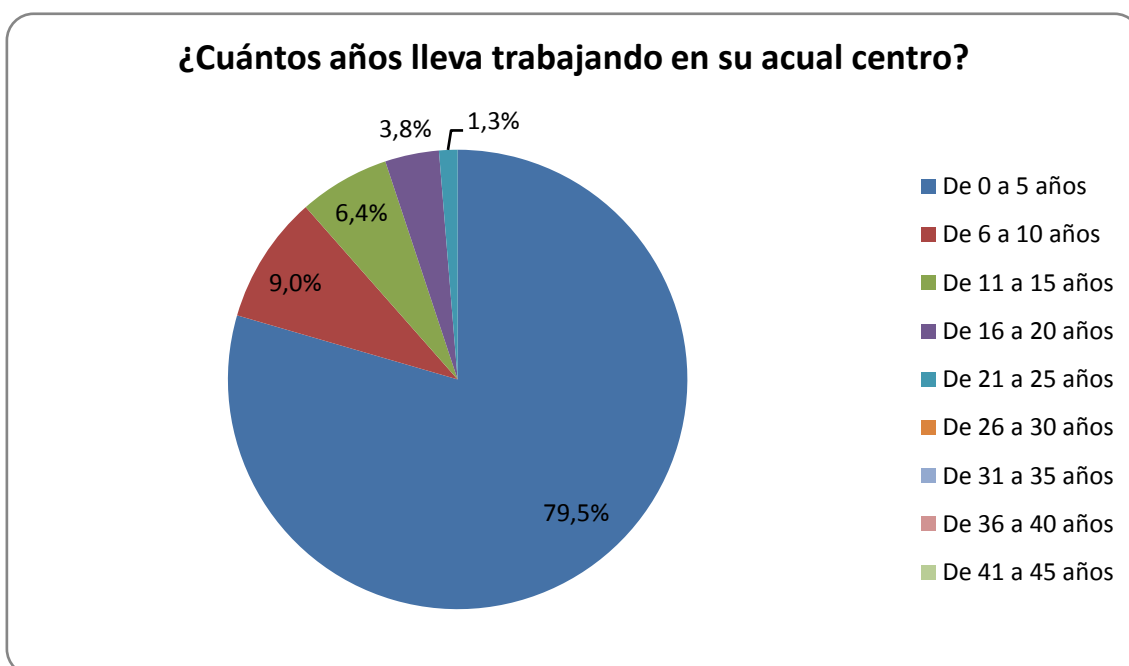


Gráfico 3. Resultados sobre los años trabajados en su actual centro (pregunta respondida por los 78 docentes).

A partir de estos datos, podemos observar cómo la mayoría de participantes, 62 personas (79,5 %), lleva trabajando en su centro actual entre 0 y 5 años. Así pues, solo 7 personas (9,0 %) tienen una experiencia en su actual centro de 6 a 10 años; 5 (6,4 %), de 11 a 15 años; 3 (3,8 %), de 16 a 20 años y, por último, 1 persona (1,3 %), de 21 a 25 años. Asimismo, no encontramos ningún participante que cuente con una experiencia mayor de 21 a 25 años en su actual centro.

5.2.4. Régimen de trabajo de los encuestados

Tras conocer en qué centros trabajan los participantes en el cuestionario y su experiencia —tanto como docentes de inglés en general como profesores en su actual

centro—, otra de las preguntas que se nos aconsejó incluir en el cuestionario fue en qué régimen trabaja el profesorado. Así pues, pensábamos que esta pregunta podía ser interesante para tratar de observar alguna posible relación entre el régimen de trabajo del profesorado y el empleo de ciertas prácticas más o menos tradicionales en las aulas. Se pensó que, aunque no tiene por qué ser necesariamente siempre así, a menudo los profesores más jóvenes suelen pertenecer al cuerpo de profesorado interino y, aunque no siempre será el caso, quizá estén más dispuestos a hacer uso de nuevos materiales o herramientas en el aula. En cambio, es posible que aquellos docentes con mayor experiencia ya hayan superado el concurso de oposición y sean funcionarios de carrera. En este caso, sería interesante comprobar si estos se muestran más cómodos con el empleo de enfoques/métodos más tradicionales. Los resultados extraídos en esta pregunta son los siguientes:

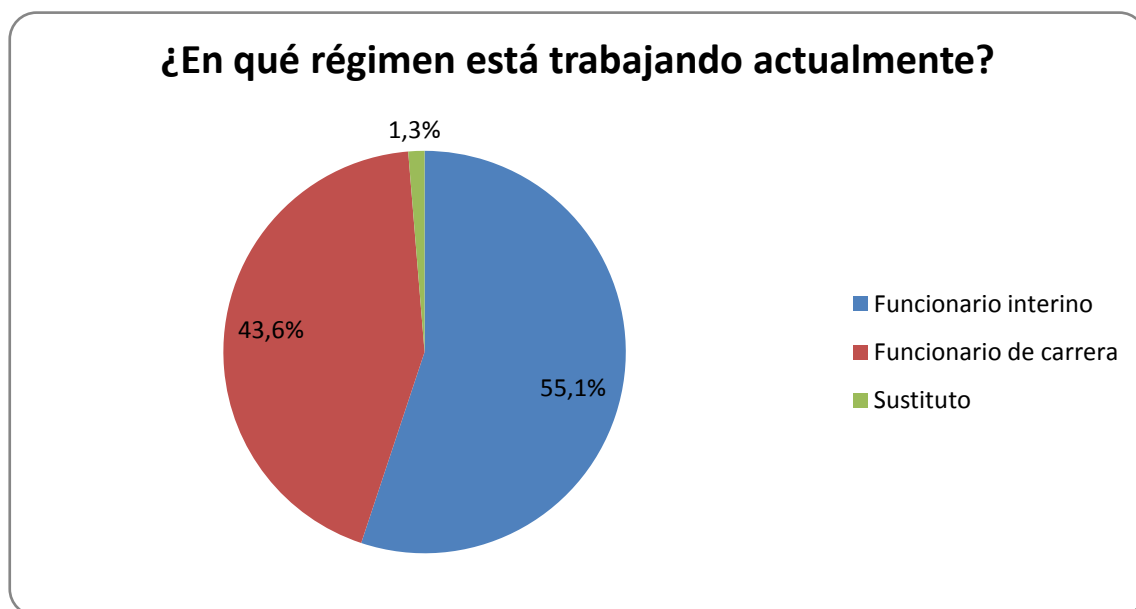


Gráfico 4. Resultados sobre el tipo de régimen de trabajo: profesorado funcionario de carrera o interino (pregunta respondida por los 78 docentes).

Antes de hacer la lectura de estos datos, quisiéramos matizar que, aunque una persona contestó trabajar como sustituto, esta no es una categoría distinta de las dos que habilitamos en las opciones de respuesta, pues los profesores sustitutos no tienen una plaza fija, por lo que pertenecen al cuerpo de funcionarios interinos. Por esta razón, podríamos llegar a decir que 44 encuestados (43+1, que representan un 56,4 % en total;

es decir, el 55,1 % + 1,3 %) son funcionarios interinos³³⁹, mientras que 34 personas (43,6 %) son funcionarios de carrera.

5.2.5. Titulaciones universitarias de los encuestados

La siguiente pregunta del cuestionario era una pregunta abierta en la que los docentes debían reflejar su titulación universitaria. Para extraer los resultados, las respuestas se han leído con detenimiento y organizado a partir de unos puntos en común entre los participantes. Así, hemos establecido un conjunto de categorías y hemos hecho un recuento sobre cuántas personas han respondido a cada una de ellas. Finalmente, hemos decidido recoger los datos estableciendo dos grandes grupos: por un lado, la titulación nivel a licenciatura, grado o diplomatura y, por otro, los títulos posteriores, como másteres, cursos de capacitación pedagógica que habilitan para la enseñanza, doctorados u otros cursos de formación. Así pues, algunos participantes tienen más de una carrera universitaria o más de un máster, de modo que, aunque respondió el 100 % de los entrevistados (78 personas), las respuestas suman más de 78 carreras y 78 másteres. Por ello, organizaremos las respuestas en función de la titulación, teniendo presente que la columna *recuento de respuestas* recoge el número de docentes (de ese total de 78) que indicaron tener la titulación en cuestión, independientemente de que pudiese tener alguna más (razón por la que la suma de toda esa columna supera el número de 78). Dicho esto, los datos son los siguientes.

Indique todas las titulaciones universitarias que posee (licenciatura/grado/máster/doctorado. Ejemplo: Licenciatura en Filología Inglesa y Máster en Profesorado de Educación Secundaria...).		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentaje
Licenciatura en Filología Inglesa	40	51,3 %
Licenciatura en Traducción e Interpretación	17	21,8 %
Filología Anglogermánica	5	6,4 %
Estudios Ingleses	4	5,1 %
Licenciatura en Filología (no especifica cuál)	2	2,6 %
Licenciatura en Filología Alemana	1	1,2 %
Licenciatura en Filología Francesa	1	1,2 %
Licenciatura en Ciencias Químicas	1	1,2 %
Licenciatura en Psicología	1	1,2 %
Licenciatura en Idiomas Modernos (Español/Francés)	1	1,2 %

³³⁹ El elevado porcentaje de profesorado interino puede guardar relación con el hecho de que desde el año 2016 no se convocaba en la Comunitat Valenciana un concurso de oposición para el profesorado de EOI. Debemos señalar que en el año 2019 se ha celebrado una nueva convocatoria.

Licenciatura en Magisterio Lengua Extranjera Inglés	1	1,2 %
Licenciatura en Comunicación Audiovisual	1	1,2 %
Licenciatura en Periodismo	1	1,2 %
Grado en Psicología	1	1,2 %
Diplomatura en Traducción e Interpretación	1	1,2 %
Licenciatura en Derecho	1	1,2 %
Título superior en arte dramático (especialidad interpretación musical)	1	1,2 %
Licenciatura en Filología Hispánica	1	1,2 %
Formación tras la carrera		
Máster en Profesorado de Educación Secundaria	22	28,2 %
Curso de Adaptación Pedagógica (CAP)	17	21,8 %
Diploma de Mestre en valencià u otras capacitaciones lingüísticas	3	3,8 %
Máster en Traducción e Interpretación	3	3,8 %
Máster Oficial en Traducción Audiovisual	2	2,6 %
Máster en Traducción Especializada	1	1,2 %
Máster en Traducción Multimedia	1	1,2 %
Máster en Lenguas Modernas	1	1,2 %
Máster en Enseñanza de Español e Inglés como Lenguas Extranjeras	1	1,2 %
Máster Oficial UA (no indica cuál)	1	1,2 %
Máster Enseñanza de la Lengua Inglesa en Contextos Multilingües	2	2,6 %
Máster en Educación y TIC	1	1,2 %
Máster en Lingüística	1	1,2 %
Máster en Estudios Ingleses Avanzados	1	1,2 %
Máster en Dirección de Personas (Recursos Humanos)	1	1,2 %
Máster en Gestión y Administración de Centros Educativos	1	1,2 %
Máster en Fiscalidad	1	1,2 %
Máster en Literatura Inglesa del siglo XX	1	1,2 %
Máster en Educación (PGCE)	1	1,2 %
Máster ELIT (English Language for International Trade)	1	1,2 %
Doctorado en Filología Inglesa	2	2,6 %
Cursos de doctorado en Traducción	1	1,2 %
Doctorado en Lingüística	1	1,2 %
Doctorado UA (no indica cuál)	1	1,2 %

Tabla 19. Resultados sobre la formación del profesorado encuestado (pregunta respondida por los 78 docentes).

Las frecuencias y porcentajes extraídos ponen de manifiesto que la mayor parte del profesorado cuenta, al menos, con un título de Licenciatura en Filología Inglesa (51,3 %) o en Traducción e Interpretación (21,8 %), llegando incluso, en dos ocasiones, a contar tanto con el título de Filología Inglesa como con el de Licenciatura o

Diplomatura en Traducción al mismo tiempo. Aunque los dos tipos de formación son habituales entre el profesorado de inglés de las EEOOI, son más los docentes que han seguido una formación en Filología. Con todo, se debe señalar que algunos de los profesores que cursaron una carrera en Filología complementan su formación con un máster en Traducción, de modo que se puede observar hasta cuatro tipos de másteres diferentes en este campo (Traducción e Interpretación, Traducción Audiovisual, Traducción Especializada y Traducción Multimedia). Asimismo, una persona afirma que ha asistido a cursos de doctorado en este mismo campo. Aunque no tiene por qué ser necesariamente el caso, a nuestro juicio, esta combinación entre la Filología y la Traducción en la formación del profesorado podría llegar a traducirse en una actitud más abierta en lo que se refiere al empleo de la traducción como recurso didáctico (véase la pregunta que recogemos en el punto 5.3., donde extraeremos los porcentajes de profesorado que emplea la traducción en las aulas). En lo que se refiere, por otra parte, a la formación además de la licenciatura, el grado o la diplomatura, encontramos que la mayoría de los respondientes, o bien han cursado el Máster en Profesorado de Educación Secundaria (28,2 %), o bien, sencillamente, han cursado el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) (21,8 %). Con todo, como decimos, hasta ocho docentes han cursado algún máster relacionado con la traducción, además de uno de ellos que está (o ha estado) implicado en cursos de doctorado en Traducción.

5.2.6. Nacionalidad de los encuestados

A la pregunta sobre la nacionalidad de los 78 docentes, obtuvimos las siguientes respuestas:

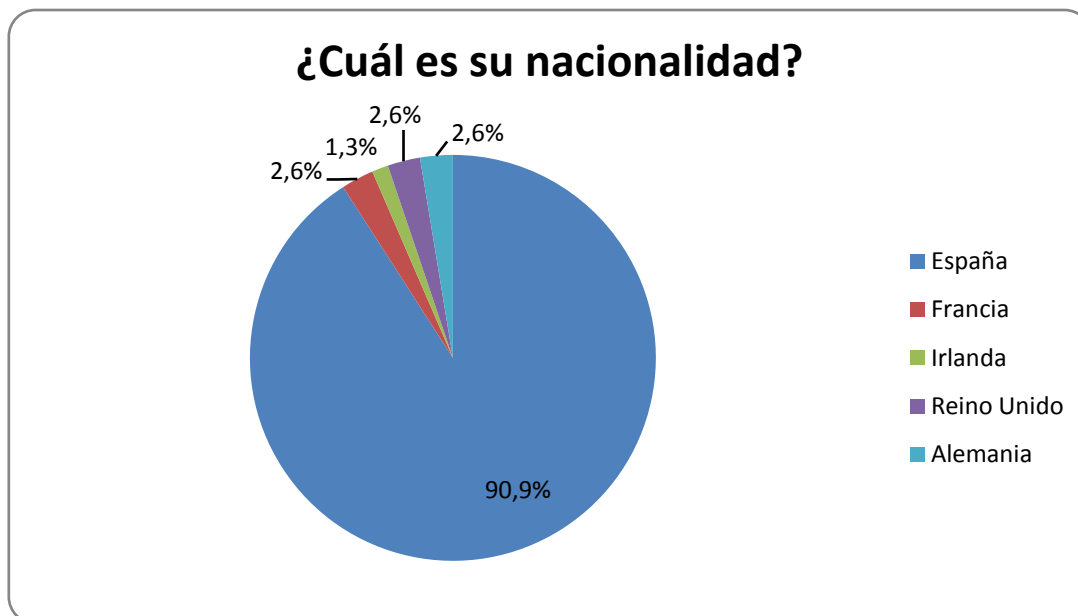


Gráfico 5. Resultados sobre la nacionalidad del profesorado (pregunta respondida por los 78 docentes).

Los resultados muestran que una mayoría indiscutible de los docentes, 71 personas (91 %), es de nacionalidad española, seguida de pequeños porcentajes de docentes de otras nacionalidades, como Francia, el Reino Unido o Alemania, donde encontramos 2 personas de cada nacionalidad (2,6 % cada nacionalidad) o Irlanda, donde encontramos solo 1 docente (1,3 %).

5.2.7. Edad de los encuestados

La siguiente pregunta que planteábamos recogía información sobre la edad de los encuestados para poder, así, formar una visión más completa de los posibles perfiles del profesorado que respondió a nuestro cuestionario. A esta pregunta contestaron los 78 docentes y los resultados son los siguientes:

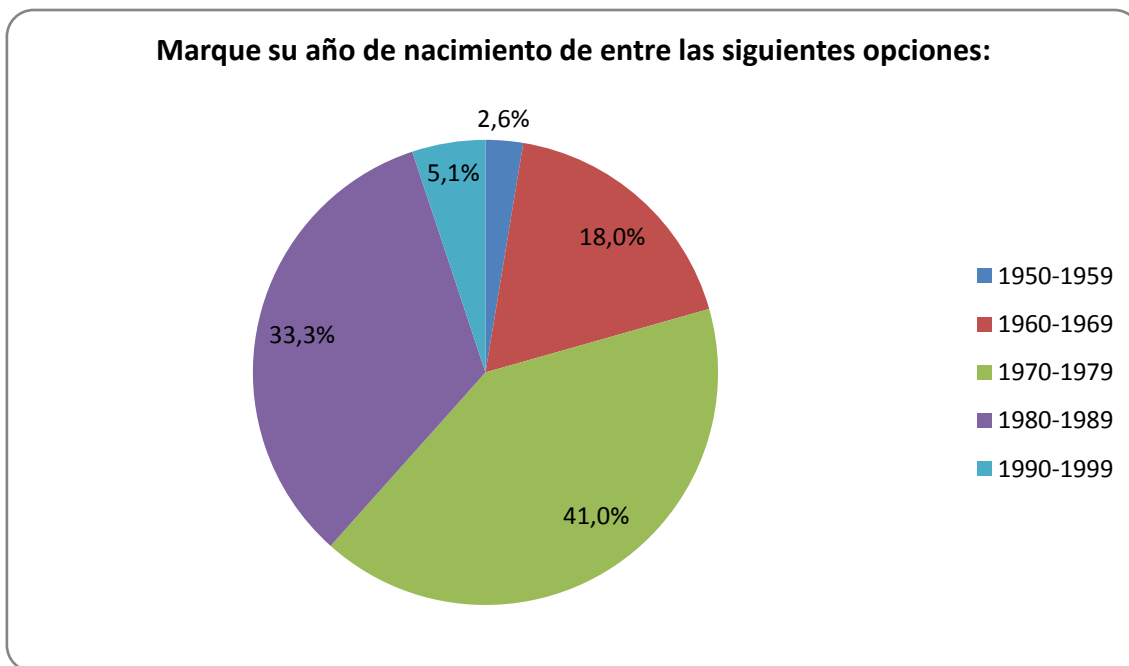


Gráfico 6. Resultados sobre las edades del profesorado (pregunta respondida por los 78 docentes).

Los datos reflejan cómo la mayor parte de los encuestados, 32 personas (41 %), tienen entre 40 y 50 años, seguidos por 26 personas (33,3 %) que se sitúan en una franja de edad de 30 a 40 años y, en tercer lugar, por 14 docentes (18 %) de entre 50 y 60 años. Con todo, contamos con 4 profesores (5,1 %) más jóvenes, de entre 20 y 30 años, y con 2 docentes (2,6 %) de más de 60 años.

5.2.8. Género con el que se identifican los encuestados

Para completar el perfil del profesorado, también preguntábamos a los docentes por el género con el que se identifican. A esta pregunta respondieron los 78 docentes y los resultados son los siguientes:

¿Con qué género se identifica?

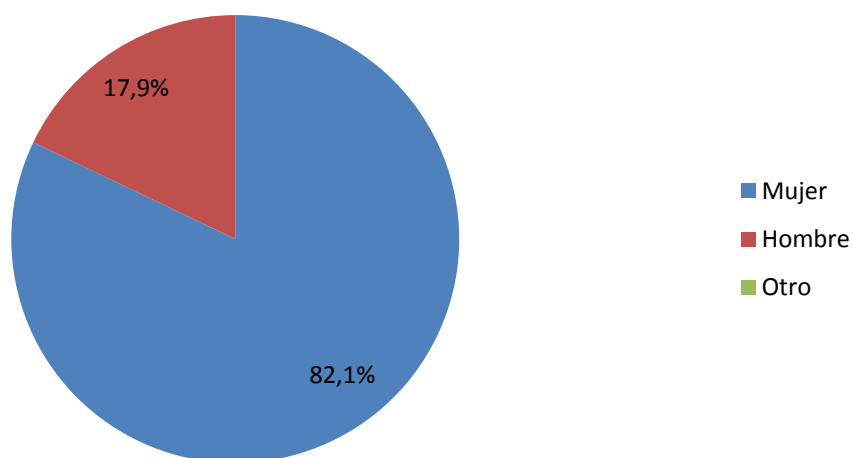


Gráfico 7. Resultados sobre el género de los encuestados (pregunta respondida por los 78 docentes).

Los resultados reflejan que más de la mitad de los encuestados, 64 personas (82,1 %), son mujeres, mientras que solo participaron 14 hombres (17,9 %).

5.2.9. Modalidad de docencia que imparten los encuestados

La última pregunta que planteábamos a los docentes para conocer sus posibles perfiles era el tipo de modalidad que imparten. A esta pregunta respondieron los 78 docentes del siguiente modo:

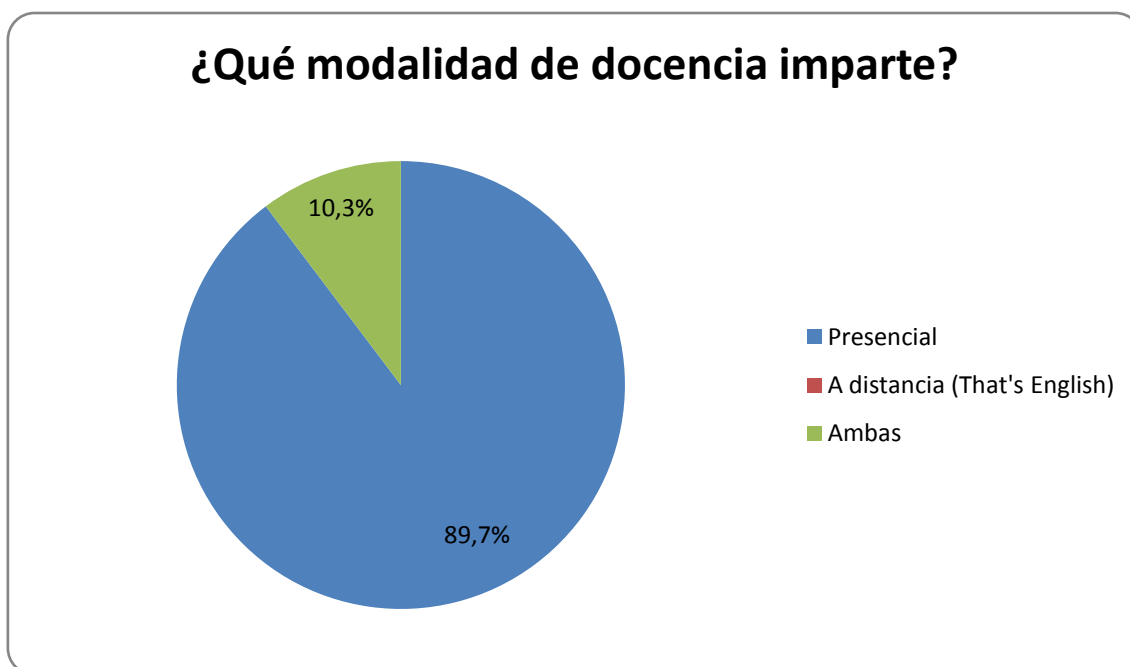


Gráfico 8. Resultados sobre la modalidad de docencia que imparten los encuestados (pregunta respondida por los 78 docentes).

Como se puede observar, la mayoría de docentes, 70 personas en total (89,7 %), imparten docencia presencial únicamente, mientras que 8 docentes (10,3 %) se ocupan de los cursos tanto presenciales como a distancia.

Una vez pudimos recoger información sobre los posibles perfiles de los participantes en nuestro cuestionario, pasábamos al bloque 2, centrado, principalmente, en analizar el posible uso que se hace de la traducción en las aulas.

5.3. El papel de la traducción en las aulas de inglés de las EEOOII

Recordemos que uno de los principales objetivos de este estudio es explorar la situación de las EEOOII de la Comunitat Valenciana respecto a diversas cuestiones relacionadas con la didáctica de la lengua inglesa —por ejemplo, el enfoque metodológico, la fuente y el tipo de materiales empleados o el posible papel de la traducción en el aula— para poder entender en mayor medida las posibles medidas de atención a la diversidad. Asimismo, otro de nuestros objetivos es comprobar concretamente qué papel tiene, si lo tiene, la TAV en dichas aulas (especialmente, la SPS y la AD) como herramienta para facilitar la accesibilidad a los alumnos con discapacidad sensorial. Así pues, siguiendo el orden de las preguntas del cuestionario, a continuación recogeremos la información relacionada con el papel de la traducción en las aulas de inglés de las EEOOII, mientras

que otras cuestiones didácticas, como el método o enfoque utilizado por los docentes, o la fuente y tipo de material, se reservarán para el punto 5.5.1 y 5.5.2.

5.3.1. *Uso de la traducción en las aulas*

Como ya hemos señalado anteriormente en esta tesis, quizá recurrir a la traducción y a la LMA podría ser de ayuda en ciertos casos si se contara con estudiantes con discapacidad sensorial en las aulas³⁴⁰, por ejemplo, para evitar el verbalismo en un alumno ciego. También comentábamos en el **Capítulo 2** cómo, en función de los objetivos de cada estudiante, los ejercicios de traducción escrita podrían ser un recurso útil, por ejemplo, si se pretende desarrollar, principalmente, la escritura y la lectura³⁴¹. Por lo tanto, una de las cuestiones que debíamos explorar era qué papel podía tener la traducción —y, posteriormente, la TAV— en las aulas de inglés de las EEOOII. Esto nos permitiría entender si, en caso de que el alumno lo necesitara, el docente estaría dispuesto a hacer uso de ella o, por el contrario, no estaría bien visto o si, incluso, estaría prohibida.

Por ello, la primera pregunta que planteábamos en el bloque 2 del **cuestionario** era si los docentes hacen uso de la traducción en las aulas. Con esta cuestión pretendíamos recoger cualquier posible uso que se hiciera: desde emplearla oralmente para traducir palabras, expresiones o frases concretas hasta proponer actividades centradas en hacer traducciones de textos, por ejemplo. Conviene matizar que no pretendíamos recoger la frecuencia de uso de la traducción, sino simplemente su aceptación como recurso dentro del aula³⁴². Los datos que obtuvimos son los siguientes:

³⁴⁰ Insistimos en la necesidad de abordar en el futuro nuevos estudios que exploren si la traducción es un recurso igualmente útil para un alumno sin discapacidad que para un alumno con discapacidad. En el **Capítulo 2** ya criticábamos que el rechazo a la traducción surgió sin tener en cuenta las posibles necesidades que tuvieran los estudiantes que no fueran normovidentes y normoyentes. De hecho, esta sensación se confirmaba cuando los especialistas de la ONCE en Valencia nos hacían llegar las reticencias de algunos docentes de lenguas a utilizar la LMA con los alumnos con discapacidad visual, incluso cuando se les aconsejaba hacerlo.

³⁴¹ Pensemos que los objetivos y motivaciones por aprender una LE pueden ser distintos en cada estudiante.

³⁴² Tras observar ciertas respuestas, creemos que, quizá, el redactado de la pregunta pudo resultar un tanto confuso, ya que, como veremos en el punto 5.3.6., hasta tres docentes respondieron no hacer uso de ella y, posteriormente, reconocieron que, en algunas ocasiones, sí la han empleado. Insistimos en que nuestra intención no era comprobar la frecuencia con la que se utiliza la traducción, sino la aceptación o el rechazo de este recurso por parte de los docentes de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana.

¿Utiliza algún tipo de traducción en sus clases?

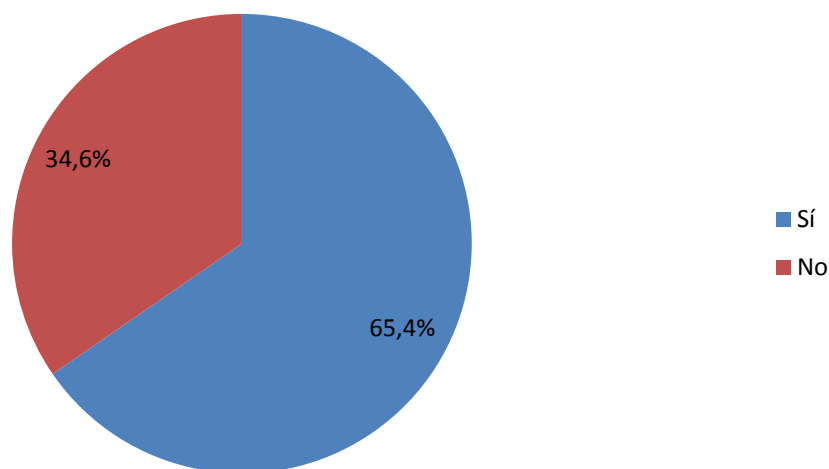


Gráfico 9. Resultados sobre el uso de la traducción en las aulas de inglés de las EEOOII (pregunta respondida por los 78 docentes).

De los 78 docentes encuestados, 51 afirman hacer uso de la traducción en las aulas, mientras que 27 lo niegan. Estos resultados reflejan que una mayoría de docentes (65,4%) emplea la traducción de algún modo en sus clases, mientras que una cifra bastante menor (34,6 %) niega su uso³⁴³. Por este motivo, creemos poder afirmar que la tendencia de los docentes de inglés de las EEOOII parece ser la de permitir la traducción dentro de las aulas, alejándose, en cierto modo, de la creencia de que esta no tiene utilidad o resulta, incluso, nociva para la enseñanza de lenguas. Con todo, no debemos ignorar que el porcentaje de docentes que no la emplea sigue siendo relativamente elevado, por lo que entendemos que la presencia de la traducción en las aulas todavía goza de poca aceptación por parte de algunos docentes.

Si contrastamos estos resultados con los datos cualitativos que encontramos en las programaciones de inglés, extraídas de los **sitios web analizados** (§ Anexo I), podemos hallar ciertos puntos de convergencia. Por un lado, en la mayoría de las programaciones analizadas se aprecia cómo se incluye alguna referencia a la traducción, por lo que esta no parece estar prohibida totalmente. Sin embargo, al mismo tiempo, estas referencias suelen ser escuetas y aportan poca información acerca del papel que se le reserva a la traducción en el aula. En cambio, sí pudimos observar cómo en ciertas programaciones

³⁴³ Véase, sin embargo, las aclaraciones de los docentes que negaron hacer uso de la traducción cuando contestaron a la pregunta que recogemos en el punto 5.3.6.

—por ejemplo, la de la EOI Valencia-Zaidía— se animaba a los docentes a no recurrir a la LMA en las aulas. Como ya denunciábamos en varias ocasiones en el **Anexo I**, pensamos que puede parecer contradictorio permitir cierto uso de la traducción en el aula y, al mismo tiempo, animar a los docentes a no recurrir a la LMA más que en ciertos casos excepcionales, puesto que lo lógico sería pensar que la traducción sería desde o hacia el castellano o valenciano (en el caso de la Comunitat Valenciana). Por ello, a partir de la información que pudimos obtener de las entrevistas personales, entendimos que esta recomendación se refiere, sobre todo, al caso de los niveles más altos. Con todo, en las programaciones no hay ninguna referencia explícita a la prohibición de la traducción en las aulas de inglés de las EEOOII estudiadas.

De igual modo, la actividad comunicativa de mediación —que aparece en el *Marco* en 2001 y en la que las tareas de traducción (tanto intralingüística como interlingüística) tendrían cabida— parece no haberse incluido todavía en el currículo de las enseñanzas de EOI en el curso 2018-2019, aunque en las **entrevistas personales** se nos comentó que en los próximos cursos se pretende introducir ya esta actividad como parte de la prueba de certificación. Así pues, en los puntuales casos en los que la mediación se llega a mencionar en las programaciones de 2017-2018 o 2018-2019, apenas se aporta información acerca de en qué consiste esta actividad, qué tipo de planteamientos se pueden proponer en el aula para trabajarla, cómo evaluarla, etc. En este sentido, parece que los departamentos de inglés de las EEOOII no disponen todavía de demasiada información al respecto. Pese a ello, sí es cierto que en algunos centros —la EOI de Elda, por ejemplo—, la traducción interlingüística parece estar ganando cierto peso gracias a la creación del *Proyecto de Mediación Lingüística*³⁴⁴, que se puede consultar en el punto 15 del **Anexo I**.

Asimismo, en las **entrevistas personales** pudimos comprobar cómo la mayoría de los entrevistados se mostraron dubitativos cuando les preguntamos acerca del uso de la traducción en sus clases. Por ello, muchos de ellos pidieron una aclaración para asegurarse de haber comprendido con certeza a qué nos referíamos cuando empleábamos el término *traducción*. Tras las explicaciones necesarias, todos parecían coincidir en que, en la práctica, la traducción (especialmente, oral) y la LMA se emplean en las aulas, pese a que, según uno de los entrevistados, no se debería hacer

³⁴⁴ Para más información, consúltese la siguiente web: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoielda/214>> [Última consulta: 10/07/19] o el **Anexo I** de esta tesis doctoral.

uso de estos recursos. De algún modo, este tipo de comentarios reflejan la creencia todavía arraigada entre algunos docentes de que emplear la traducción en el aula de LE es una práctica impropia de un docente *ideal*, entendiendo este como aquel que hace un uso exclusivo de la LE en el aula. Con todo, los entrevistados afirmaban que la traducción se emplea, sobre todo, de forma oral y como un recurso auxiliar para dar explicaciones sobre la gramática, como una vía más rápida para transmitir el significado del léxico o como un instrumento para evaluar la comprensión de ciertos contenidos. Pese a ello, el empleo de la traducción como una herramienta didáctica no se acepta por todos los entrevistados por igual, pues, uno de ellos aseguraba que traducir ciertas palabras impide a los alumnos “cavilar” sobre sus posibles significados. Por ello, según lo interpretamos, la idea de no traducir se sigue relacionando con un mayor impacto del léxico en el cerebro y con la capacidad del estudiante de recordarlo posteriormente tras haber tenido que reflexionar sobre sus posibles significados (véase el punto 2.2. de esta tesis doctoral).

En cualquier caso, en lo que sí coincidió la totalidad de los entrevistados fue en que la traducción de textos no es una actividad que se plantee normalmente en las aulas de inglés de las EEOOII. Los comentarios de los entrevistados dejan entrever cómo el empleo de actividades de traducción de textos se sigue asociando con las prácticas de métodos tradicionales o *anticuados* —como puede ser el método gramática-traducción— y no como una tarea propia del enfoque comunicativo. No obstante, recordemos que el *Marco* (Consejo de Europa, 2002: 15) señala de forma explícita que una traducción de un texto de una LE puede ser una tarea propia de un enfoque orientado a la acción (§ 2.4.). Por lo tanto, pese a lo indicado en el *Marco*, la traducción de textos sigue siendo un recurso poco aceptado por los docentes de inglés de las EEOOII. Para justificar las impresiones que aquí plasmamos, a continuación, citamos algunos de los comentarios de los entrevistados³⁴⁵ cuando les preguntamos si se permite hacer uso de la traducción en las aulas de inglés de las EEOOII.

Entrevistado 2: Sí, en los niveles básicos, sí. Digamos que se puede utilizar un 20 %... Eso depende del profesor. En niveles básicos, pues, claro, hay que traducir, porque el alumno no tiene todavía la capacidad de entender todo, sobre todo, cuando son explicaciones pedagógicas, explicaciones del idioma en sí, pero sí se permite en niveles básicos: hasta A2; en el B1 empieza a desaparecer; en el B2, por supuesto, tiene que ser todo en el idioma.

³⁴⁵ En aras de salvaguardar el anonimato de los entrevistados lo máximo posible, hemos asignado un número aleatoriamente a cada entrevistado. Por lo tanto, cada uno de ellos será citado con un mismo número, el cual únicamente ha respondido al criterio del azar. Asimismo, con la intención de facilitar la lectura de las intervenciones de los entrevistados, hemos eliminado algunas de las marcas de oralidad.

Entrevistado 5: Se supone que no se debe, pero sí que es verdad que, yo mismo, a veces, pues traduces alguna frase o les sueltas alguna parrafada en español en mitad de tu explicación en inglés... ¡Sí! No se debería. Hay gente que es partidaria: “No, aquí, a rajatabla, ni una palabra en español en el aula”. Yo no soy partidario de eso. Si tienes que soltar algún chiste, alguna cosa, algún comentario o alguna traducción para que quede clara la explicación que estás dando en la pizarra, ¿por qué no vamos a utilizar la traducción? Es una cosa más. Tampoco hay que abusar.

Entrevistado 5: A ver, hablo por mi experiencia personal. Yo utilizo, en niveles B2 o así, utilizo la traducción inversa siempre para ver la capacidad de comprensión de las estructuras gramaticales, por ejemplo. Este es mi caso personal, tampoco sé en el día a día de los demás. Lo lógico es utilizar la traducción, pero no a nivel de: “Venga, hay que traducir este texto”. No, sino a nivel mucho más... cosas mucho más cortas. No sé. Siempre entras en clase... El otro día dije: “Bueno, a ver, el otro día practicamos las estructuras de *I wish*, por ejemplo, *I wish/If only...*” —que lo hemos practicado en B2 ahora— “A ver, ¿cómo diríais *Ojalá que viviera en el campo* u *Ojalá que viviéramos en el campo?*”. Entonces, ahí yo veo si ellos han asimilado cómo es la estructura en inglés, porque tienen que utilizar el *Past Simple*, aunque sea una cosa que tú estás deseando en el presente... En fin, a ese nivel es como yo creo que la mayoría de los profesores utilizan la traducción, pero no con la finalidad de adaptar nada a nadie.

Entrevistado 7: ¡Hombre, por supuesto! Es que la pregunta no es *se permite*, la traducción no está prohibida. La traducción no está prohibida, lo que pasa es que durante años se ha dejado de lado un poco la traducción, porque los métodos comunicativos se han impuesto, etc. y se considera que la lengua objeto de estudio es la que hay que utilizar para todo. Pero eso no quiere decir, por lo menos es mi opinión y creo que la de la mayoría, que, puntualmente, puedas recurrir a la traducción. ¡Por supuesto! Y además también puede ser una herramienta en determinados casos [...]. Incluso en niveles altos, en algún momento puntual, yo, personalmente, te lo digo por experiencia, en algún momento puntual, al comparar la gramática, determinadas estructuras complejas, ayuda el que puedan traducir si existe un equivalente exacto en la lengua materna, ayuda mucho al alumno a comprender esa estructura si la puede traducir. Entonces, también en estos casos, incluso en casos de nivel avanzado, puede haber una traducción puntual de una frase, de una expresión, de un punto gramatical. Por supuesto, vamos, yo creo que no... Yo creo que la mayoría del profesorado opina esto también.

Entrevistado 9: Generalmente, ya se sabe que enseñar idiomas a través de la traducción... Nosotros no lo hacemos, intentamos traducir lo menos posible. Bueno, normalmente, intentamos que los alumnos aprendan sin traducir; o sea, buscando equivalentes. Por ejemplo, yo en clase digo: “No vamos a traducir. Te voy a explicar la palabra, a ver si la entiendes y haces el esfuerzo”. Porque traducir es lo fácil, lo automático, entonces, vamos a intentar no traducir. Pero, bueno, no por una negación ahí a utilizar la traducción, sino, simplemente, por operatividad, para que cavilen más.

Asimismo, cuando preguntamos a los entrevistados por el posible papel de la traducción en las aulas a partir de los próximos cursos como consecuencia de la propuesta de inclusión de la actividad de mediación en las pruebas de certificación de las EEOOII, la respuesta más común fue que todavía se desconoce qué se plantea proponer para evaluar esta actividad, pero que, en cualquier caso, todo apunta a que se va a trabajar la mediación intralingüística y no interlingüística. Así, vemos cómo los entrevistados llegan a afirmar que las actividades de mediación entre dos lenguas son innecesarias, propias solo de los especialistas en Traducción o, incluso, inviables en las aulas a causa del variado repertorio de LMA que se puede encontrar en ellas. A continuación, podemos observar algunas de las respuestas de los entrevistados al plantear un posible cambio en el papel de la traducción interlingüística en el aula.

Entrevistado 5: Hay un desconocimiento, una falta de formación, una falta de información sobre el tema de la mediación. Y estamos solicitando que se posponga su inclusión. Se va a incluir este año en las pruebas de certificación en el nivel C como opcional, como tarea opcional escrita, de expresión escrita. Y va a ser intralingüística; es decir, no va a haber traducción. Hay una mediación, una explicación; o sea, va a ponerse un texto, por ejemplo, y el alumno tiene que, en la misma lengua, en el inglés o el francés en el que sea, *refrasearlo* o explicarlo a otro contexto, a otras personas, a otros destinatarios. Y en eso va a consistir la mediación, porque hay un debate muy grande. La mediación entre dos lenguas en la escuela de idiomas para mí no tiene sentido. Yo creo que esta enseñanza es del idioma. Para hacer mediación, yo creo que eso es una tarea de la carrera de Traducción e Interpretación. O sea, todos hacemos mediación, claro, yo le cuento a mi madre lo que ha dicho el médico para que lo entienda ella, pero en el mismo idioma. Entonces, si yo quiero mediar entre dos lenguas, creo que es una tarea que compete a Traducción y si encima es de forma profesional o para trabajar en una ONG, pues eso tiene [...]. Gran parte de la comunidad educativa de escuelas de idiomas no lo entiende o no lo tiene claro.

Entrevistado 3: Ya, pero es que esa [la actividad de mediación] es la traducción interlingüística, que es una de las cosas que en el proyecto de mediación lingüística... Que además es un proyecto en el que estoy metido también... Y, en principio, era mediación interlingüística, pero esto no es posible. Yo lo veía inviable también, porque, digamos, pensábamos que era dar un paso atrás el que el alumno tuviese —sobre todo, en los niveles altos— un texto en su lengua materna. Era un fallo desde el punto de vista... Porque, claro, eso ya son niveles C2, un texto en español, en la lengua materna. Pero, claro, tenemos que tener en cuenta que nuestras aulas no se componen de nativos españoles, de habla española, sino que tenemos variedad, tenemos gente de todos los países. Y, claro, la competencia de esta gente, igual no tienen un nivel de español como para hacer una traducción. No tienen la misma ventaja que el resto de alumnos españoles. Ya se partía de ese fallo, de ese error y, entonces, la mediación va a ser... Lo que va a entrar un poco ya en vigor en esa certificación... Aunque no es lo que dice el decreto exactamente, porque lo que dice el decreto sobre la mediación será a partir de 2020, pero sí que habrá un tipo de ejercicio que será la mediación intralingüística, o sea, dentro de la misma lengua.

Así pues, este escenario que describimos muestra cómo, a nuestro modo de entenderlo a partir de los datos extraídos, la traducción no está terminantemente prohibida, aunque lo cierto es que tampoco se le concede demasiada relevancia, ni en las programaciones ni en las aulas. Con todo, la mayoría de los docentes afirma emplearla, pero, principalmente, de forma oral y como una herramienta auxiliar para facilitar la explicación y comprensión de ciertos contenidos. Sin embargo, la traducción de textos sigue sin verse como una propuesta con demasiada cabida dentro del enfoque comunicativo. Además, vemos cómo algunos docentes llegan a tachar los ejercicios de mediación interlingüística como una actividad innecesaria, demasiado especializada, poco factible de aplicar en las aulas o, incluso, infrecuente en la vida diaria cuando se afirma que todos hacemos mediación, pero dentro de una misma lengua. En realidad, estos argumentos de los docentes entrevistados no distan mucho de los que recogíamos en el punto 2.3.3., por lo que creemos poder afirmar que muchos de ellos han perdurado hasta nuestros días, pese al paso del tiempo y la aparición de nuevas investigaciones que parecen ir en una línea de pensamiento contraria.

5.3.2. Se utiliza traducción: tipo de traducción empleado

Tras la pregunta anterior del **cuestionario**, las respuestas de los encuestados abrían dos posibles itinerarios con preguntas diferentes en función de si habían respondido afirmativa o negativamente³⁴⁶. A continuación, recogemos los resultados de los docentes que respondieron afirmativamente a esta pregunta, mientras que reservaremos los datos de los encuestados que respondieron negativamente para el punto 5.3.6. Así pues, en el caso de sí hacer uso de la traducción en las aulas, el programa redirigía a los profesores a una pregunta donde debían especificar qué tipo de traducción suelen emplear. Recordemos que obtuvimos las respuestas de 51 docentes que sí hacen uso de la traducción en las aulas. Los resultados son los siguientes:

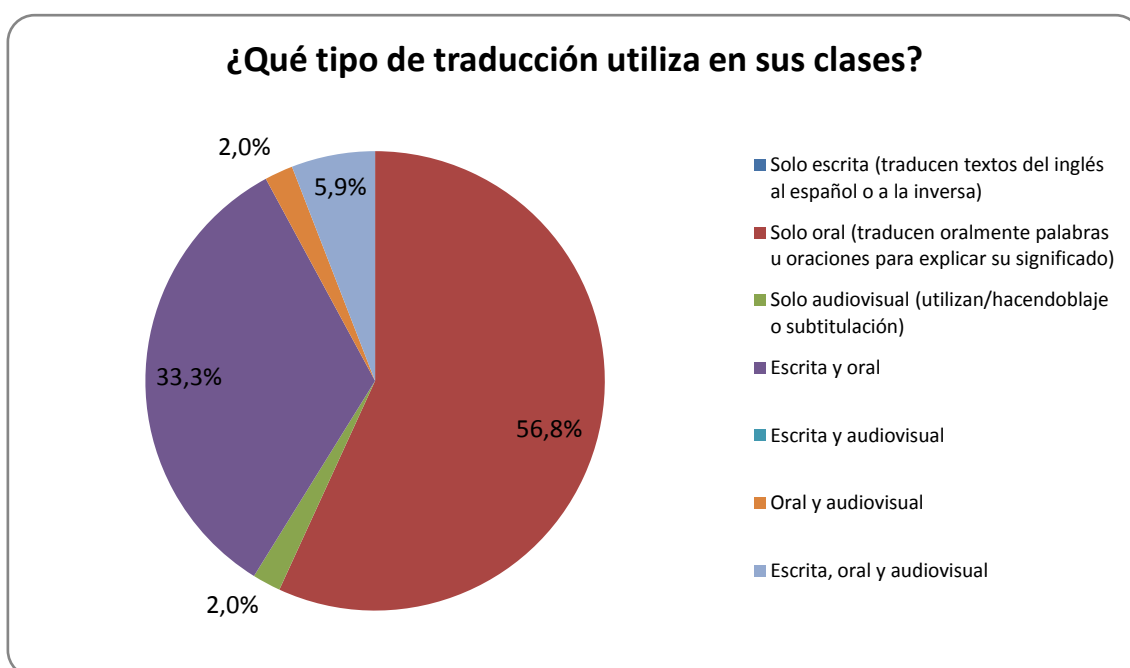


Gráfico 10. Resultados sobre el tipo de traducción empleada en las aulas (pregunta respondida por los 51 docentes que sí emplean traducción).

Como se aprecia a partir de estos datos, la mayor parte de los docentes que emplean la traducción, 29 profesores (56,8 %), hacen uso de ella solo de manera oral; es decir, se traducen oralmente palabras u oraciones que sirven para introducir léxico nuevo o para dar alguna explicación gramatical, por ejemplo. Asimismo, 17 docentes (33,3 %) han respondido que el segundo tipo de traducción más empleado es una combinación de la traducción escrita y oral al mismo tiempo. Además, para nuestros objetivos es especialmente relevante señalar cómo solo 3 docentes (5,9 %) declaran hacer uso de la

³⁴⁶ Para consultar los distintos itinerarios del bloque 2, así como el número de personas que respondió en cada uno de ellos, consúltese el punto 5.4.

TAV junto con la traducción escrita y oral dentro de las aulas, mientras que tan solo 1 persona (2 %) asegura emplear solo la TAV dentro de las aulas. Así pues, estos porcentajes nos permiten comprobar cómo la mayoría de los docentes no hacen uso de la TAV como recurso didáctico, pese a la existencia de estudios que parecen haber demostrado su utilidad y eficacia (§ 3.4.5.).

Por otra parte, cuando analizábamos las **programaciones didácticas** de inglés —muchas de ellas disponibles de forma pública **en la web** de su respectiva EOI—, ya pudimos comprobar cómo la traducción apenas se menciona, por lo que la relevancia que parece tener este recurso en las aulas es realmente escasa. Si, además, nos centramos en observar si se menciona el posible papel de la TAV como herramienta en el aula de LE dentro de la programación, no encontraremos ninguna referencia. Por ello, la TAV como recurso para el aula de lenguas, *a priori*, parece pasar ciertamente desapercibida por los docentes de inglés de las EEOOI, por lo que no nos resulta extraño el bajo índice de respuesta que esta ha obtenido en el cuestionario.

Convendría matizar que quizá algunos docentes no hayan vinculado el uso de ciertas modalidades de TAV en el aula, como la subtitulación intralingüística, con un ejercicio relacionado con la traducción. Por ello, no podríamos decir si el porcentaje de docentes que hace uso de la TAV como herramienta didáctica sería mayor si planteáramos la pregunta de un modo en el que se evidenciara cómo el empleo de subtítulos es, precisamente, una herramienta didáctica basada en el uso de una modalidad de TAV.

5.3.3. *Se utiliza TAV: prácticas propias del ámbito de la TAV empleadas*

La anterior pregunta del **cuestionario** nos permitía filtrar y separar a aquellos docentes que hacen uso de la TAV en las aulas de aquellos que no. Así, los 24 encuestados que afirmaron no hacer uso de la TAV en el aula continuaron su itinerario en el bloque 3 directamente, mientras que los 5 que sí afirmaban emplearla (únicamente o junto con otros tipos de traducción) fueron conducidos a una batería de preguntas en las que les interrogábamos acerca del uso concreto que hacen de la TAV en las clases. Por este motivo, tengamos presente para la lectura de los datos que, tanto esta pregunta como las que le siguen dentro de este bloque 2, solo llegaron a ser respondidas por 5 docentes, quienes afirmaron sí hacer uso de la traducción y de la TAV en las dos preguntas

anteriores (¿Utiliza algún tipo de traducción en sus clases? y ¿Qué tipo de traducción utiliza en sus clases?).

La primera de las preguntas que planteábamos a los 5 docentes que sí hacen uso de la TAV era qué prácticas propias de la TAV emplean como herramientas dentro de las aulas. Para ello, facilitamos a los encuestados varias opciones en las que les proporcionábamos algunas de las modalidades de TAV más frecuentemente empleadas en las aulas (§ 3.4.5.), pese a permitirles responder con la opción *Otro* si las opciones que les otorgábamos resultaban insuficientes. Los resultados obtenidos son los siguientes:

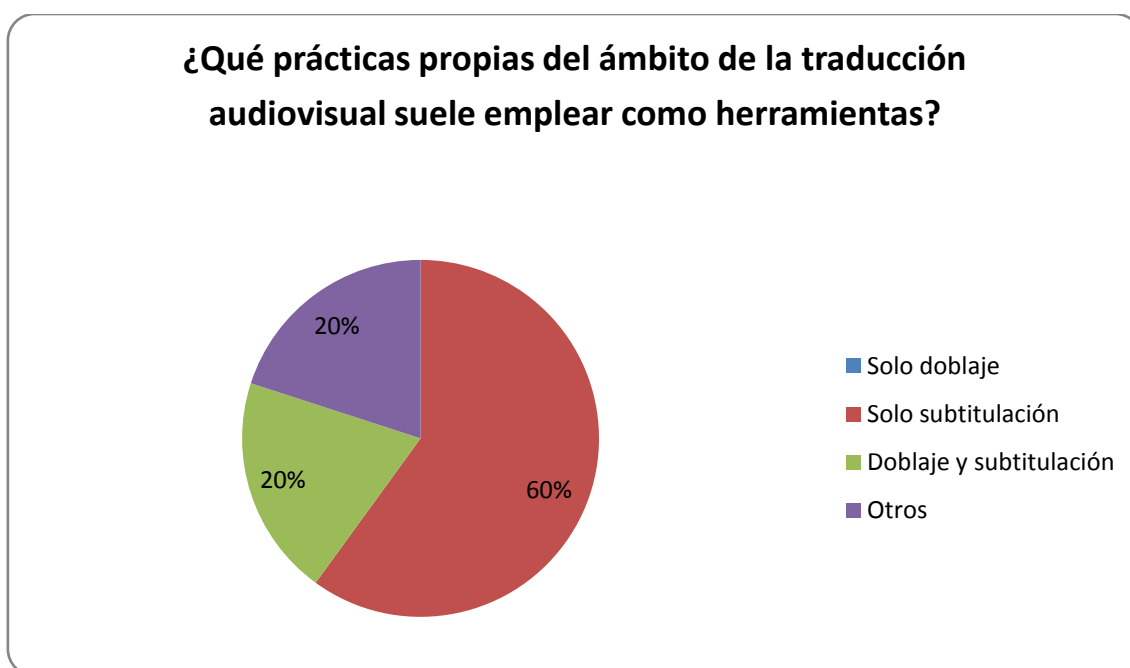


Gráfico 11. Resultados sobre las prácticas propias del ámbito de la TAV empleadas por los docentes (pregunta respondida por los 5 docentes que hacen uso de la TAV).

Los resultados extraídos en esta pregunta reflejan cómo 3 personas (60 %) hacen uso de la subtitulación únicamente como principal herramienta propia de la TAV dentro de las aulas. Por otra parte, 1 persona (20 %) asegura hacer uso del doblaje y de la subtitulación al mismo tiempo, mientras que 1 persona también (20 %) añade en la opción *Otro* una actividad que consiste en visionar un vídeo en español por grupos y resumir, en inglés, los contenidos del mismo a sus compañeros del grupo. En cambio, la opción *Solo doblaje* no ha obtenido ninguna respuesta. Si calculáramos estos porcentajes sobre el total de los 78 docentes, el resultado sería el siguiente: un 3,8 % hace uso de la subtitulación únicamente, mientras que un 1,3 % hace uso de la

subtitulación y el doblaje al mismo tiempo y otro 1,3 % propone la actividad que se incluye en la opción *Otro*.

Recordemos cómo en el punto 3.4.5. ya dejamos constancia del interés que ha suscitado la subtitulación como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas entre los teóricos y académicos. Asimismo, estos porcentajes evidencian cómo, en la práctica, también los docentes parecen concebir esta modalidad de TAV como una de las más atractivas para las aulas, pues su uso está claramente extendido entre aquellos docentes que aseguran hacer uso de la TAV. Conviene recordar, sin embargo, que, a partir de nuestra propia experiencia como docente y de las conversaciones mantenidas con algunos profesionales de las EEOOI en las entrevistas personales, los profesores de lenguas no siempre asocian el uso de la subtitulación —especialmente, si esta es intralingüística— con el empleo de la traducción o de la TAV. En otras palabras, la lógica de exclusión de respuesta con la que diseñamos el cuestionario impidió que los docentes que habían respondido no hacer uso de la traducción en general pudieran llegar a contestar esta pregunta. Lo mismo ocurrió con aquellos entre cuyas respuestas no aparecía el uso de la TAV en la pregunta anterior. Sin embargo, creemos que es posible que el porcentaje de docentes que hace uso de la subtitulación en las aulas sea mayor al obtenido (4 personas de 78 encuestados), precisamente, porque no todos han podido responder a esta cuestión. Por ello, de cara a posibles investigaciones futuras, se debería tener presente que la asociación entre la subtitulación y la palabra *traducción* no es evidente para todas las personas, especialmente para aquellos profesionales no familiarizados con el campo de la traducción y la TAV.

El uso de la subtitulación sí se nombró por algunos de los **entrevistados**, por lo que parece una actividad con cierta presencia en las aulas, pese a que, como decimos, por los motivos anteriores, el índice de respuesta en el cuestionario ha sido bastante reducido. Así, los entrevistados mencionaron cómo suele ser frecuente recurrir a los subtítulos en inglés cuando se utilizan vídeos en el aula, además de contar con el material para el curso a distancia *That's English*, —compuesto, entre otros materiales, por un conjunto de varios DVD— subtitulado en inglés. En otras palabras, parece que la subtitulación intralingüística convencional no es, en realidad, un recurso empleado de un modo tan minoritario, como podrían entenderse a partir de los resultados extraídos del cuestionario. A continuación, veremos algunos de los comentarios de los entrevistados:

Entrevistado 2: [...] normalmente, yo suelo poner primero el fragmento que vayamos a trabajar, primero, tal cual y, luego, hay un segundo visionado con subtítulos en versión original [...].

Entrevistado 5: Las películas [...] sí que, siempre, las poníamos subtituladas en inglés; en mi caso, en inglés [...], porque algunas son difíciles de entender, sobre todo, para los alumnos que no saben mucho. Entonces, las poníamos todas subtituladas en inglés para que, entre lo que entendían oyendo y lo que podían leer que se iba diciendo, la experiencia fuera más completa.

5.3.4. Se utiliza únicamente subtitulación: uso de subtitulación en el aula

La pregunta anterior nos permitía dirigir a los **encuestados** a una batería de preguntas diferente en función de la práctica de la TAV que hubieran señalado. Dado que ningún encuestado respondió emplear únicamente el doblaje, pasaremos directamente a la pregunta sobre subtitulación. Encontramos un total de 3 personas que afirmaron emplear solo la subtitulación en sus aulas, a las que se les preguntó, seguidamente, en qué tipo de actividades suelen explotar la subtitulación. Los resultados son los siguientes:

¿Cómo utiliza la subtitulación en sus clases? (Puede marcar más de una opción).		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentaje
Visionamos contenido audiovisual en versión original con subtítulos en inglés (subtitulación intralingüística pasiva)	3	100 %
Visionamos contenido audiovisual en versión original con subtítulos en español/valenciano (subtitulación interlingüística pasiva)	0	0 %
Pido a mis alumnos que creen subtítulos en inglés a partir de un fragmento también en inglés (subtitulación intralingüística activa)	0	0 %
Pido a mis alumnos que creen subtítulos en español/valenciano a partir de un fragmento en inglés (subtitulación interlingüística activa)	0	0 %
Pido a mis alumnos que creen subtítulos en inglés a partir de un fragmento en castellano/valenciano (subtitulación inversa activa)	0	0 %
Otro	0	0 %

Tabla 20. Resultados sobre las prácticas llevadas a cabo en las aulas para explotar la subtitulación (pregunta respondida por los 3 docentes que solo hacen uso de la subtitulación en el aula).

Los porcentajes obtenidos en esta pregunta demuestran, claramente, cómo la totalidad de los encuestados que respondieron, 3 personas en total (100 %), aseguran hacer uso de la subtitulación intralingüística pasiva cuando se proyecta algún contenido audiovisual en inglés; en otras palabras, los alumnos visionan una obra en inglés ya subtitulada en esa misma lengua. En cambio, el profesorado no ha marcado ninguna de las demás posibles opciones que facilitábamos. Tampoco durante las **entrevistas** los docentes mencionaron ningún otro posible uso de la subtitulación que no fuera, estrictamente,

visionar contenidos en versión original con subtítulos en la misma lengua. Así pues, estos resultados nos permiten considerar, a nuestro juicio, que los docentes que participaron en este estudio siguen concibiendo la subtitulación como una herramienta auxiliar para facilitar la comprensión de los contenidos audiovisuales, pero no se explora ninguna otra posible aplicación de este recurso en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana.

Asimismo, nos parecía particularmente interesante poder obtener información acerca de la calidad del subtítulo empleado en las aulas. Por ello, creímos que la fuente de la que se extraen los subtítulos puede determinar, en algunas ocasiones, si estos siguen unos estándares de calidad mínimos; en otras palabras, es más probable que los subtítulos originales que acompañan una película tengan mayor calidad que aquellos generados automáticamente o por un aficionado, los cuales pueden contener errores de transcripción, faltas de ortografía, estar mal pautados o sincronizados, etc. Por ello, además de la posible explotación del subtítulo en el aula, preguntamos a estos tres **encuestados** cuál suele ser la fuente de los subtítulos que emplean. Los resultados son los siguientes:

En caso de consumir subtítulos en el aula, ¿cómo han sido generados estos? (Puede marcar más de una opción).		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentaje %
Subtítulos oficiales (DVD, televisión...)	2	66,7 %
Fansub (descargados de la red...)	0	0,0 %
Generados automáticamente (generador de YouTube...)	2	66,7 %
Generados por mí	0	0,0 %
NS/NC	0	0,0 %
Otro	0	0,0 %

Tabla 21. Resultados sobre la fuente de los subtítulos (pregunta respondida por 3 docentes que solo hacen uso de la subtitulación en el aula).

Los resultados de esta pregunta demuestran cómo los docentes encuestados hacen uso bien de subtítulos oficiales, bien de aquellos generados automáticamente. Los porcentajes que obtenemos son idénticos en ambos casos 2 personas en cada opción (66,7 % cada una). Así pues, uno de ellos hace uso de ambos tipos de fuente al mismo tiempo. Por otro lado, aunque no se preguntó específicamente por esta cuestión en las **entrevistas**, sí es cierto que uno de los entrevistados nos comentó que, en caso de

necesitarse, las personas con discapacidad auditiva podrían hacer uso de los subtítulos que se generan automáticamente por YouTube. Es decir, pese a que el número de respondientes en esta pregunta es bajo, los resultados parecen sugerir que el empleo de la subtitulación generada automáticamente podría ser una práctica común en las aulas de inglés de las EEOOII, en aquellos casos en los que los subtítulos están presentes.

5.3.5. *Se utiliza doblaje y subtitulación: uso de doblaje y subtitulación en el aula*

Al preguntar a los **encuestados** sobre las prácticas propias de TAV que emplean en las aulas, una de las opciones que facilitamos era hacer uso tanto del doblaje como de la subtitulación al mismo tiempo. Solo una persona nos respondió esta opción, quien fue dirigida a una batería de preguntas tanto acerca de la posible explotación del doblaje como de la subtitulación en sus clases. Las respuestas son las siguientes:

¿Cómo utiliza el doblaje en sus clases? (Puede marcar más de una opción).		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentaje
Comparamos la versión doblada de una escena con la versión original (doblaje interlingüístico pasivo)	0	0,0 %
Pido a mis alumnos que utilicen un guion ya en inglés para grabar sus voces haciendo uso de las TIC disponibles (doblaje intralingüístico activo)	1	100 %
Pido a mis alumnos que traduzcan un guion del inglés al español, o a la inversa. Después les pido que graben sus voces haciendo uso de las TIC disponibles (doblaje interlingüístico activo)	0	0,0 %
Otro	0	0,0 %

Tabla 22. Resultados sobre las prácticas llevadas a cabo en las aulas para explotar el doblaje (pregunta respondida por el único docente que hace uso de doblaje y subtitulación en el aula).

Los resultados muestran cómo el único docente que señala hacer uso del doblaje emplea este recurso de forma activa con sus estudiantes. Así, esta persona afirma utilizar el doblaje solamente en actividades o tareas en las que los alumnos deben grabar sus voces en inglés sobre un clip originalmente en inglés. Seguidamente, dado que este docente afirmaba que también hace uso de la subtitulación, también debía responder a las mismas preguntas que se planteaba a los docentes que solo emplean la subtitulación en las aulas. De este modo, este docente respondió lo siguiente cuando le preguntamos qué prácticas suele emplear en el aula para explotar la subtitulación. Los resultados son los siguientes:

¿Cómo utiliza la subtítulos en sus clases? (Puede marcar más de una opción).		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentaje %
Visionamos contenido audiovisual en versión original con subtítulos en inglés (subtitulación intralingüística pasiva)	1	100 %
Visionamos contenido audiovisual en versión original con subtítulos en español/valenciano (subtitulación interlingüística pasiva)	0	0 %
Pido a mis alumnos que creen subtítulos en inglés a partir de un fragmento también en inglés (subtitulación intralingüística activa)	1	100 %
Pido a mis alumnos que creen subtítulos en español/valenciano a partir de un fragmento en inglés (subtitulación interlingüística activa)	0	0 %
Pido a mis alumnos que creen subtítulos en inglés a partir de un fragmento en castellano/valenciano (subtitulación inversa activa)	0	0 %
Otro	0	0 %

Tabla 23. Resultados sobre las prácticas llevadas a cabo en las aulas para explotar la subtítulos (pregunta respondida por el único docente que hace uso de doblaje y subtítulos en el aula).

Los datos obtenidos en esta pregunta reflejan que este docente, que ya hacía uso del doblaje de forma activa en las aulas, no solo emplea la subtítulos intralingüística pasiva (100 %), sino que también propone tareas en las que el alumnado ha de subtítulos de forma activa un producto audiovisual del inglés al inglés (100 %). En este sentido, esta es la única persona que parece tratar de poner en práctica propuestas didácticas en las que los propios alumnos produzcan contenidos haciendo uso de varias modalidades de TAV, alejándose, así, del mero consumo de productos ya subtítulos. Si sumamos estos datos a los obtenidos de los 3 encuestados que respondieron hacer uso solo de la subtítulos, los resultados serían los siguientes: el subtítulos intralingüístico pasivo recibiría 4 respuestas (100 %), mientras que la subtítulos intralingüística activa seguiría con una sola respuesta (25 %).

La última cuestión del bloque 2 del cuestionario preguntaba, recordemos, acerca de la fuente de los subtítulos utilizados en el aula. El único docente que siguió el itinerario activado al marcar que hace uso tanto del doblaje como de la subtítulos la respondió por separado de los tres docentes que solo emplean subtítulos. Los resultados son los siguientes:

En caso de consumir subtítulos en el aula, ¿cómo han sido generados estos? (Puede marcar más de una opción).		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentaje
Subtítulos oficiales (DVD, televisión...)	0	0,0 %
Fansub (descargados de la red...)	0	0,0 %
Generados automáticamente (generador de YouTube...)	1	100 %
Generados por mí	0	0,0 %
NS/NC	0	0,0 %
Otro	0	0,0 %

Tabla 24. Resultados sobre la fuente de los subtítulos utilizada (pregunta respondida por el único docente que hace uso de doblaje y subtitulación en el aula).

En este caso, el docente afirma que emplea exclusivamente subtítulos generados automáticamente por un programa (100 %). Si sumamos este último dato a los obtenidos por los 3 docentes que respondieron por el itinerario anterior, vemos que 2 de las 4 personas (50 %) que, por un itinerario u otro, han respondido a esta pregunta, hacen uso de subtítulos oficiales, mientras que 3 de los 4 encuestados (75 %) hacen uso de los subtítulos empleados de forma automática.

Por lo que vemos, los subtítulos generados automáticamente por programas suelen ser empleados, incluso, con más frecuencia que los subtítulos oficiales. Este hecho podría explicarse si tenemos en cuenta que estos subtítulos generados automáticamente son *inmediatos* y de fácil acceso, por lo que pueden resultar atractivos a los docentes precisamente por lo sencillo y rápido que es obtenerlos. A su vez, el uso de materiales audiovisuales extraídos directamente de la web parece bastante frecuente (§ 5.5.2.1., 5.5.2.2. y 5.5.2.4). Por ello, también puede ser habitual que el material disponible en línea no cuente con subtítulos oficiales, por lo que los docentes hacen uso de los generados automáticamente. Con todo, recordemos que estos no siempre cuentan con la calidad adecuada para el aprendizaje de una LE. En todo caso, la conveniencia de emplearlos, o no, en el aula es una cuestión que quedará sujeta a la valoración de los docentes.

5.3.6. No se utiliza traducción: razones para no hacer uso de la traducción

En el punto 5.3.1. recogíamos los resultados sobre el uso de la traducción en las aulas de inglés de las EEOOII. A esta pregunta, los docentes podían responder afirmativamente

o, por el contrario, negar su uso. En el caso de haber respondido negativamente, el cuestionario redirigía a estos encuestados a una pregunta donde se les pedía que expusieran las posibles razones por las que adoptan esta postura. Una vez respondida esta cuestión, el programa dirigía a los participantes al bloque 3 directamente. Recordemos que obtuvimos un total de 27 docentes (del total de 78) que aseguraban no hacer uso de la traducción en las aulas y que, por lo tanto, tuvieron opción a responder a esta pregunta. Los resultados obtenidos cuando les preguntamos en el **cuestionario** por las razones son los siguientes:

Indique las razones por las que no suele hacer uso de la traducción en el aula (puede marcar más de una opción):		
Opciones de respuesta ³⁴⁷	Recuento de respuestas	Porcentaje
1. Creo que el uso de la lengua materna y la traducción en el aula dificulta que los alumnos aprendan a pensar directamente en inglés. Por ello, creo que es más adecuado adoptar un método monolingüe.	15	55,6 %
2. Creo que la traducción conduce a los alumnos a cometer errores en inglés a causa de las interferencias con su lengua materna.	10	37 %
3. Creo que la traducción a la lengua materna no es un buen recurso para evaluar la comprensión de los contenidos en inglés.	3	11,1 %
4. Creo que la traducción al inglés no es un buen recurso para evaluar la expresión de los alumnos en esta lengua.	4	14,8 %
5. Creo que la traducción es una actividad innecesaria, o incluso dañina, para desarrollar las cuatro habilidades o destrezas tradicionales.	6	22,2 %
6. Creo que la traducción es una actividad antinatural en el aprendizaje de una lengua, pues los niños que aprenden su lengua materna no recurren a ella. Por ello, la mejor manera de que nuestros alumnos utilicen el inglés es evitarla, siguiendo el modelo de aprendizaje del niño con su lengua materna.	5	18,5 %
7. Creo que es una actividad demasiado centrada en la forma y poco en la comunicación.	8	29,6 %
8. Creo que la traducción no tiene cabida dentro del enfoque comunicativo.	6	22,2 %
9. Creo que traducir entre la lengua materna y el inglés es una actividad con poca aplicación en el día a día fuera de las aulas.	1	3,7 %
10. No creo que la traducción se deba trabajar en el aula, ya que los alumnos sabrán traducir de manera natural como consecuencia de conocer dos lenguas.	3	11,1 %
11. Creo que la traducción es una actividad aburrida y poco estimulante.	2	7,4 %
12. Creo que el uso de la lengua materna y la traducción en el aula desmotiva a los estudiantes al depender demasiado de ellas y no poder comunicarse directamente en inglés.	3	11,1 %
13. Creo que el uso de la lengua materna y la traducción no propicia que los estudiantes se comuniquen al máximo en inglés.	11	40,7 %

³⁴⁷ Estas opciones de respuesta se crearon gracias a la revisión de la literatura del punto 2.3.3.

14. Creo que la traducción es una actividad compleja que consume mucho tiempo y tiene pocos beneficios pedagógicos para el aprendizaje de una nueva lengua.	2	7,4 %
15. Creo que los ejercicios de traducción deberían estar reservados a estudiantes de Filología, Traducción o estudios similares, no a todos los estudiantes de inglés.	5	18,5 %
Otros (añadidas por los encuestados)		
16. Creo que los alumnos han de tener el máximo contacto posible con la lengua estudiada, y ya que fuera del aula el contacto es prácticamente nulo, dentro del aula, la única lengua permitida es el inglés. (En niveles altos, claro)	1	3,7 %
17. De vegades, sí la considere necessària. Per exemple, quan l'alumnat de nivell B2 es satura degut a una explicació o concepte gramatical més complexe i/o molt diferent a la seua llengua materna. També és convenient quan ajuda a la comprensió d'ambdues llengües. Pot tindre una funció facilitadora i enriquidora. De vegades, es comparen més de dos llengües. No és açò plurilingüisme? En la resta de casos, es fomenta l'ús de l'anglès quasi exclusivament	1	3,7 %
18. Creo que principalmente el hecho de no traducir en mi aula ha sido una cuestión de metodología heredada. Nunca he visto que se haga, y no me he cuestionado que pudiera ser una actividad útil, ya que siempre se ha dicho a mi alrededor que no lo es, y yo misma he podido comprobar cómo cuando alguna vez he tenido que recurrir al castellano para traducir alguna palabra más compleja, esto en seguida ha dado alas a los alumnos para pasarse al castellano, teniendo que recordarles que han de comunicarse en inglés. Por otra parte, ahora que vamos a empezar a evaluar la mediación, se ha reabierto el debate de la utilidad de la traducción en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y la mayoría de compañeros están en contra de esto.	1	3,7 %
19. Creo que a efectos prácticos está sobradamente probado que no es un método efectivo para el aprendizaje de lenguas vivas, especialmente si se pretende aprender a usar la lengua.	1	3,7 %
20. Tengo intención de introducir algo de traducción, pero de momento no he tenido tiempo material de introducirla como actividad de aula.	1	3,7 %
21. No hago ejercicios de traducción, pero sí que a veces recorro a la traducción cuando hay problemas de comunicación y según el nivel.	1	3,7 %

Tabla 25. Resultados sobre las razones para no emplear la traducción (pregunta respondida por los 27 docentes que no hacen uso de la traducción).

Por una parte, los datos reflejan que una creencia aceptada por la mayor parte de docentes (55,6 %) es aquella que asegura que la traducción dificulta a los alumnos pensar *directamente* en la LE. A lo largo del **Capítulo 2** dejamos constancia de nuestras reticencias a aceptar que un adulto que ya domina su LMA pueda, siquiera, pensar directamente en otra lengua. En cualquier caso, vemos cómo esta sigue siendo una creencia bastante arraigada entre los docentes de hoy en día que deciden no emplear la traducción en el aula de lenguas. Asimismo, la segunda creencia más aceptada (40 %) afirma que emplear la traducción impide que los alumnos se comuniquen lo máximo

posible en la LE, mientras que la tercera más popular (37 %) es aquella que reza que el empleo de la traducción provoca interferencias entre ambas lenguas. También vimos ya, a lo largo del punto 2.3.3., cómo estos eran dos argumentos tradicionalmente empleados para rechazar el uso de la traducción en el pasado. Pese a ello, es llamativo que el porcentaje más bajo (3,7 %) de entre las opciones que nosotros les facilitábamos pertenezca a la opción que asegura que la traducción es una actividad con poca aplicación en el día a día de los alumnos. Dicho de otro modo, 26 de los 27 docentes que respondieron a esta pregunta no señalan como un motivo que la traducción sea una herramienta poco útil fuera de las aulas.

Por otra parte, los comentarios que han añadido los docentes nos parecen especialmente interesantes desde el punto de vista cualitativo. En primer lugar, podemos comprobar cómo hasta tres encuestados —que, recordemos, han respondido no hacer uso de la traducción— después afirman sí emplearla en algunas ocasiones, como se ve en las opciones de respuesta marcadas en el cuadro con los números 17, 18 y 21. Por otro lado, también la persona que ha introducido la opción 20 parece mostrarse ciertamente interesada por la traducción y asegura que, si bien no la emplea en la actualidad, sí tiene intención de hacerlo en el futuro. Habida cuenta de estos comentarios, desconocemos por qué, entonces, los encuestados que han introducido los comentarios 17, 18 y 21 no han marcado directamente la opción afirmativa cuando se les preguntaba si hacían uso de la traducción en sus clases. Nuestra sensación es que el uso de la traducción dentro de un aula de lenguas sigue viéndose, aún en la actualidad, como un tema ciertamente tabú y casi relacionado con una mala praxis del docente de lenguas. Por esta razón, quizá algunos de los profesores encuestados han respondido inmediatamente no hacer uso de ella; sin embargo, tras este primer impulso, después aclaran que, en realidad, sí la emplean en ciertas ocasiones. Por lo tanto, vemos cómo el número de personas que afirmaban no recurrir a la traducción en esta pregunta (27 de 78) sería aún más reducido, teniendo en cuenta estas aclaraciones.

Además, son especialmente reseñables los comentarios u opciones de respuesta 17 y 18. Por un lado, el docente que ha introducido la opción 17 no solo cree que la traducción es útil para hacer comprender ciertos contenidos del inglés, sino que también el hecho de comparar la LE y la LMA permite enriquecer los conocimientos de los discentes. Así

pues, esta creencia le lleva a reflexionar sobre qué es el plurilingüismo³⁴⁸ y si este no guarda relación, precisamente, con el hecho de emplear varias lenguas al mismo tiempo. Por otra parte, el comentario 18 es igualmente interesante, pues podemos ver cómo el docente argumenta que no hace uso de la traducción porque ha *heredado* una metodología determinada que no lo permite. Así pues, la sensación que desprende este comentario es que el docente acepta las premisas en contra de la traducción sin plantearse exactamente el porqué. Además, asegura que no hace uso de la traducción porque nunca lo ha visto hacer a sus compañeros. No obstante, recordemos que de 78 personas encuestadas, 51 afirman sí emplearla abiertamente y 3 señalan que sí hacen uso de ella tras haberlo negado previamente. Esto, a nuestro juicio, podría dejar entrever un escenario en el que la mayoría de los docentes de inglés de las EEOOII emplea la traducción, pese a que su uso parece no estar bien visto del todo. Además, el docente que introduce el comentario 18 asegura que recurrir en algún momento a la LMA da pie a los alumnos a dejar de utilizar la LE, lo que provoca una situación algo *incómoda*, pues debe reconducir a sus alumnos a emplear el inglés. Además, su última reflexión también merece de nuestra atención, pues asegura que, con la llegada de la actividad de mediación, la traducción podría tener más peso en las aulas de inglés de las EEOOII, pese a que la *mayoría* de los compañeros están en contra. De nuevo, este comentario refleja la creencia de que la mayor parte de docentes rechaza el uso de la traducción como recurso didáctico, cuando los datos que hemos obtenido manifiestan que, al menos, la mayoría de ellos (51+3) sí reconoce emplearla, de un modo u otro.

Este hecho, que parece ciertamente contradictorio, podría explicarse si tenemos en cuenta la diferencia de concepción —que pudimos observar, precisamente, en las **entrevistas personales**— que tienen algunos docentes sobre la traducción escrita y la traducción oral. Mientras que la traducción oral de palabras, frases o expresiones se acepta como un recurso útil, la traducción de textos escritos, en cambio, se suele rechazar. Según lo entendemos nosotros, esta diferencia de postura podría vincularse, aún hoy en día, a la creencia de que traducir un texto no es más que volver a un modo anticuado de enseñar la lengua. De hecho, un entrevistado asegura que la traducción de textos “no se usa aquí ya desde hace muchísimo tiempo” (entrevistado 1). Así, parece que la traducción de un texto no se concibe como una tarea comunicativa —cuando, a

³⁴⁸ Recordemos que en el punto 1.2.5. nos ocupábamos de las competencias plurilingües que se recogen en el *Marco*.

nuestro entender, la práctica traductora consiste, precisamente, en procurar la comunicación entre dos partes—. En definitiva, parece que sigue habiendo cierta tendencia a menospreciar la traducción como recurso didáctico (especialmente, la traducción escrita), hasta el punto en el que parece que algunos docentes que la emplean se sienten incómodos al reconocerlo, pues creen que no es un caso extendido entre la mayoría de sus compañeros.

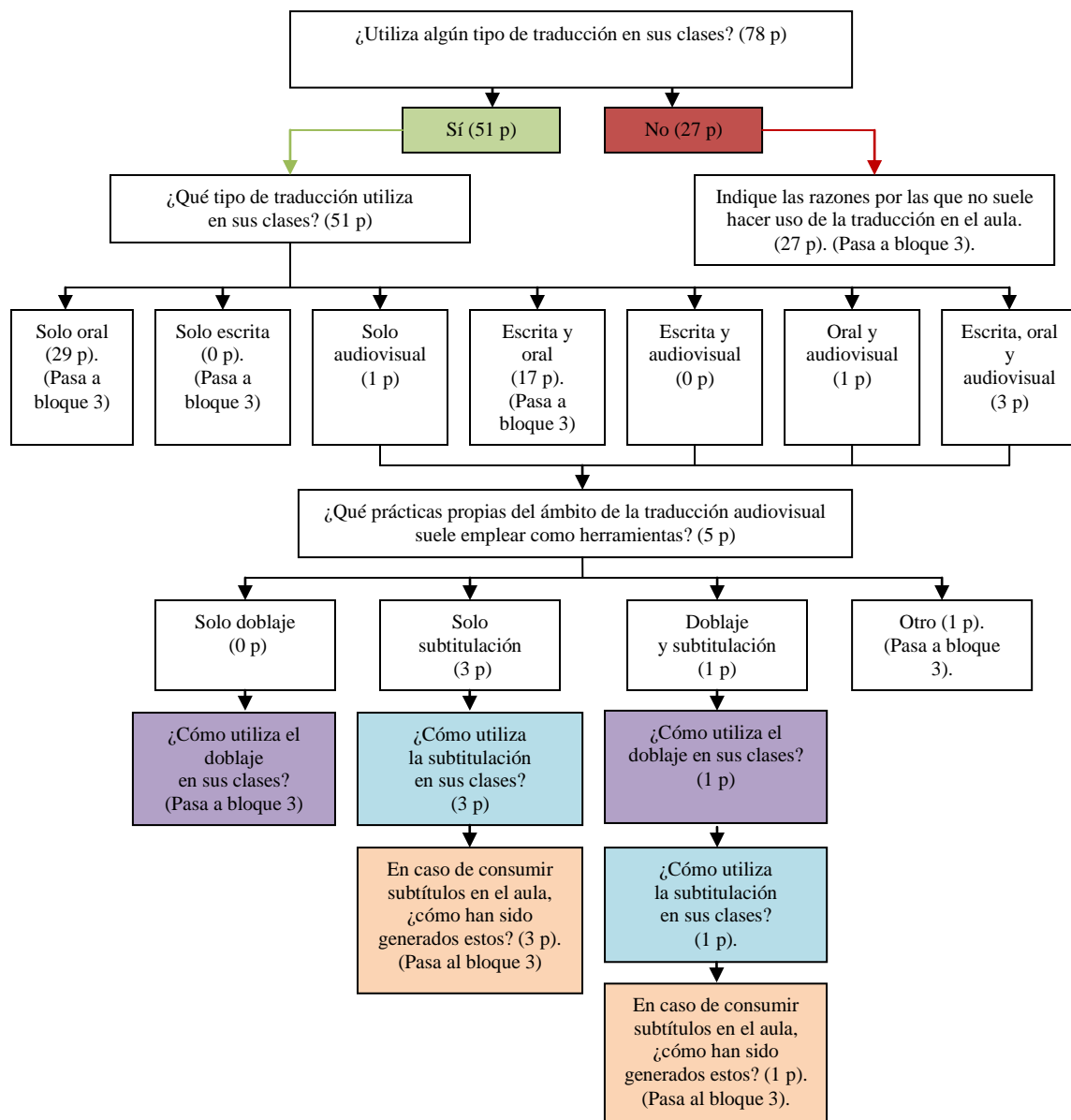
Antes de continuar, comentaremos brevemente las opciones de respuesta 16 y 19, proporcionadas por los propios encuestados. La opción 16 asegura que los alumnos tienen un contacto prácticamente nulo con la lengua inglesa fuera del aula, razón que le lleva a adoptar un enfoque monolingüe dentro de ella. Podemos estar parcialmente de acuerdo con esta afirmación, pues, si bien interactuar en inglés puede ser algo más complejo fuera de las aulas —aunque, actualmente, cada vez hay más medios para lograrlo—, no es menos cierto que no nos atreveríamos a afirmar que el contacto del alumnado con la lengua inglesa sea prácticamente inexistente si no están en un aula. En la actualidad, el inglés está presente en nuestro día a día; por ejemplo, en productos audiovisuales, prensa, redes sociales, etc. Hoy en día es relativamente sencillo acceder a un sinfín de documentos en lengua inglesa, por lo que no creemos que los alumnos no vayan a tener contacto (al menos, si lo desean) con esta lengua fuera de las aulas. En cualquier caso, no debemos pasar por alto la aclaración que asegura que el empleo del inglés como única lengua de comunicación dentro del aula es posible en los niveles altos. Así pues, de forma implícita, aunque no reconoce el empleo de la traducción, sí podemos entender que se hace uso de la LMA en los niveles más bajos.

Por su parte, el comentario 19 asegura que, a efectos prácticos, está sobradamente demostrado que la traducción no es un método efectivo en la enseñanza de lenguas. A nuestro modo de ver, bajo esta afirmación subyacen dos creencias sobre las que podríamos reflexionar: que la traducción es *un método* y que, realmente, ha quedado ampliamente demostrada su poca validez o utilidad. Por una parte, ya vimos en el punto 2.3.3. que una tarea de traducción no debe confundirse o reducirse al uso que se hacía de la traducción dentro del método gramática-traducción (§ 1.1.2.). Así pues, y dado que desconocemos la existencia de algún otro método íntegramente basado en el uso de traducción, entendemos que cuando el encuestado afirma que la traducción es un método, está haciendo referencia a una única manera de emplear este recurso, probablemente, de un modo similar a como se hacía en el método gramática-traducción.

En cualquier caso, insistimos en que confundir un método concreto con *todo* uso de la traducción en el aula es una posición un tanto reduccionista, así como también podría serlo pensar que solo existe una forma de explotar la traducción en las aulas. Por otra parte, ya vimos a lo largo del **Capítulo 2** cómo el rechazo a la traducción surgió a partir del nacimiento del método directo. Este método tuvo cierto éxito comercial en su día, pero carecía de una base teórica sólida que probara que la traducción era dañina o inútil para el aprendizaje de la LE. Asimismo, recordemos cómo en el punto 2.3.3. recogíamos algunas de las creencias populares que han llevado a rechazar la traducción como herramienta didáctica y cómo todas ellas podían ser rebatidas con los contraargumentos de quienes se muestran a favor de su uso. Asimismo, los estudios y proyectos que recogíamos en el punto 3.4.5. muestran diferentes modos de hacer uso de la traducción —concretamente, de la TAV— en el aula de lenguas. Por todo ello, a nuestro entender, afirmar con rotundidad que ha quedado demostrada la poca utilidad de la traducción en el aula de LE no encaja con la visión y experiencia de muchos académicos y docentes. Por último, al margen de estos estudios, tampoco en la práctica parece haberse demostrado con claridad que la traducción sea poco útil, pues, de ser así, ¿qué sentido tendría, entonces, que la mayoría de docentes encuestados la empleen de un modo u otro?

5.4. Esquema del bloque 2 del cuestionario

Llegados a este punto, el bloque 2 del cuestionario finalizaba y todos los encuestados podían comenzar a responder las preguntas del bloque 3. Antes de terminar con este segundo bloque y de continuar con el análisis de los resultados del bloque 3 del cuestionario, a continuación, facilitamos un esquema en el que se resumen los distintos itinerarios que podían seguir los docentes en este bloque 2, en función de sus respuestas. Así pues, hemos indicado el número de personas (en el esquema, representado con la letra *p*) que respondieron a cada una de las preguntas. Además, las preguntas que se repetían en más de un itinerario se marcan con un mismo color para poder visualizarlas e identificarlas con mayor rapidez y facilidad.



Esquema 16. Itinerarios de preguntas del bloque 2 del cuestionario.

5.5. La inclusión educativa en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana

Recordemos que este tercer bloque del cuestionario estaba dedicado a recoger información relacionada, principalmente, con ciertas cuestiones metodológicas generales del profesorado de inglés de las EEOOI (método, tipo de material empleado, uso de los recursos audiovisuales...), así como con cuestiones estrechamente relacionadas con el modo de trabajar en caso de contar con estudiantes con discapacidad sensorial.

5.5.1. Enfoque o método empleado habitualmente

Una de las primeras cuestiones que deseábamos explorar acerca de las prácticas de los docentes de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana era el enfoque o método que emplean habitualmente. Así, conocer esta información nos permitiría comprobar si, en primer lugar, los profesores se ciñen al empleo de un solo método o si, por el contrario, pueden hacer uso de varios al mismo tiempo. En segundo lugar, conocer cuál es ese enfoque o método nos ayudaría a comprender cuán accesible podría ser en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial o, al menos, si los docentes contarían con libertad para modificar sus prácticas en caso de tener estudiantes con estas características. Recordemos que en el **Capítulo 1** ya vimos cómo no todos los enfoques o métodos parecen igualmente aplicables en caso de tener alumnos con discapacidad sensorial en el aula, especialmente si se obliga al docente a ceñirse a sus postulados cuando estos no responden a las necesidades de los alumnos. Por esta razón, esta fue la primera cuestión por la que preguntábamos a los docentes en el bloque 3 del cuestionario. A esta pregunta contestaron, de nuevo, los 78 encuestados, y los resultados son los siguientes:

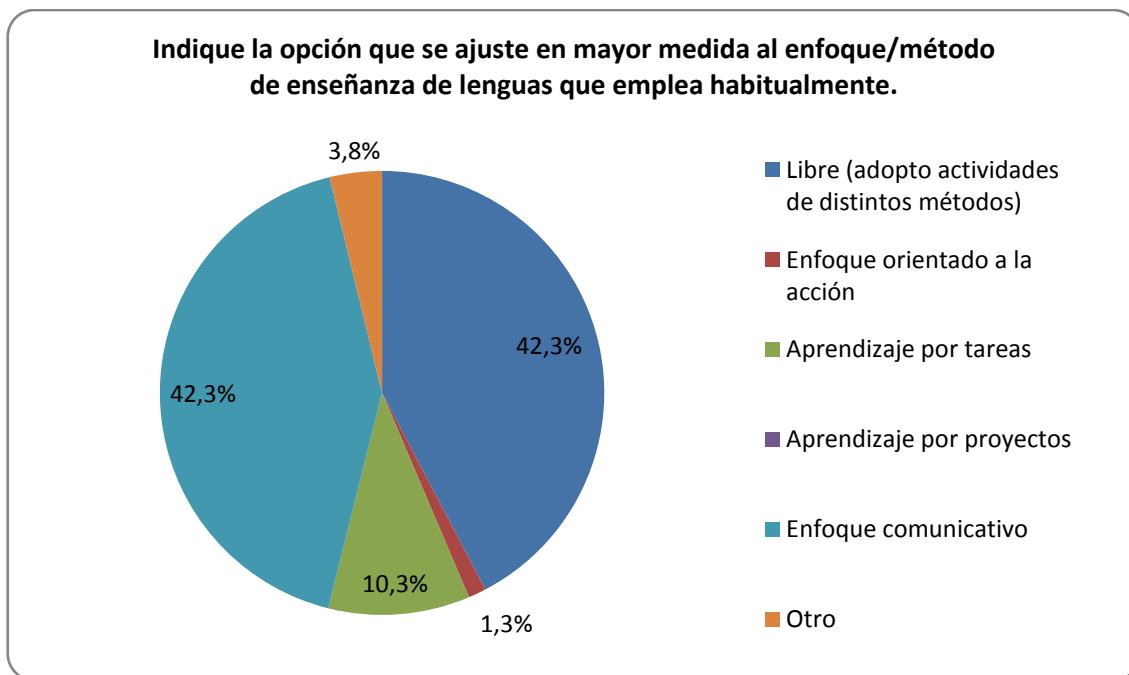


Gráfico 12. Resultados sobre el enfoque o método empleado habitualmente (pregunta respondida por los 78 docentes).

Los resultados cuantitativos ponen de manifiesto que los docentes emplean en mayor medida un método libre (lo que podríamos considerar como posmétodo) o el enfoque comunicativo. Ambas opciones han recibido 33 respuestas cada una (42,3 % cada una). La segunda opción con mayor índice de respuestas, un total de 8, es el aprendizaje por tareas (10,3 %). En tercer lugar, el enfoque orientado a la acción, recomendado por el *Marco* y recogido en la mayor parte de las **programaciones** analizadas en el **Anexo I (extraídas de las webs)**, solo cuenta con 1 respuesta (1,3 %). Por último, en la opción *Otro* los docentes han incluido las siguientes categorías:

- a) “Básicamente, empleo el enfoque comunicativo con actividades de distintos métodos (orientado a la acción y tareas, principalmente)” (1 persona, 1,3 %).
- b) “También por tareas” (1 persona, 1,3 %).
- c) “De los de arriba, casi todo” (1 persona, 1,3 %).

Las opciones añadidas por estos docentes dejan entrever que no se ciñen a un único método, sino que combinan métodos diversos (véase el punto 1.1.10., donde hablábamos del posmétodo). En la primera opción, el encuestado señala explícitamente que recurre a actividades de distintos métodos. En la segunda, entendemos que el hecho de utilizar la palabra *también* indica que el encuestado estaría de acuerdo con algunas de las respuestas que le facilitábamos nosotros, aunque no quedaría claro por el modo en que ha contestado. En la tercera, podemos entender que, si hace uso de casi todas las

opciones que nosotros propusimos, tampoco se ciñe al uso de un solo método, sino que recurre a varios. Por este motivo, creemos que estas opciones de respuesta bien podrían haberse incluido dentro de la categoría *Libre*, pues con ella pretendíamos agrupar a todos los profesores que no utilizaran un solo método. Habida cuenta de estas respuestas añadidas en la opción *Otro*, podríamos pensar que el índice de respuesta de la opción *Libre* sería hasta de 36 (33+ 3) personas, lo que supondría un (46,1 %).

Así, cuando analizamos teniendo en cuenta su edad y en qué régimen trabaja qué enfoque o método ha seleccionado cada docente, no parece haber diferencias notables entre lo que responden los docentes funcionarios de carrera y los docentes interinos ni los profesores con más y menos experiencia. En realidad, todos ellos se decantan por hacer uso de las prácticas que consideren necesarias, sin ajustarse a un solo método, o por enseñar la lengua con fines comunicativos —haciendo uso, o no, de un solo método dentro del enfoque comunicativo—. Además, recordemos que tanto los planteamientos del posmétodo como los del enfoque comunicativo permitían hacer uso de la traducción en las aulas (§ 2.2.), por lo que los resultados obtenidos en el bloque 2 serían congruentes con el enfoque o método que los docentes aseguran emplear.

Por otro lado, si comparamos estos datos con los obtenidos a partir del análisis de las programaciones de inglés a las que tuvimos acceso en las distintas **web de las EEOOI**, los resultados parecen ciertamente similares. Como se puede ver en la tabla que facilitamos en el punto 5.7., en la mayoría de departamentos de inglés, o bien se reconoce la libertad de los docentes para hacer uso de las prácticas metodológicas que consideren más oportunas —sin tener que ajustarse, por ello, a un método concreto—, o bien se habla de un enfoque orientado a la acción, siguiendo las recomendaciones del *Marco*. Aunque en el cuestionario el porcentaje de respuesta de la opción *Enfoque orientado a la acción* es bajo en comparación con las programaciones que recogen este enfoque, creemos que este hecho podría explicarse teniendo en cuenta que un enfoque orientado a la acción es muy similar al aprendizaje por tareas, que, a su vez, podríamos englobar como un método concreto dentro del enfoque comunicativo (§ 1.1.8.). Así pues, parece que la tendencia sería la de enseñar la lengua con fines comunicativos —razón por la que, quizá, hayan marcado directamente la opción de *Enfoque comunicativo*—, aunque adopten, para ello, bien un método basado en el uso de tareas o acciones, bien varios métodos al mismo tiempo. Esta reflexión parece confirmarse con las respuestas de algunos de los **entrevistados**. El entrevistado 5, por ejemplo, decía:

“Siempre, la metodología de escuela de idiomas es comunicativa. Se intenta que los alumnos hablen, escriban, produzcan... Las destrezas que tenemos en el *Marco Europeo*”. Por ello, creemos que se podría deducir que el principal objetivo o filosofía de enseñanza de una LE en una EOI es que esta sirva para comunicar.

Asimismo, en las **entrevistas** preguntábamos si, a la hora de escoger un método, se tiene en cuenta que este sea lo más accesible posible; es decir, que sus propuestas permitan que los alumnos con capacidades distintas puedan trabajar en una misma aula (§ **Capítulo 1**). Todos los entrevistados coincidieron en señalar que el método se modifica, si es necesario, *a posteriori*, en el momento en el que se tiene constancia del alumno con discapacidad sensorial o, incluso, tras hablar con él para conocer sus necesidades concretas³⁴⁹. Así pues, cuando se escoge un método los docentes no tienen previstas posibles soluciones —aunque después pudieran modificarse— si tuvieran alumnos con discapacidad, sino que, más bien, se va *improvisando* sobre las actividades o materiales que se podrían utilizar, una vez el profesor conoce que tiene una persona con discapacidad en clase. A continuación, citamos algunas de las explicaciones que nos dieron los entrevistados cuando les preguntamos si se tienen en cuenta a la hora de escoger el enfoque o método las distintas necesidades que puede tener el alumnado con discapacidad sensorial:

Entrevistado 6: Bueno, nosotros funcionamos por coordinaciones. Está el jefe de departamento y, luego, los coordinadores. Los coordinadores son los que, digamos, vigilan —aunque no es la palabra correcta—, se aseguran, supervisan, de que los libros que los profesores eligen —tienen completa libertad para elegir los libros para las clases— se adecúan al nivel. *A posteriori*, si el profesor ve que tiene algún alumno con problemas de algún tipo, adapta su método o adapta su forma de dar la clase al alumno, pero no *a priori*.

Entrevistado 2: Sí, totalmente. Si tienes, pero siempre con el condicional, si tienes una persona que tenga una discapacidad en clase, entonces, eso lo tienes en cuenta, por supuesto. Cuando tú diseñas tu metodología, si no la tienes, no.

Entrevistado 5: No [...] Es que cada alumno, aunque tenga una misma discapacidad, requiere de unas cosas distintas. Y eso es él el que lo tiene que decir. El problema que suele haber es la falta de información y la falta de comunicación. A veces, el alumnado no lo comunica o el profesor no tiene la formación para hacerlo. Entonces, ahí la jefatura tiene que dar pautas o mediar.

En resumen, muchas de las propuestas metodológicas que vimos en el **Capítulo 1** estaban diseñadas de tal modo que la enseñanza de la lengua (pronunciación, léxico, gramática...) estaba casi exclusivamente basada en el sentido del oído o la vista (o ambos al mismo tiempo). Por ello, ya criticábamos en aquel capítulo cómo la estricta

³⁴⁹ Recordemos que los perfiles de las personas con discapacidad visual y auditiva no son homogéneos, por lo que las necesidades de cada alumno pueden variar en función del grado de discapacidad.

aplicación de estos métodos no permitiría que el docente pudiera adaptarse a las necesidades de los alumnos con discapacidad sensorial —las cuales, en función del grado de discapacidad, podrían ser ciertamente distintas a las de los alumnos sin discapacidad—. Por esta razón, que los docentes gocen de libertad para escoger el enfoque o método(s) que deseen les permite introducir las posibles modificaciones metodológicas oportunas en caso de necesitarlo. Así, los profesores eligen el método o métodos y, una vez se conoce la presencia del alumno con discapacidad, ya se plantean cómo adaptar las prácticas del aula o los materiales a sus necesidades concretas. Otra cuestión diferente que convendría plantearse —y, de hecho, así lo hemos hecho (§ 5.5.6.)— es si el docente tiene la formación adecuada para conocer cuáles son esas necesidades y cómo conseguir adaptarse para satisfacerlas: qué cambios metodológicos introducir o, por ejemplo, cómo generar o encontrar material accesible.

Por otro lado, además de recoger información sobre el enfoque o método de enseñanza que se emplea habitualmente, nos interesaba conocer si en las **programaciones** de los departamentos de inglés de las EEOOII se recoge la posible presencia de estudiantes con discapacidad en el aula. Dicho de otro modo, deseábamos conocer si en las programaciones se contemplan, desde el principio del curso, posibles adaptaciones genéricas —aunque pudieran modificarse posteriormente en función de las necesidades concretas— para el alumnado con discapacidad sensorial. Aunque en el cuestionario no diseñamos ninguna pregunta explícita acerca de la programación, tanto en el análisis de **los sitios web** como en las **entrevistas** sí obtuvimos información al respecto.

Por un lado, en la tabla disponible en el punto 5.7. se puede comprobar cómo el número de programaciones que incluyen información sobre medidas de atención a la diversidad y de aquellas que no es prácticamente el mismo. En cualquier caso, en algunas programaciones en las que sí encontramos referencias tampoco se especifica con demasiado detalle cuáles son las medidas concretas que se adoptarían en caso de tener a un alumno con discapacidad en el aula. En otras, sencillamente, se recoge el derecho de este alumnado a ser atendido apropiadamente, aunque no se especifica cómo³⁵⁰. Por otra parte, las respuestas de los entrevistados sobre esta cuestión, de nuevo, varían. Mientras que unos aseguran que no se incluye en la programación este tipo de cuestiones, otros nos confirman que sí cuentan con un punto específico sobre medidas de atención a la

³⁵⁰ Véase el punto 5.4.3. para obtener información más detallada sobre los contenidos que se suelen incluir en los puntos de las programaciones dedicados a las medidas de atención a la diversidad.

diversidad. Por lo tanto, como hemos podido comprobar tanto en las entrevistas como en el análisis de los sitios web, el departamento de cada escuela ha adoptado una postura distinta en lo que se refiere a esta cuestión.

5.5.2. *Materiales empleados habitualmente*

Otra de las cuestiones que nos interesaba explorar, además del enfoque o método empleado por los docentes, eran los materiales que suelen utilizar. Tener información acerca del material nos puede ayudar a comprender si sería necesario llevar a cabo un gran número de adaptaciones en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial —especialmente, si estos no tienen restos visuales o auditivos aprovechables—. Por esta razón, en este punto recogemos información acerca de la fuente y los tipos de material, así como, en el caso del material audiovisual, de las posibles actividades que se plantean para explotarlo. Recordemos que entre nuestros objetivos figura comprobar si la TAV se utiliza para adaptar materiales para las personas con discapacidad sensorial. Por este motivo, nos parece especialmente relevante explorar: (1) si se emplea frecuentemente material audiovisual en las aulas, (2) cómo se plantearían las actividades en las que se utilizara material audiovisual si se contara con alumnos con discapacidad sensorial y (3) si el material —especialmente, el audiovisual— se adapta para los alumnos con discapacidad sensorial y cómo. En los siguientes puntos recogemos los resultados obtenidos cuando preguntamos por estas tres cuestiones.

5.5.2.1. Fuente del material

Siguiendo con la lógica del **cuestionario**, una vez preguntábamos a los encuestados por el enfoque o método, la segunda cuestión de este bloque recogía información sobre la fuente del material que emplean los profesores: real o educativo (§ 3.4.1.). Así, esta pregunta acompañaría y complementaría a la siguiente, pensada para recoger el tipo de material empleado más frecuentemente en las aulas de inglés de las EEOOI analizadas. A esta pregunta respondieron los 78 docentes y los resultados son los siguientes:

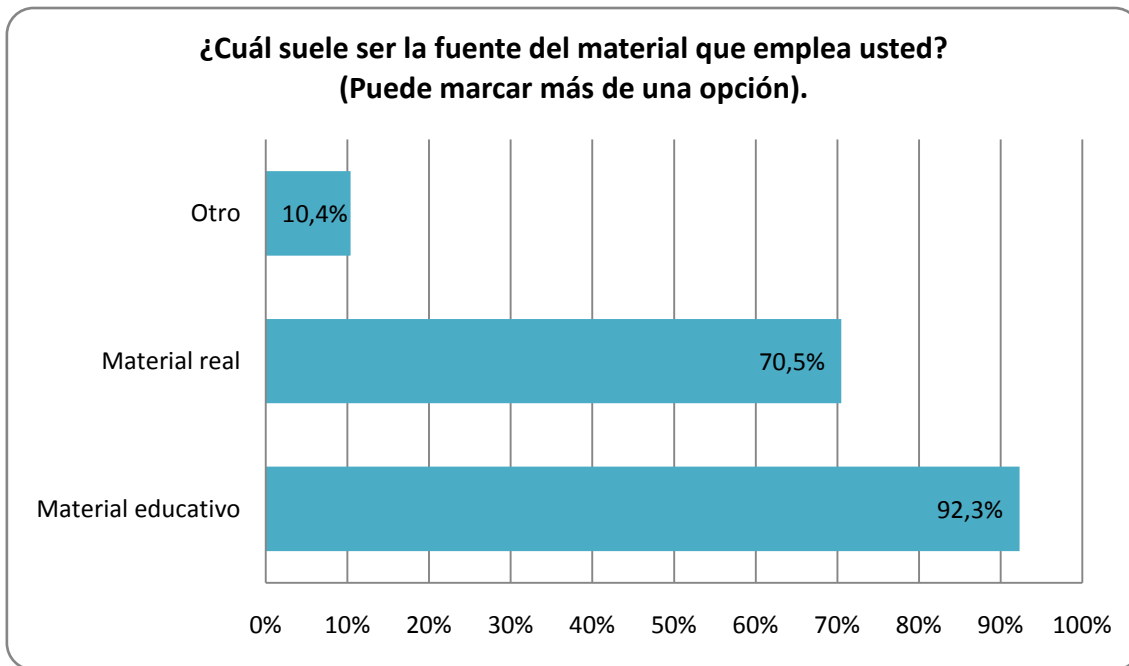


Gráfico 13. Resultados sobre la fuente del material (pregunta respondida por los 78 docentes).

Lo primero que conviene señalar es que en esta pregunta del cuestionario habilitamos la opción *Otro* con la finalidad de no impedir que los docentes nos hicieran llegar alguna posible opción alternativa que nosotros no hubiéramos pensado. Sin embargo, parece que los encuestados no han entendido esta pregunta como deseábamos, pues la opción *Otro* se ha empleado, en la mayoría de casos, para facilitar información sobre lo que nosotros considerábamos el *tipo* de material y por el que preguntábamos justo a continuación, y no sobre la fuente, que es lo que aquí se buscaba. Por ello, lo primero de lo que quisiéramos dejar constancia es que, quizá, no hubiese sido necesario facilitar la opción de respuesta *Otro*, pues el material que emplean los docentes, creemos, solo puede ser real, educativo o ambos. Dicho esto, los resultados que obtuvimos ponen de manifiesto cómo el material educativo sigue siendo utilizado en mayor medida por los docentes, pues hasta 72 encuestados (92,3 %) han marcado esta opción. Por otro lado, hasta 55 encuestados afirman hacer uso de material real (70,5 %), por lo que, aunque en menor medida que en el caso anterior, este parece también un recurso utilizado por un número relativamente elevado de docentes. Así pues, las cifras indican que 52 docentes combinan ambas fuentes. Asimismo, en la opción *Otro* encontramos las siguientes respuestas:

- a) “Vídeos de YouTube amb explicacions gramaticals, per exemple. També, vídeos que breument expliquen la importància d’aspectes socioculturals, o paralingüístics” (1 persona, 1,3 %). Los vídeos gramaticales se podrían agrupar

dentro de los materiales educativos, mientras que los vídeos en los que se explican aspectos socioculturales o paralingüísticos podrían ser de ambos tipos, por lo que no nos aventuramos a clasificar esta respuesta en material educativo o real.

- b) “Canciones, TedTalks, BBC, juegos de mesa...” (1 persona, 1,3 %). Algo similar ocurre en este caso. Por un lado, parece lógico pensar que las Tedtalks y las canciones —especialmente, si se emplean con alumnado adulto³⁵¹— sí son material real. Sin embargo, cuando se dice, simplemente, “BBC” no queda claro si este podría ser material real, educativo o ambos³⁵², así como tampoco es evidente si los juegos de mesa son reales o están específicamente diseñados para los alumnos de idiomas.
- c) “Webs y juegos *online*” (1 persona, 1,3 %). Este es un nuevo ejemplo de la confusión que parece haber generado esta pregunta. Las webs y juegos en línea pueden ser material real como también recursos específicamente diseñados para los estudiantes de lenguas, con lo que no podríamos asegurar cuál sería la fuente del material.
- d) “Materiales y recursos propios” (1 persona, 1,3 %). De nuevo, el docente que añade esta opción no especifica si estos materiales propios se generan a partir de documentos reales, educativos o ambos, por lo que no podríamos incluir esta opción en ninguna de las respuestas que habilitábamos en el cuestionario.
- e) “Ambos, material educativo y real” (2 personas, 2,6 %). El diseño de esta pregunta permitía marcar más de una respuesta al mismo tiempo, por lo que lo lógico hubiera sido, en lugar de añadir este comentario en la categoría *Otro*, marcar ambas, tanto la opción *Real* como *Educativo* al mismo tiempo.
- f) “Material interesante de internet; por ejemplo, de blogs de otros profesores” (1 persona, 1,3 %). Una vez más, esta respuesta no aporta información clara, pues los documentos disponibles en los blogs de otros profesores pueden ser tanto educativos como reales.

³⁵¹ En cambio, en el caso de los niños o adolescentes es frecuente encontrar canciones educativas, compuestas específicamente para trabajar un contenido en concreto.

³⁵² Véanse, por ejemplo, algunos de los contenidos que ofrece la BBC para estudiantes de inglés en el siguiente enlace: <<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/basic-grammar>> [Última consulta: 10/07/19].

- g) “Material audiovisual real de internet” (1 persona, 1,3 %). En este caso, el docente sí especifica que el material es real, por lo que esta opción se podría añadir a *Real* directamente.

Dicho esto, solo en tres de los casos anteriores quedan claras las respuestas. Así, si interpretamos estos resultados dentro de las opciones de respuesta correctas, los datos del **cuestionario** quedarían como sigue: de los 78 docentes preguntados, 73 (93,6 %) hacen uso de material educativo, mientras que 58 (74,3 %) afirman hacer uso de material real. Esto, como decíamos, permite ver una mayoría de profesores que hacen uso del primero, si bien queda claro asimismo que el uso combinado de ambos tipos de material es un hecho. Con todo, las opciones introducidas por los encuestados que no hemos podido clasificar en estos dos grupos son útiles, de igual modo, como respuestas alternativas a las opciones que facilitábamos en la pregunta siguiente, la cual hacía referencia al tipo de material.

Estas cifras sobre el uso de material real o educativo parecen confirmarse con lo que algunos de los **entrevistados** nos comentaron acerca del empleo de materiales educativos, como los libros de texto, pero también materiales reales, extraídos de internet, de las noticias, etc. Por ejemplo, el entrevistado 6 comentaba lo siguiente acerca del empleo de material real y de lo complejo que resulta, al mismo tiempo, poder adaptar el mismo:

Entrevistado 6: Es, de hecho, muy difícil. Yo lo encuentro muy complicado. Depende un poco de la discapacidad que tenga el alumno. Si es visual, por ejemplo, es muy complicado, porque trabajas con muchos medios visuales. Y, claro, tú no puedes... Y con proyecciones del día a día, de lo que está pasando, de internet, de las noticias, del *brexit*, todo lo que está pasando... Pues es que es de un día para otro. Y de eso hay mucho, nosotros usamos mucho material de ese.

5.5.2.2. Tipo de material visual o auditivo

Una vez preguntábamos por la fuente del material, la siguiente pregunta que debían contestar todos los docentes era qué tipo de material suelen usar³⁵³. A esta pregunta respondieron los 78 encuestados y los resultados son los siguientes:

³⁵³ Estas opciones de respuesta nos permiten, asimismo, observar qué tipo de materiales reales o educativos suelen emplearse con mayor frecuencia. Pensemos que, por ejemplo, no todo el material visual real es adecuado para un alumno con discapacidad visual o no todo el material auditivo podría resultar igualmente adecuado en caso de tener personas con discapacidad auditiva.

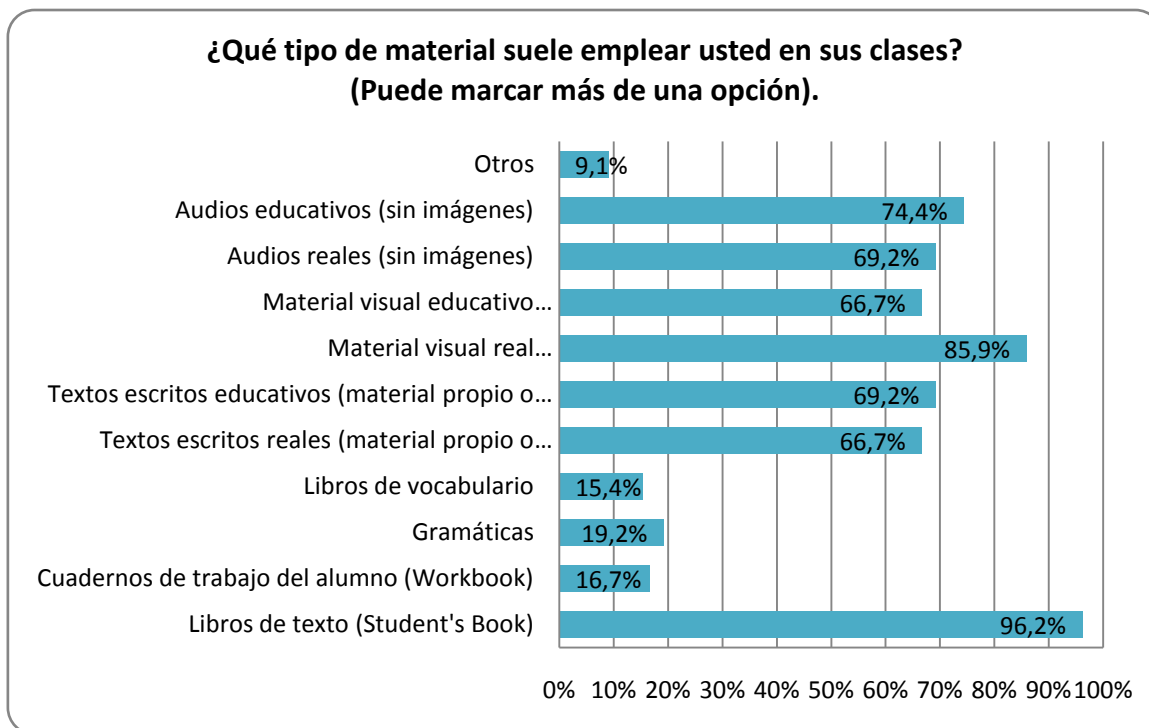


Gráfico 14. Resultados sobre el tipo de material empleado
(pregunta respondida por los 78 docentes).

Los porcentajes obtenidos en esta pregunta del cuestionario reflejan que prácticamente todos los docentes encuestados, 75 (96,2 %), hacen uso del libro de texto, de modo que este parece seguir siendo el tipo de material más empleado en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana en la actualidad. Seguidamente, el material visual real es el segundo más empleado, utilizado por 67 docentes (85,9 %). El tercer tipo de material con un mayor porcentaje de respuestas son los audios educativos, utilizados por 58 docentes (74,4 %). Asimismo, encontramos unos porcentajes idénticos en lo que se refiere al uso de los audios reales y de textos escritos educativos, empleados ambos por 54 docentes (69,2 % cada uno). Tras estos dos tipos de recursos, encontramos que tanto el material visual educativo como los textos escritos reales son utilizados por 52 docentes (66,7 % cada uno). En cambio, las cifras más bajas corresponden al uso de gramáticas, empleadas solo por 15 docentes (19,2 %), los cuadernillos de trabajo para el alumno, utilizados por 13 profesores (16,7 %) o los libros de vocabulario, únicamente empleados por 12 encuestados (15,4 %). Por último, los docentes han añadido las siguientes opciones dentro de *Otro*:

- a) “Vídeos” (1 persona, 1,3 %).
- b) “Aplicaciones para *gamificar* el aula” (1 persona, 1,3 %).
- c) “Infinitat: infografies, materials d’examen, etc.” (1 persona, 1,3 %).

- d) “Vídeos de YouTube” (1 persona, 1,3 %).
- e) “Canciones, vídeos, documentales, juegos de mesa” (1 persona, 1,3 %).
- f) “Infografías” (1 persona, 1,3 %).
- g) “Libros de preparación de exámenes” (1 persona, 1,3 %).

Recordemos, de igual modo, que en el punto 5.5.2.1., cuando preguntábamos por la fuente del material, los encuestados respondieron a lo que nosotros llamábamos el *tipo de material*. Con todo, aquellas respuestas pueden sernos útiles para este punto. Recordemos cómo los docentes citaban algunos materiales de los que hacen uso frecuentemente: canciones, juegos de mesa, juegos en línea o material real que se encuentre por internet. Como podemos observar, algunos docentes respondieron hacer uso de distintos tipos de material audiovisual en esta pregunta, aunque reservábamos la pregunta inmediatamente posterior para ocuparnos de esta cuestión. En cualquier caso, los resultados evidencian cómo prácticamente todos los materiales que se emplean habitualmente en las aulas de inglés de las EEOOI tienen un alto contenido visual o auditivo³⁵⁴, por lo que, en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial, especialmente en los casos más graves, los materiales deberían ser adaptados para poder ser utilizados por estos alumnos. Por ello, el tipo de adaptaciones del material que se lleve a cabo será de gran relevancia, pues, de lo contrario, de no adaptarse, las personas con discapacidad sensorial se encontrarían con una barrera a la hora de emplear estos recursos.

5.5.2.3. Empleo de material audiovisual

Esta pregunta del cuestionario se diseñó por separado de la anterior para que pudiera conducir a los encuestados a itinerarios distintos en función de la respuesta que dieran³⁵⁵. Esta vez preguntábamos específicamente a los profesores si hacen uso de material audiovisual en sus clases. Esta pregunta fue respondida por los 78 docentes y los resultados son los siguientes:

³⁵⁴ Algo, por otro lado, lógico si tenemos en cuenta que el método y los materiales se escogen pensando exclusivamente en los estudiantes sin discapacidad y que, según Ruipérez, el aprendizaje (de una persona sin discapacidad) está basado en los sentidos de la siguiente manera: “un 1% con el gusto, un 1,5% con el tacto, un 3,5% mediante el olfato, un 11% mediante el oído y un 83% mediante la vista” (2003: 28).

³⁵⁵ Para consultar los distintos itinerarios del bloque 3, diríjase al punto 5.8.

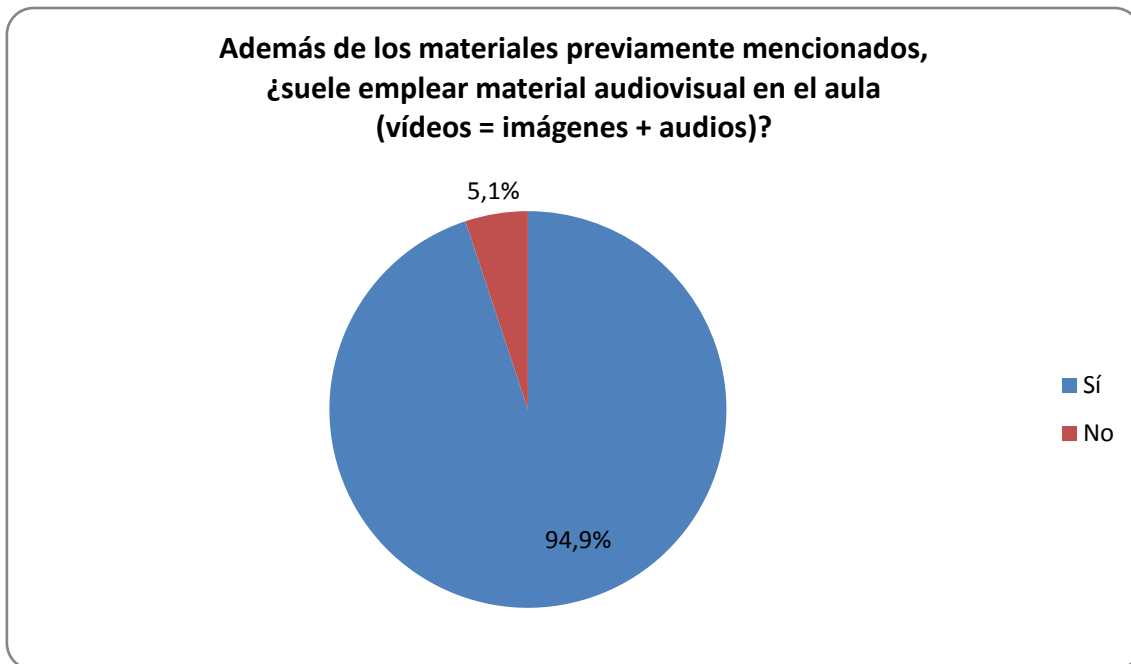


Gráfico 15. Resultados sobre el uso de material audiovisual
(pregunta respondida por los 78 docentes).

Los porcentajes obtenidos en esta pregunta del **cuestionario** ponen claramente de manifiesto que una mayoría de docentes, un total de 74 personas (94,9 %) hacen uso de material audiovisual en las aulas, mientras que tan solo 4 personas (5,1 %) niegan su uso. Estos resultados parecen confirmar que, en la actualidad, el material audiovisual es uno de los más empleados en las aulas de inglés de las EEOOI estudiadas, por lo que, en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial, es probable que se requiera de algún tipo de adaptación para que puedan hacer uso de este material con equidad. Estas cifras, de hecho, coinciden con las obtenidas en las **entrevistas**, donde todos los participantes nos aseguraron que el material audiovisual se emplea prácticamente a diario en las aulas.

5.5.2.4. Tipo de material audiovisual

A partir de la pregunta anterior, el bloque 3 del cuestionario se volvía a dividir en varios itinerarios en función de las respuestas de los docentes. Así, los 74 encuestados que afirmaron hacer uso de material audiovisual debían responder a una batería de preguntas específicas que, en cambio, los 4 encuestados que niegan emplear material audiovisual no encontrarían en su itinerario. En la primera pregunta que encontraban estos 74

docentes les pedíamos que concretaran qué tipo de material audiovisual suelen emplear. Los resultados fueron los siguientes³⁵⁶:

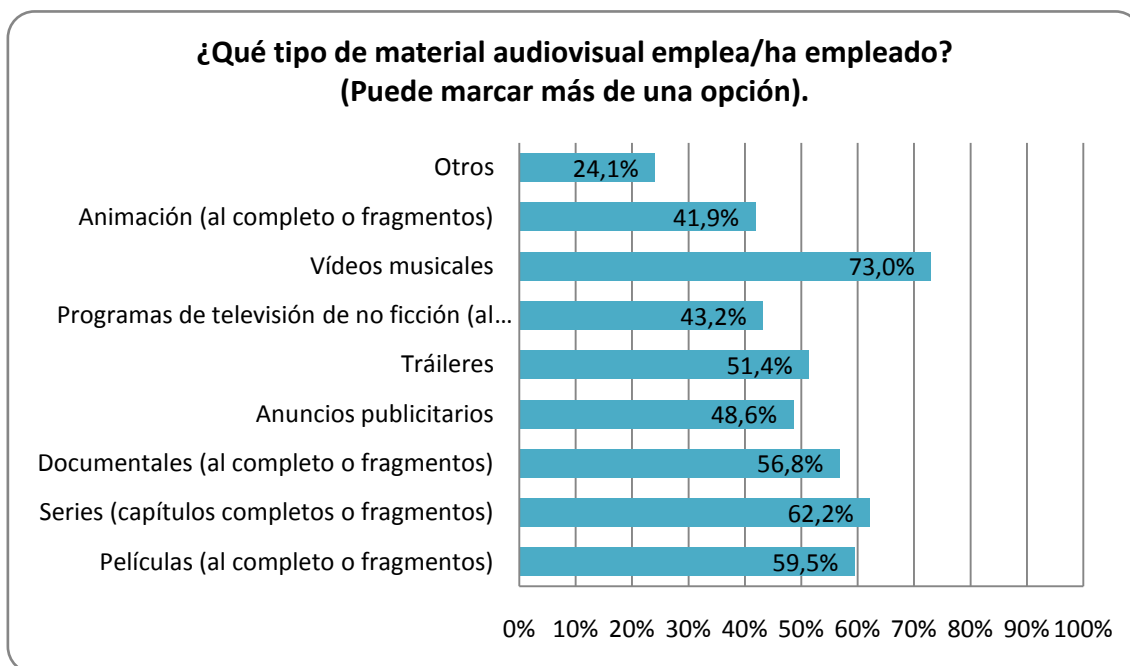


Gráfico 16. Resultados sobre el tipo de material audiovisual empleado habitualmente (pregunta respondida por los 74 docentes que sí hacen uso de material audiovisual).

Los resultados extraídos en esta pregunta apuntan a que uno de los tipos de material audiovisual más empleados por los docentes son los vídeos musicales, pues hasta 54 encuestados (73 %) afirman hacer uso de ellos en las aulas. Seguidamente, tres de los tipos de material audiovisual más utilizados son las series, empleadas por 46 docentes (62,2 %); las películas, utilizadas por 44 profesores (59,5 %), y los documentales, empleados por 42 encuestados (56,8 %). Además, los porcentajes de uso que han obtenido otros materiales, como los anuncios publicitarios (48,6 %), los programas de televisión de no ficción (43,2 %) o la animación (41,9 %) indican que estos son, del mismo modo, recursos utilizados con bastante frecuencia por un número considerable de docentes que hacen uso de material audiovisual en las aulas. Por último, los docentes han añadido algunas categorías dentro de la opción *Otro* que podríamos resumir del siguiente modo:

- a) Cortos (1 persona, 1,3 %).
- b) Tedtalks o conferencias similares (5 personas, 6,7 %).
- c) Vídeos en general (8 personas, 10,8 %).
- d) Vídeos originales y con subtítulos de hablantes nativos (1 persona, 1,3 %).

³⁵⁶ Véase el **Anexo IV** para consultar las opciones de respuesta al completo.

- e) Tutoriales YouTubers (1 persona, 1,3 %).
- f) Material audiovisual del libro (2 personas, 2,7 %).
- g) No válida: *Listenings*³⁵⁷.

Si comparamos los resultados del cuestionario hasta este punto con los obtenidos a partir del análisis de los **sitios web** podemos ver cómo los datos son bastante similares. Por un lado, para los cursos presenciales el material más citado en las webs y programaciones en línea son los libros de texto: en todas las escuelas en las que se publica información acerca de los materiales se cuenta con un listado de libros de texto por cursos. Además, es frecuente que se mencione también otro tipo de materiales, como libros complementarios de lectura, gramáticas, libros de vocabulario, material audiovisual, plataformas digitales o materiales reales que el profesor pueda considerar de interés para trabajar en el aula. Es decir, los docentes hacen uso de materiales más *tradicionales*, pero también recurren a otros más relacionados con las TIC, con material real o con material audiovisual. Por otra parte, para el curso de inglés a distancia *That's English* se emplea un *pack* de material que contiene libros de texto, un libro de gramática y vocabulario (solo para el nivel A2.1 y A2.2) y varios CD de audio y DVD con programas.

Cuando, por otra parte, preguntábamos a los **entrevistados** específicamente acerca del uso de material audiovisual en las aulas, todos ellos coinciden sin dudar en que es un recurso que emplean los docentes de EOI a diario. De hecho, el entrevistado 7 parece ser consciente de que, en caso de tener estudiantes con discapacidad sensorial, el gran volumen de material audiovisual que se emplea en las clases podría suponer una barrera: “Por supuesto, lo audiovisual aquí es, vamos, muy común [...]. Como decía él antes, es uno de los problemas que puede haber para la gente con esa discapacidad visual”.

Como era de esperar, prácticamente todos los materiales que han señalado los **encuestados**, que hemos encontrado analizando los **sitios web** o que, directamente, nos han explicado los **entrevistados** tienen un alto contenido visual o auditivo, por lo que, en caso de tener personas con discapacidad sensorial —sobre todo, en los grados más

³⁵⁷ Un *listening* o comprensión oral no tiene por qué hacerse por medio de material audiovisual. Por ello, dado que el docente no especifica en mayor medida acerca de este recurso que ha añadido en la opción *Otro*, daremos esta respuesta por no válida, pues una escucha no es audiovisual estrictamente hablando. Por ello, el porcentaje de respuesta de esta pregunta quedará invalidado.

altos— sería necesario llevar a cabo ciertas adaptaciones u ofrecer apoyos técnicos para poder emplearlos con equidad. Por ello, más adelante (§ 5.5.7.) nos ocupamos de recoger la información acerca del tipo de recursos o adaptaciones que se adoptan en las EEOOII para que los alumnos con discapacidad auditiva o visual tengan acceso a estos materiales.

5.5.2.5. Criterios generales para la elección del material audiovisual

Tras recoger información sobre el tipo de materiales audiovisuales empleados, la siguiente cuestión que planteábamos en el **cuestionario** era qué criterios se tienen en cuenta para escoger estos materiales (§ 3.4.3.). Así, prestamos especial atención a la posibilidad de que alguno de estos criterios guardara relación con que el material fuera accesible para las personas con discapacidad sensorial. Recordemos que en el cuestionario formulábamos esta pregunta únicamente a las 74 personas que sí hacen uso de material audiovisual en las aulas. Los resultados son los siguientes:

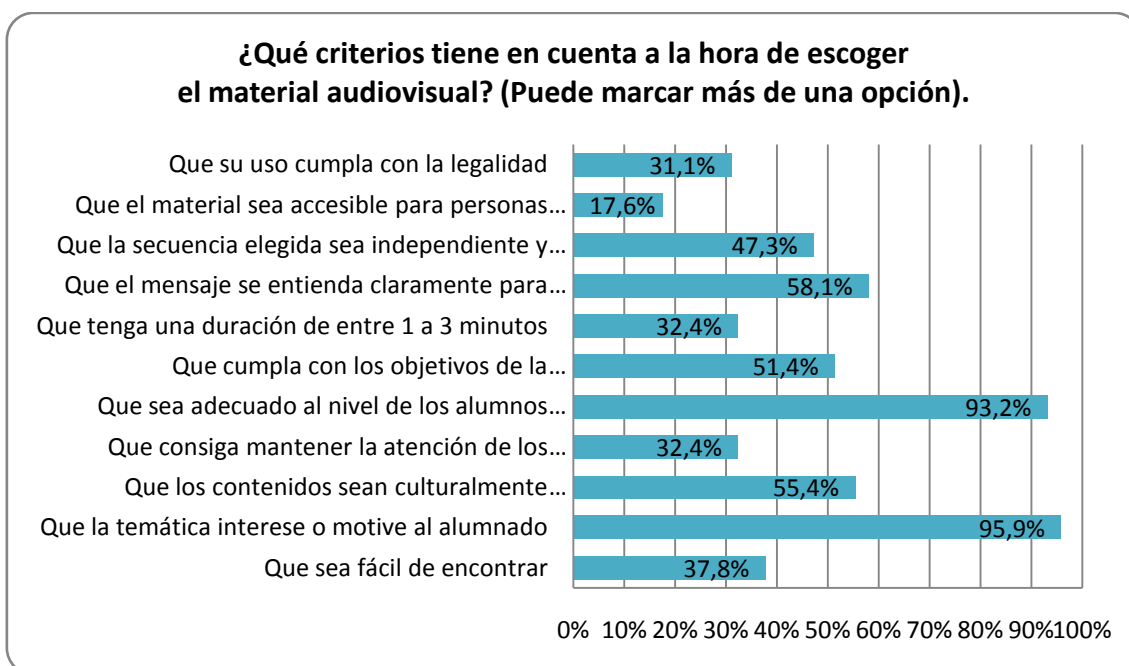


Gráfico 17. Resultados sobre los criterios que se tienen en cuenta para elegir el material audiovisual (pregunta respondida por los 74 docentes que sí hacen uso de material audiovisual).

Estos resultados muestran que la mayoría de docentes tienen en cuenta, de forma prioritaria, dos cuestiones a la hora de escoger el material audiovisual. En primer lugar, 71 docentes (95,9 %) valoran que la temática sea interesante y consiga mantener la motivación del alumnado. En segundo lugar, 69 profesores (93,2 %) prestan atención a que el nivel sea adecuado para el grupo con el que se va a emplear. Tras estos dos

criterios, 43 encuestados (58,1 %) tienen en cuenta que el mensaje se entienda claramente; 41 (55,4 %), que los contenidos sean culturalmente relevantes, y 38 (51,4 %), que el material seleccionado permita cumplir con los objetivos para la programación. Posteriormente, otros criterios marcados en menor medida son que la secuencia elegida sea independiente y que se entienda sin necesidad de visionar la obra completa, seleccionada por 35 profesores (47,3 %), que el material sea fácil de encontrar para el docente, escogida por 28 personas (37,8 %), que tenga una duración de entre 1 y 3 minutos, marcada por 24 personas (32,4 %), que consiga mantener la atención de los alumnos tras varios visionados, también seleccionada por otros 24 docentes (32,4 %) y, por último, procurar que su uso cumpla con la legalidad, escogida por 23 encuestados (31,1 %). Tengamos en cuenta que estos criterios se establecen pensando en el perfil del alumno sin discapacidad, por lo que, quizá, una persona con discapacidad sensorial podría experimentar dificultades para mantener la atención del mismo modo o durante el mismo tiempo que un alumno sin discapacidad al proyectarse un vídeo. Por último, el criterio que se tiene en cuenta por el menor número de encuestados es, precisamente, que el material sea accesible para las personas con discapacidad sensorial³⁵⁸. De los 74 docentes, solo 13 (17,6 %) han marcado esta opción.

Por otro lado, ninguno de los **entrevistados** menciona la accesibilidad de los contenidos audiovisuales como un criterio que se tenga en cuenta con frecuencia. Así, los criterios más habituales que señalan son que el contenido sea adecuado a la temática que se está impartiendo, al nivel de lengua de los alumnos, a los contenidos culturales o paralingüísticos que se puedan extraer, a los intereses de los estudiantes o, incluso, al número de minutos que un alumno (sin discapacidad) suele atender sin perder el interés o la motivación. Como podemos ver, los resultados son ciertamente similares a los recogidos en el cuestionario. En cambio, cuando preguntábamos específicamente si se tiene en cuenta que el material audiovisual sea accesible —esto podría ser, por ejemplo, desde que cuente con SPS o AD hasta que el número de minutos del vídeo varíe si es necesario—, los entrevistados contestan que, o bien desconocen esta información, o bien este criterio no se suele tener en cuenta porque no se ha necesitado hasta el momento. En algunos casos, los entrevistados aseguran que no han tenido alumnos que

³⁵⁸ Pensamos que los docentes únicamente repararían en este criterio en caso de contar con un alumno con discapacidad sensorial en el aula.

hayan necesitado adaptación de los materiales audiovisuales, ya que, simplemente, con ciertas ayudas técnicas —por ejemplo, auriculares— ha sido suficiente para poder seguir la clase. En otros casos, como, por ejemplo, para los alumnos con discapacidad auditiva, bastaría, en opinión de algunos entrevistados, con la subtítulos intralingüística convencional que se utiliza para todo el alumnado. En cambio, cuando preguntábamos por la adaptación para los alumnos con discapacidad visual, los entrevistados no han sabido responder si existe algún criterio concreto para seleccionar material audiovisual accesible. Con todo, debemos insistir en que, en realidad, el criterio de la accesibilidad de los materiales audiovisuales se considera solo cuando se tiene un alumno con discapacidad sensorial y no de manera general.

En cualquier caso, estos resultados parecen evidenciar cómo el criterio referente a la accesibilidad del material suele pasar inadvertido entre la mayoría de los profesores que emplean productos audiovisuales, especialmente, si no cuentan con estudiantes con discapacidad sensorial. Dicho de otro modo, según los docentes, no lo han tenido en cuenta porque no lo han necesitado. Por ello, en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial, se tendría que reflexionar sobre si ese material sería, o no, adecuado para que todos los alumnos trabajaran con equidad. Sin embargo, para poder juzgar adecuado un material en términos de accesibilidad, los docentes deberían tener la formación adecuada sobre NEE o, como mínimo, contar con el asesoramiento de algún especialista que sí la tenga. Por este motivo, en los puntos 5.5.5. y 5.5.6. nos ocupamos de recoger información acerca de la formación en NEE de los profesores de inglés de las EEOOII consideradas y, además, sobre la posible presencia de profesionales de apoyo que les guíen en caso de necesitarlo.

5.5.2.6. Actividades para explotar el material audiovisual con alumnos sin discapacidad

Teniendo en cuenta el alto porcentaje de docentes que hace uso de materiales audiovisuales, una cuestión que deseábamos conocer era qué tipo de actividades se suelen plantear en las aulas para explotar este material (§ 3.4.4.) y cómo podrían adaptarse para un alumno con discapacidad sensorial si fuera necesario. De nuevo, esta cuestión fue respondida por los 74 docentes que sí hacen uso de material audiovisual en las aulas. Los resultados son los siguientes:

**¿Qué tipo de actividades suele llevar a cabo para explotar el material audiovisual en el aula?
(Puede marcar más de una opción).**

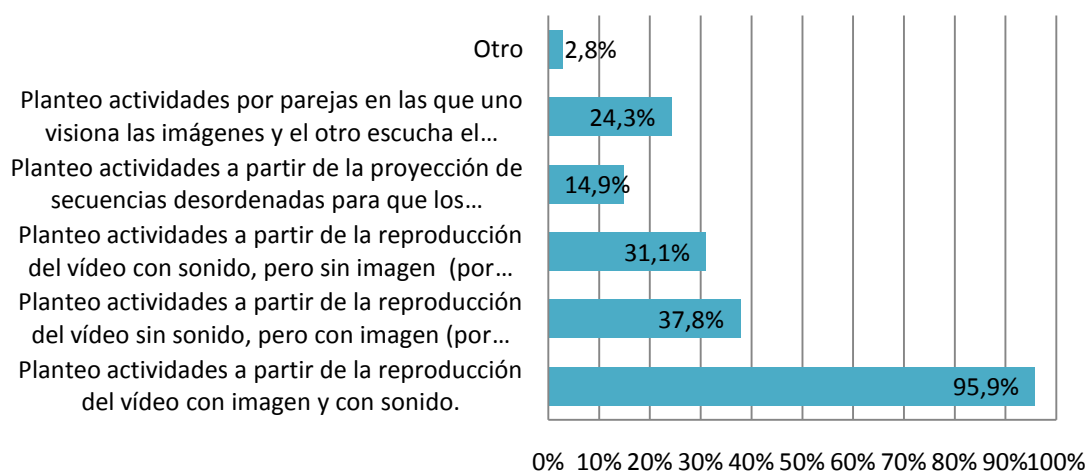


Gráfico 18. Resultados sobre el tipo de actividades para explotar el material audiovisual (pregunta respondida por los 74 docentes que sí hacen uso de material audiovisual).

Una mayoría indiscutible de docentes (71 personas, 95,9 %) propone actividades a partir de la reproducción del material audiovisual con imagen y sonido al mismo tiempo. El segundo tipo de actividad más empleado se plantea a partir de la reproducción del vídeo sin sonido y con imágenes (28 personas, 37,8 %). En tercer lugar, encontramos la opción de plantear actividades con sonido y sin imagen (23 personas, 31,1 %), seguida de actividades en las que, por parejas, un alumno tiene acceso al audio y otro solo al vídeo y deben colaborar para llegar a deducir la trama de la escena (18 personas, 24,3 %). Por último, de las opciones que ofrecimos a los profesores, la menos empleada consiste en proyectar secuencias desordenadas para que los estudiantes consigan hallar el hilo argumental de la escena (11 personas, 14,9 %). Además de las opciones de respuesta que habilitamos, los docentes añadieron dos categorías dentro de la opción *Otro*:

- a) “Animo a los alumnos a crear material audiovisual para fomentar la competencia sociocultural, comunicativa, las nuevas tecnologías, el aprendizaje autónomo o el trabajo en grupo. También porque es divertido” (1 persona, 1,3 %).
- b) “Planteo actividades en las que la mitad de la clase ve un vídeo diferente al que ve la otra mitad. También planteo actividades en [las] que la mitad de la clase ve una parte de un vídeo y la otra mitad ve otra parte del mismo vídeo” (1 persona, 1,3 %).

Como se puede ver, existen múltiples planteamientos para explotar el material audiovisual en el aula. Así pues, en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial, quizá algunas de estas actividades requerirían de algún tipo de adaptación. Por este motivo, a los docentes que han respondido sí tener (o haber tenido) alumnos con discapacidad sensorial en las aulas les preguntábamos cómo han llevado a cabo este tipo de actividades con material audiovisual con ellos, como se puede observar en el siguiente punto.

5.5.2.7. Actividades para explotar el material audiovisual con alumnos con discapacidad

Como acabamos de señalar, otra cuestión sobre la que queríamos obtener datos era cómo se plantean las actividades en las que se hace uso de material audiovisual cuando se cuenta con alumnos con discapacidad sensorial³⁵⁹. Conviene señalar que en el cuestionario esta pregunta sucede a la que, por motivos de organización, hemos decidido reservar para el punto 5.5.3. (¿Tiene o ha tenido alumnado con algún grado de discapacidad sensorial [visual o auditiva] en las aulas de una EOI?). Así pues, ya adelantamos, de las 74 personas que sí usan material audiovisual en el aula, 32 afirman haber tenido alumnos con discapacidad sensorial y 42, lo contrario. Por ello, esta pregunta debía ser respondida únicamente por esos 32 docentes, aunque, finalmente, solo 30 personas la completaron³⁶⁰. Esta era una pregunta abierta, por lo que los distintos comentarios que nos hicieron llegar los encuestados se han leído con detenimiento y se han clasificado en las siguientes categorías, al observar ciertos puntos en común en lo respondido por varios encuestados:

³⁵⁹ Conviene señalar el surgimiento de algunos cursos de formación, como el curso *La accesibilidad audiovisual en el ámbito educativo*, donde se forma al profesorado para que conozca cómo puede generar o escoger materiales audiovisuales accesibles. Más información en: <http://ctif.madridsur.educa.madrid.org/index.php?option=com_crif_cursos&id=1410&view=uncurso&lista=inscripcionocerrada&orden=&Itemid=28> [Última consulta: 16/07/19].

³⁶⁰ Con el fin de evitar generar un nuevo itinerario según la lógica de exclusión de las respuestas a la pregunta sobre la presencia de alumnos con discapacidad sensorial (§ 5.5.3.), decidimos, de manera excepcional, no hacer obligatoria esta pregunta. Así, las personas que habían respondido que sí tienen o han tenido alumnos con discapacidad en el aula debían responderla, mientras que aquellos que habían contestado negativamente a la pregunta anterior podían ignorarla y continuar con el cuestionario. Pese a que nuestra intención era no complicar en exceso los itinerarios del cuestionario, el no haber hecho obligatoria esta pregunta ha provocado que de las 32 personas que debían responderla, solo la hayan completado 30. Por lo tanto, hemos perdido dos respuestas. Ante esta situación, de acuerdo con Calvo Encinas (2009: 381), es posible, o bien hallar el valor probabilístico de la respuesta perdida, o bien excluirlas u omitirlas totalmente. Dado que, en nuestro caso, consideramos que hallar el valor probabilístico no aportaría gran cosa al estudio, optamos directamente por excluir estas dos respuestas.

¿Cómo llevó/llevaría a cabo las actividades con material audiovisual descritas anteriormente?		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentaje
Los alumnos con discapacidad no presentaban necesidades especiales	2	6,7 %
Ubicación en primera fila	4	13,3 %
Aumentar el volumen del audio o vídeo	2	6,7 %
Hacer uso de auriculares u ordenador	8	26,7 %
Narrar las imágenes, verbalmente o por escrito	4	13,3 %
Los compañeros leen la pregunta o explican alguna cuestión al estudiante con discapacidad visual	2	6,7 %
Utilizar materiales con cuerpo de letra aumentado	2	6,7 %
Repetir el audio/vídeo más ocasiones y dar una atención personalizada	4	13,3 %
Hacer uso de subtítulos	4	13,3 %
Proporcionar la transcripciones del vídeo	4	13,3 %
Utilizar los recursos que el propio alumno proporciona	1	3,3 %
Permitir que el alumno sordo toque la garganta de una persona que habla y vocalizar cara a cara para enseñarle pronunciación	1	3,3 %
Facilitar apoyo visual (no especifica de qué tipo)	1	3,3 %
Facilitar el vídeo antes o después de la clase para poder visionarlo en más ocasiones	3	10,0 %
Grabarse el profesor pronunciando los audios	1	3,3 %
Buscar vídeos donde la cámara enfoque la boca de los personajes para facilitar la lectura labial	1	3,3 %
Contar con los recursos de la ONCE (braille)	1	3,3 %
Manipular la luz del proyector y de la pantalla	1	3,3 %
Permitir que el alumno con discapacidad visual acceda a la lectura de ciertos documentos mediante un ordenador	1	3,3 %
Buscar material informático extra (para poder emplear los auriculares)	1	3,3 %
Proporcionar tiempo extra	1	3,3 %
Respuestas no válidas		
Deja un comentario acerca de la pregunta sobre el protocolo	1	3,3 %

Tabla 26. Resultados sobre el planteamiento de actividades con material audiovisual cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad sensorial (pregunta respondida por 30 de los 32 docentes que hacen uso de material audiovisual y han tenido, a su vez, estudiantes con discapacidad sensorial).

Lo primero que llama la atención de las respuestas es que ciertos participantes han señalado medidas de adaptación que han tomado con sus alumnos con discapacidad sensorial de un modo general, cuando lo que pedíamos era, en concreto, cómo plantean

las actividades en las que se emplea material audiovisual cuando se cuenta con un estudiante con discapacidad sensorial en el aula. En este sentido, asumimos nuestra responsabilidad en la posible confusión que pudo generar la estructura del cuestionario al formular esta pregunta. Además, también asumimos que el hecho de haber habilitado una pregunta abierta no ha ayudado a evidenciar qué tipo de respuestas esperábamos, por lo que los docentes nos han hecho llegar algunos comentarios que no guardan estricta relación con la información que les pedíamos; es decir, con el modo en el que se plantearían las actividades con material audiovisual a los estudiantes con discapacidad sensorial.

En cualquier caso, a partir de los datos obtenidos, hemos establecido las distintas categorías de respuesta que se observan en la **Tabla 26**. Gracias a estas categorías podemos entender cómo el grado de discapacidad del alumno es el que condiciona el tipo de adaptaciones que se adoptan. Así, hasta 8 personas (26,7 %) mencionan el uso de auriculares para que los alumnos con restos auditivos puedan acceder al sonido de un audio o vídeo de un modo más claro y directo. En realidad, esta no sería propiamente una adaptación o modificación de la actividad, dado que se plantearía del mismo modo que con los alumnos sin discapacidad, tras facilitar una herramienta para que el alumno con discapacidad auditiva tuviera mejor acceso al audio. Seguidamente, hasta 4 personas (13,3 %) mencionan el uso de subtítulos y otras 4 (13,3 %) recurren a las transcripciones de la comprensión oral cuando emplean un vídeo en un aula en la que hay una persona con discapacidad auditiva. Aunque no se especifica si se trata de SPS o de subtítulos intralingüísticos convencionales³⁶¹, sí podemos ver cómo la TAV se emplea en algunos casos como herramienta para hacer accesibles los contenidos audiovisuales a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Por otro lado, encontramos que 4 docentes (13,3 %) han recurrido a narrar al estudiante con discapacidad visual —bien ellos mismos, bien algún compañero— todo aquello que se ve en pantalla o que va ocurriendo en el aula, ya sea en directo o mediante un documento escrito que el alumno podría consultar con un programa de lectura en voz alta y que se facilita previamente al uso del vídeo en el aula. Aunque los docentes no hayan empleado este término (quizá no lo conozcan), este es un ejercicio propio de una

³⁶¹ Debemos señalar cómo en las entrevistas pudimos apreciar que muchos docentes parecen no conocer la SPS o no ser conscientes de las diferencias con la subtitulación intralingüística convencional.

tarea de AD, ya sea en directo o lo que podría considerarse el guion audiodescrito³⁶². Por ello, de nuevo vemos otra escueta referencia al papel de la TAV como herramienta para hacer accesibles los materiales dentro del aula de LE. De igual modo, 4 docentes (13,3 %) han afirmado que otra de las medidas que suelen emplear es reproducir en más ocasiones el vídeo o audio para la persona con discapacidad sensorial, así como 3 docentes (10 %) han respondido que envían el material audiovisual a la persona con discapacidad sensorial antes o después de emplearlo en clase para que pueda visionarlo tantas veces como desee (entendemos que, en este caso, no serían alumnos sin restos visuales). Por último, encontramos un conjunto de medidas con una sola respuesta, como puede ser hacer uso del material que facilita la ONCE, manipular la luz del proyector y la pantalla para facilitar que se vea mejor, buscar vídeos en los que se vea la boca de los personajes para facilitar la lectura labial, etc. (3,3 % cada opción).

Como podemos ver, estos datos del **cuestionario** nos permiten comprender en mayor medida algunas de las posibles *soluciones* de los docentes cuando se plantean actividades con material audiovisual y hay alumnos con discapacidad sensorial en el aula. Estos resultados encajan con los pocos datos que pudimos recoger en las **entrevistas** sobre esta cuestión, dado que la mayor parte de los entrevistados nunca había contado con estudiantes con discapacidad sensorial, por lo que no sabían decir a ciencia cierta cómo se adaptan estas actividades. Solo en un caso, un docente aseguró sí haber tenido estudiantes con discapacidad sensorial en el pasado. Cuando le preguntamos acerca del modo de trabajar en el aula con material audiovisual, su respuesta fue la siguiente:

Entrevistado 2: Realmente, en mi caso, yo lo que hago para los alumnos en general, probablemente, valdría para una persona con discapacidad. Porque, normalmente, yo suelo poner primero el fragmento que vayamos a trabajar, primero, tal cual y, luego, hay un segundo visionado con subtítulos en versión original, en inglés. Con lo cual, para una persona con discapacidad auditiva, eso sería suficiente y, para una persona con discapacidad visual, tendría la opción, no se ha dado el caso, pero tendría la opción de contactar con el tutor, le pasaría los subtítulos para que los pasara a braille o simplemente confiar... Claro, es que depende del nivel del alumno...

En este caso, tampoco este docente había contado con alumnos que no pudieran hacer uso de sus restos visuales o auditivos, por lo que su respuesta fue más en la línea de lo

³⁶² Recordemos que en el punto 1.1.7. ya vimos cómo uno de los consejos que aparecía en las guías *Teaching Foreign Languages to Students who are Blind* (Inclusion in Europe through Knowledge and Technology, s.f.a: en línea) y *Teaching Foreign Language to Students who are Partially Sighted Guidebook* (s.f.b: en línea) para adaptar materiales visuales, como dibujos o pósters, era la descripción de las imágenes por parte de una persona normovente o por medio de un documento escrito accesible para la persona ciega.

que probablemente haría de verse en esa situación. En cualquier caso, tengamos en cuenta que las medidas que proponen los profesores no modifican ni alteran el planteamiento de las actividades, sino que las adaptaciones consisten en facilitar ciertos recursos para hacer uso de los restos visuales o auditivos o, en todo caso, para conocer de antemano la información que los compañeros sin discapacidad verán o escucharán en el aula. Por ello, sería interesante una investigación futura en la que pudiéramos consultar a los propios estudiantes con discapacidad sensorial si estas medidas resultan adecuadas, suficientes o satisfactorias para ellos.

5.5.3. Presencia de alumnos con discapacidad sensorial en las aulas de inglés

Como hemos podido comprobar gracias a los resultados de las preguntas anteriores, una cifra considerable de docentes desconoce qué medidas de atención al alumnado con discapacidad sensorial se adoptan en su centro, al no haber contado nunca con este perfil de estudiantes. Por ello, deseábamos conocer en qué medida suele ser frecuente contar con este tipo de alumnado dentro de las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana. Antes de continuar, insistimos en recordar que en el cuestionario esta pregunta antecede a la que hemos recogido en el punto anterior. Sin embargo, por motivos de organización, nos hemos permitido alterar el orden a la hora de plasmar los resultados que obtuvimos.

Esta pregunta del **cuestionario** fue respondida por todos los docentes —tanto por los 74 que sí hacen uso de material audiovisual como por los 4 que no—. El hecho de que los encuestados respondieran por itinerarios distintos a esta pregunta provocó que obtuviéramos los datos también por separado. Por ello, en primer lugar, recogemos las respuestas de los 74 docentes que siguieron el itinerario activado al responder que sí hacen uso de material audiovisual en las aulas, y continuaremos con los resultados obtenidos de las respuestas de los 4 encuestados que negaron hacer uso de este tipo de material³⁶³. Por último, analizaremos los resultados conjuntamente.

³⁶³ Esta división nos permitía entender en mayor medida aquello que habían respondido únicamente los docentes que sí hacen uso de material audiovisual y sí tienen (o han tenido) alumnos con discapacidad sensorial a la pregunta referida a cómo se plantean actividades con material audiovisual cuando hay alumnos con discapacidad sensorial en el aula.

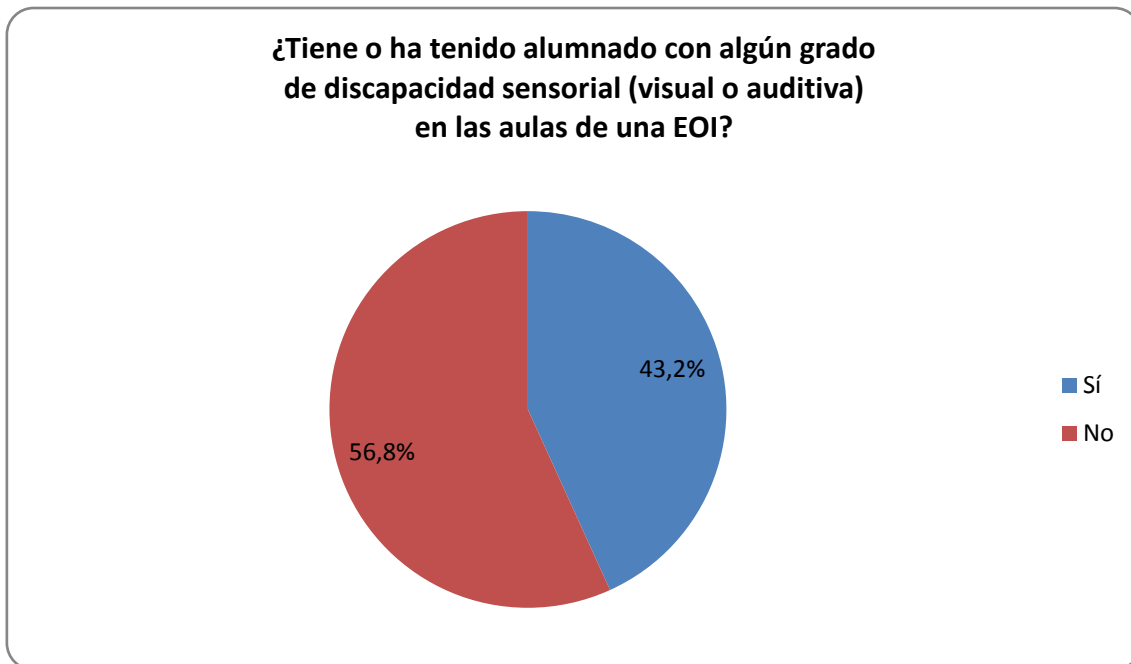


Gráfico 19. Resultados sobre la presencia de alumnos con discapacidad sensorial en las aulas de las EEOOI (pregunta respondida por los 74 docentes que sí hacen uso de material audiovisual).

Los datos recogidos en el primer itinerario reflejan cómo un total de 40 docentes (56,3 %) nunca han tenido alumnado con discapacidad sensorial, mientras que 32³⁶⁴ personas (43,2 %) afirman sí haber contado con alumnos con algún grado de discapacidad sensorial en el aula. Veamos ahora los porcentajes de los 4 docentes que respondieron por el itinerario activado al contestar que no hacen uso de material audiovisual en las aulas.

³⁶⁴ Estas 32 personas son las que debían responder a la pregunta sobre cómo se plantean las actividades con materiales audiovisuales si en el aula cuentan con personas con discapacidad sensorial. Insistimos en que, pese a todo, solo 30 decidieron responderla.

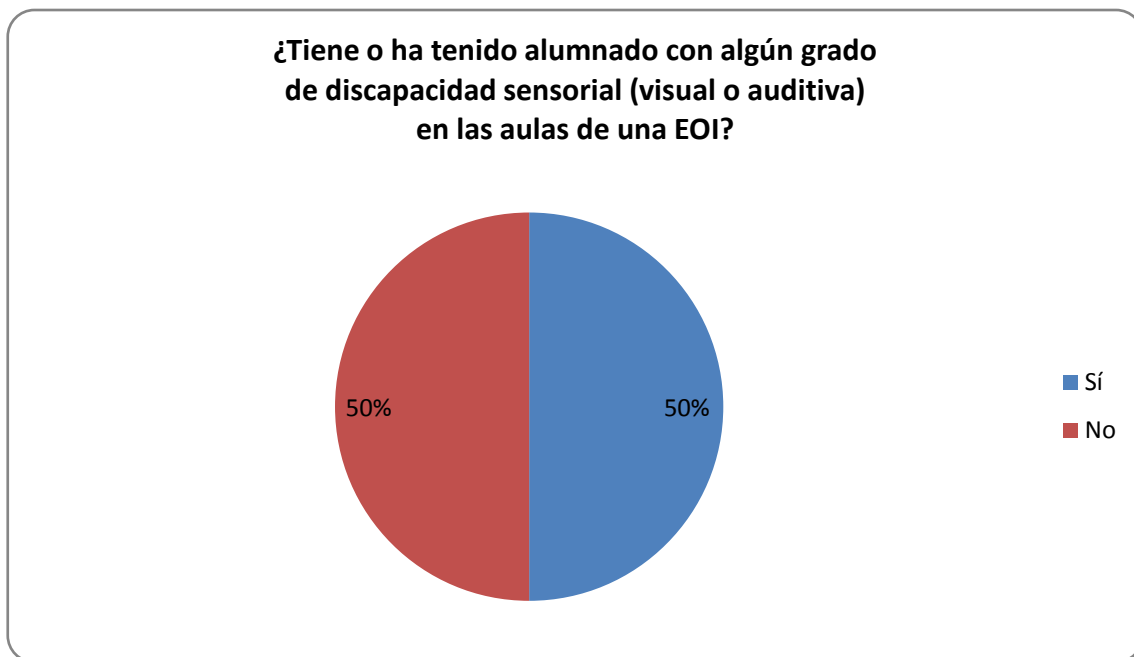


Gráfico 20. Resultados sobre la presencia de alumnos con discapacidad sensorial en las aulas de las EEOOI (pregunta respondida por los 4 docentes que no hacen uso de material audiovisual).

En este caso, 2 profesores (50 %) han contestado sí haber tenido algún alumno con discapacidad sensorial, mientras que otros 2 (50 %) han indicado lo contrario. Si unimos los datos de esta pregunta, que aparece por igual en los dos itinerarios, los porcentajes sobre el total de los 78 encuestados serían los siguientes:

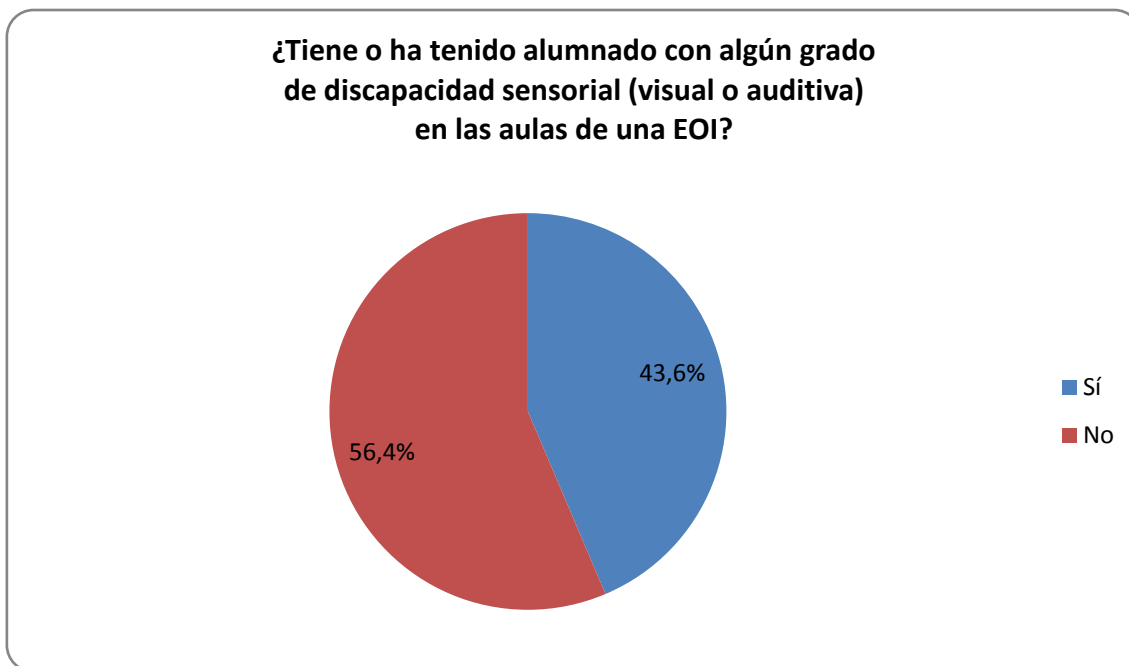


Gráfico 21. Resultados sobre la presencia de alumnos con discapacidad sensorial (resultados calculados sobre los 78 docentes).

De los 78 **encuestados**, encontramos un total de 34 (32+2) docentes (43,6 %) que sí han tenido alguna vez alumnos con discapacidad sensorial en sus clases, mientras que 44 (40+2) personas (56,4 %) nunca han tenido este tipo de estudiantes. Estos resultados ponen de manifiesto que, si bien la mayoría de los encuestados nunca ha tenido alumnos con discapacidad sensorial, tampoco el porcentaje de docentes que afirman lo contrario es tan reducido. En otras palabras, al contrario de lo que creíamos —condicionados, en cierto modo, por los comentarios acerca de la poca presencia de estudiantes con discapacidad sensorial en las EEOOI que nos hicieron llegar los entrevistados—, los porcentajes obtenidos en el cuestionario evidencian que una cifra bastante cercana a la mitad de los encuestados sí ha tenido alumnos con algún grado de discapacidad sensorial alguna vez.

Por otra parte, en las **entrevistas**, cuando preguntamos por la cifra aproximada de estudiantes con discapacidad sensorial que han accedido a cada EOI, la respuesta por parte de todos los directores, jefes de estudios y docentes fue que desconocían este dato, al no ser esta una información que manejen los directores ni tampoco los departamentos. Únicamente, uno de los docentes, que también ocupa un puesto dentro del equipo directivo, pudo darnos una cifra aproximada de las personas que solicitaron algún tipo de adaptación para las pruebas de certificación previas a nuestras entrevistas. Sin embargo, esta cifra no corresponde exclusivamente a los alumnos con discapacidad

sensorial, sino a cualquier persona que necesite una adaptación, sin ser, necesariamente, por una cuestión de discapacidad —por ejemplo, las mujeres embarazadas no pueden realizar el examen cómodamente en una silla de pala, por lo que solicitan que se les cambie—. Por otro lado, algunos entrevistados insistieron en que, además, esta es una cifra que no se suele controlar con exactitud, puesto que, por un lado, en los formularios de matrícula no aparece la opción de señalar la discapacidad —asegura el entrevistado 9— y, por otro, algunas personas con discapacidad prefieren no hacer pública su condición, por lo que no informan al centro ni al profesorado. En cambio, en otros casos, aunque la discapacidad sea menor al 33 % (mínimo para poder ser beneficiario de ciertos descuentos económicos o poder solicitar las adaptaciones de las pruebas de certificación), si los alumnos desean comunicarlo, algunos centros se hacen cargo de proporcionarles los recursos que puedan solicitar, al menos para el día a día en las aulas. Pese a nuestros esfuerzos, no pudimos obtener ninguna cifra exacta acerca del porcentaje de alumnos con discapacidad sensorial que ha habido en las EOI de Valencia-Zaidía, Alicante o Castellón. En cualquier caso, de las entrevistas pudimos extraer dos impresiones: por un lado, que la cifra de personas con discapacidad sensorial que accede a estudiar en una EOI es ciertamente baja, de modo que la presencia de un alumno con estas características se reduce casi a lo anecdótico, y, por otro, que, en no pocas ocasiones, se alude a esta falta de alumnado con NEE cuando no se dispone de ciertos medios para atender sus posibles necesidades. Veamos algunos ejemplos:

Entrevistado 9: [...] estamos hablando de una minoría, claro, es muy, muy, muy poco. No sabría decirte cuántos, pero teniendo en cuenta el volumen de alumnado que hay aquí, los casos de discapacidades son muy, muy, muy pocos. No sé, si examinamos a 9.000 y hay 20 discapacitados [...] Pero, bueno, ya te digo que puede ser un caso que, de entre 9.000 alumnos, dos veces al año que ocurre una cosa así, evidentemente no es...

Entrevistado 4: Es que yo creo que no hay. Aparte de (nombre de persona), yo creo que no hemos tenido.

Entrevistado 3: El problema está en que el programa que tenemos no saca esta información. Hay que contabilizarlo, entre los casi 7.000 que tenemos, uno a uno a ver cuáles son. Es que tenemos un programa un tanto obsoleto y, para sacar información de este tipo, no nos la da. De los que han solicitado, sé que hay un listado que son unos 30 más o menos, pero hay más gente, a lo mejor son 50, pero no lo sabemos, no lo sabemos... Igual hay gente que no dice nada y no está inscrito en ningún sitio que tiene algún tipo de discapacidad, pero prefieren mantenerlo para sí.

Entrevistado 5: Entonces, este curso, por primera vez, mira, tengo en total que... Esto ha crecido un poco más porque aquí tengo veinte personas o veinte solicitudes de adaptación [...] Sí, no solo de inglés, veinticinco más o menos, entre todos los idiomas.

A pesar de estar hablando de una minoría de estudiantes, el entrevistado 9 reflexionaba sobre la importancia de disponer de recursos accesibles, puesto que, aunque sean pocos

los alumnos con estas características, aquellos que sí cursan una lengua en la EOI no deberían ver sus derechos mermados por no pertenecer a la *mayoría* de alumnos, aquellos sin NEE: “Tendría que saber ahora... Tenemos 9.000 alumnos; de entre los 9.000 alumnos, ¿cuántas personas necesitan una adaptación? Pero nada más con que haya dos o tres o cinco...”.

Asimismo, según afirmaban algunos de los entrevistados, parece que la cifra de alumnos con discapacidad está creciendo paulatinamente con el paso de los años. Por esta razón, trabajar activamente por la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad —sensorial o de cualquier otra naturaleza— es una cuestión de especial importancia, pues parece que la tendencia es contar cada vez con más estudiantes con algún grado de discapacidad en las aulas ordinarias. Veamos algunos comentarios de los entrevistados:

Entrevistado 5: Entonces, en realidad, son pocas personas, pero cada año más. Eso sí que va aumentando.

Entrevistado 7: Donde antes había, a lo mejor... Yo recuerdo el año 2012-13, cuando me tocó estar de coordinador en Filología, que teníamos una persona. Me acuerdo de haber ido yo con ella a un espacio que nos dejaron, con el radiocasete... ¿Te acuerdas del radiocasete? (pregunta al profesor)... Para poder ponérselo en otro sitio, que no había medios. Y sin embargo, ahora, este último año, esta última certificación, hemos tenido unas listas bastante grandes, ¿eh? Sí, sí [...] ¡Hombre! De hecho, tenemos el salón de actos... Ahí sí que está adaptado, una parte. Cuando se renovó el salón de actos, pusieron una fila de asientos específicos para sillas de ruedas y, luego, también un equipo de auriculares, digamos, de clavijas para auriculares para estas personas, que todos pudieran estar en ese mismo espacio con el resto. Y estos han estado llenos esta última certificación, prácticamente. O sea, las listas han ido aumentando.

Además de estos datos recogidos mediante el cuestionario y las entrevistas, otra de las cuestiones que nos planteamos acerca de la presencia de los alumnos con discapacidad en las aulas de las EEOOII era su posible representación en los **sitios web** de los centros. El hecho de visibilizar las medidas de atención a la diversidad que se adoptarían en cada EOI podría contribuir a que un posible alumno con discapacidad encontrara información detallada sobre cómo se atenderían sus necesidades³⁶⁵. Por ello,

³⁶⁵ Entendemos que los múltiples perfiles posibles dentro del colectivo de personas con discapacidad manifiestan necesidades, a su vez, muy distintas. Sin embargo, quizá se podría proporcionar una guía más detallada con las medidas o servicios de adaptación que pueden ofrecer (o han ofrecido en el pasado) las EEOOII. Aunque sea de forma genérica —obviamente, se requeriría posteriormente de una evaluación concreta de las necesidades del alumno—, un documento guía de estas características visibilizaría en mayor medida el compromiso de las EEOOII con la accesibilidad. Por ello creemos que, aunque fueran medidas orientativas, podría ser preferible un documento con unas pautas o guías aproximativas a no proporcionar apenas información al respecto. Con todo, creemos necesario preguntar, en una investigación futura, cómo experimentan las personas con discapacidad que desean matricularse en un curso en las EEOOII el hecho de no encontrar prácticamente información sobre las medidas de atención a la diversidad de estos centros. Asimismo, desconocemos si la falta de información y visibilidad de estos

en las webs se analizó qué tipo de información se ofrece sobre los alumnos con discapacidad sensorial; es decir, en qué medida están representados. Para hacer esto, centramos nuestra atención, especialmente, en analizar en que contextos aparecían las palabras clave (*discapacidad, discapacitado, diversidad, necesidades educativas especiales, accesibilidad, inclusión, integración o minusvalía*) (§ 4.2.2.2.). Además, para comprobar la visibilidad que se da al alumnado con NEE entre la información de la web, decidimos analizar si en alguno de los principales menús desplegables aparecía alguna de estas palabras clave. De ser así, la presencia del alumnado con discapacidad en los centros sería más evidente, lo cual podría contribuir, a su vez, a que la información acerca de sus derechos, las adaptaciones que se facilitan en el centro, los tipos de recursos disponibles, etc., pudieran encontrarse de un modo más rápido y directo.

Para comenzar, lo primero que conviene señalar es que todas las webs (excepto EOI de Denia) de las EEOOI de la Comunitat Valenciana están alojadas dentro de la plataforma *Mestre a casa*³⁶⁶, de modo que todas ellas son muy similares, tanto en la forma como en los contenidos. Como se puede comprobar a lo largo del **Anexo I**, las referencias a las personas con discapacidad (normalmente, suelen ser genéricas; es decir, no hacen referencia exclusivamente a aquellas con discapacidad sensorial) son bastante escasas. En primer lugar, podemos encontrar representado a este colectivo en las programaciones de inglés del año 2017-18 de las EEOOI de Quart de Poblet, Liria, Sagunto, Alcira, Orihuela, Paterna y Torrente, donde sí aparece un punto específico dedicado a las medidas de atención a la diversidad. Sin embargo, la información de este punto, en realidad, es bastante escueta y, en ocasiones, suele consistir, simplemente, en el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a solicitar las adaptaciones necesarias. Con todo, en raras ocasiones se explica qué medidas concretas se adoptan para estos alumnos. Cuando sí se da alguna explicación, esta no suele ir más

colectivos en las webs podría provocar que ciertas personas con discapacidad se desanimaran y decidieran no acceder a esta formación. Por ello, insistimos en que sería conveniente retomar esta investigación en el futuro para recoger el punto de vista de los propios estudiantes con discapacidad sensorial, de modo que se pudieran ampliar, así, los datos obtenidos consultando únicamente a los trabajadores de las EEOOI o analizando la información que ofrecen públicamente en las webs.

³⁶⁶ Según se indica en su web, “[l]a plataforma tecnológica *Mestre a Casa* ofrece noticias y novedades relacionadas con el ámbito educativo, información de utilidad pedagógica, acceso a más de 2.000 contenidos educativos, software educativo en línea de las diferentes áreas curriculares, enlaces de interés y recursos adicionales, comunidades donde exponer y conocer experiencias didácticas de los centros con las tecnologías como un recurso más en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Generalitat Valenciana, 2018: en línea).

allá de unas pocas líneas donde, de manera muy genérica, se recogen algunas posibles adaptaciones que el centro puede ofrecer. En el mejor de los casos —como, por ejemplo en la EOI de Liria— se suelen poner incluso ciertos ejemplos, como modificar la metodología, cambiar la ubicación del aula, contar con ciertos recursos de la ONCE, dar flexibilidad con el tiempo, etc. Con todo, en la EOI de Liria, por ejemplo, tampoco se recoge ninguna medida para las personas con discapacidad auditiva. Solo en el caso de la EOI de Utiel (2018) encontramos un documento específico, llamado *Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE)*, donde, en un máximo de cinco páginas, se explican, a grandes rasgos, las medidas de atención a la diversidad que se adoptan para las distintas discapacidades. Este, como decimos, es el único caso en el que encontramos un documento específico —similar a lo que nosotros sugeríamos en la nota a pie 365— y que, además, no se ciñe a un párrafo (o, a lo sumo, a varios párrafos) de extensión para detallar las medidas de atención a la diversidad para las personas con distintos tipos de discapacidad.

Por otra parte, para analizar en qué medida están representados los alumnos con discapacidad en las webs de las EEOOII consultamos todas las páginas de los sitios web con la intención de detectar las palabras clave que acabamos de señalar. Como ya indicamos en el **Anexo I**, a partir de este análisis pudimos constatar que, en líneas generales, existe poca información relativa a los alumnos con discapacidad y que la que se encuentra es altamente genérica. Normalmente, en todas las webs, las únicas referencias a los alumnos con discapacidad guardan relación con: (1) su derecho a solicitar las adaptaciones necesarias, (2) con los documentos que deben presentar cuando deseen matricularse en los cursos o pruebas de nivel o certificación, (3) con los tipos de descuentos económicos de los que pueden beneficiarse si acreditan un grado de discapacidad a partir del 33 % y (4) con la documentación concreta que deben presentar si necesitan una adaptación de las pruebas de certificación. No obstante, aunque llega a aparecer en numerosas pestañas de las webs, en realidad, esta información no varía; es decir, aparece repetida en múltiples páginas del mismo sitio web. Además, en múltiples ocasiones es necesario pinchar sobre numerosos enlaces hasta encontrar alguna referencia a las personas con discapacidad. Cuando se encuentra, este mensaje suele aparecer en una sola línea junto con información que no guarda relación con las medidas de atención a la diversidad, lo que dificulta considerablemente poder detectarla

de un vistazo rápido³⁶⁷. Asimismo, en la mayoría de las webs, únicamente aparece la palabra clave *diversidad* al pinchar sobre el menú principal de *Preguntas Frecuentes*. En algunos casos, cuando el menú no es desplegable, es necesario entrar en la pestaña para poder ver esta palabra.

Por lo tanto, tras observar los resultados, creemos poder afirmar que, en los **sitios web**, la información sobre los alumnos con discapacidad sensorial es bastante escasa, lo que podría contribuir a la invisibilización de este colectivo de estudiantes en las EEOOI consideradas. Cuando preguntamos en las **entrevistas** por la presencia de estudiantes con discapacidad sensorial, los entrevistados se mostraron unánimes ante la creencia de que son pocos en comparación con el grueso del alumnado del centro, aunque se desconoce la cifra exacta. Por último, recordemos cómo en el **cuestionario**, de 78 docentes, 34 afirmaron sí haber contado con algún alumno con discapacidad sensorial en el aula. Con estos datos en la mano, creemos que, si bien es cierto que el porcentaje de alumnos con discapacidad sensorial en las EEOOI es reducido en comparación con el grueso del alumnado —algo, por otro lado, ciertamente esperable—, tampoco parece que estos sean casos del todo infrecuentes, pues, como los propios entrevistados reconocen, parece que cada vez más personas con discapacidad sensorial (en sus distintos grados) acceden a estudiar inglés en una EOI.

5.5.4. Existencia de protocolo o guía de actuación

Otra de las cuestiones que incluimos en el estudio era si los docentes de inglés de las EEOOI disponen de algún tipo de protocolo de actuación; es decir, un documento con pautas orientativas que pueda guiar al profesorado acerca de las medidas que debe adoptar y el tipo de recursos que necesitan los estudiantes en función de la discapacidad que padezcan. Aunque, obviamente, se necesitaría conocer las necesidades particulares de cada alumno para poder atenderlas apropiadamente, creemos que la existencia de una posible guía de estas características en las EEOOI —algo similar a la *Guía de adaptaciones en la universidad*, diseñada por la red SAPDU (§ 3.3.3. y 3.3.4.)— podría ser de ayuda a los profesionales que trabajan en estos centros. Por ello, rastreamos en las webs información relacionada con esta cuestión y, además, preguntamos a los

³⁶⁷ Consúltense el **Anexo I** para conocer más detalles sobre cuestiones de accesibilidad en las webs, como los colores utilizados o el tamaño de letra.

docentes, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, sobre la existencia de este tipo de guía.

En primer lugar, recogemos los resultados del cuestionario. De nuevo, los 78 docentes, —tanto los 74 que sí hacen uso de material audiovisual como los 4 que no— debían responder a esta pregunta en sus respectivos itinerarios. Por este motivo, de la misma manera que ocurría en casos anteriores, esta cuestión se duplicaba en los dos itinerarios, de modo que los datos se han obtenido por separado. Veamos primero los resultados por separado y, posteriormente, de forma conjunta.

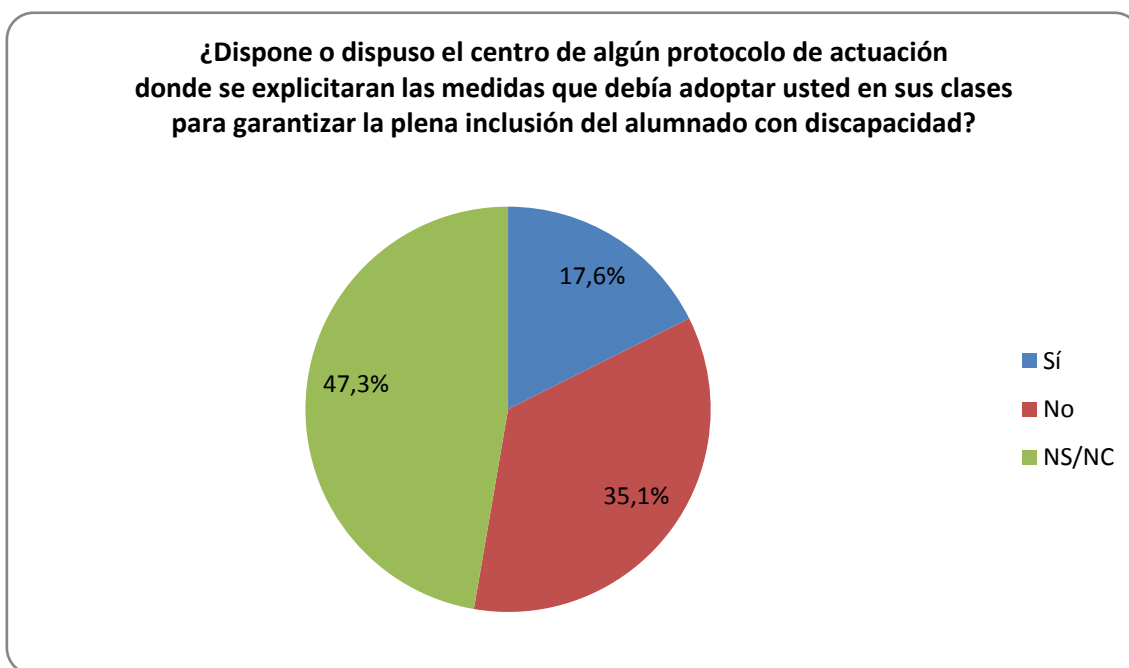


Gráfico 22. Resultados sobre la existencia de un protocolo de actuación (pregunta respondida por los 74 docentes que sí hacen uso de material audiovisual).

De los 74 encuestados que respondieron por este itinerario, un total de 13 personas (17,6 %) afirman que sí existe un protocolo. En cambio, 26 (35,1 %) aseguran lo contrario y 35 (47,3 %) desconocen esta información. Si analizamos las respuestas de los 4 encuestados que respondieron por el otro itinerario, los resultados son los siguientes:

¿Dispone o dispuso el centro de algún protocolo de actuación donde se explicitaran las medidas que debía adoptar usted en sus clases para garantizar la plena inclusión del alumnado con discapacidad?

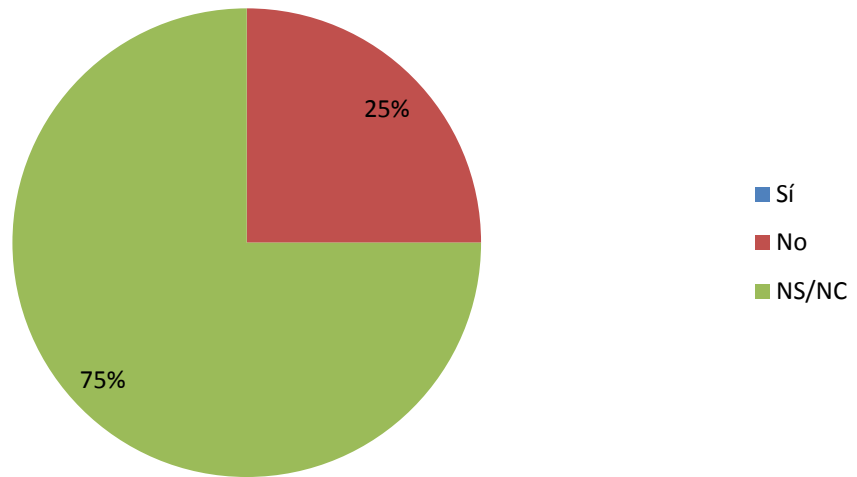


Gráfico 23. Resultados sobre la existencia de un protocolo de actuación (pregunta respondida por los 4 docentes que no hacen uso de material audiovisual).

De las 4 personas que respondieron a esta pregunta por el segundo itinerario, 1 (25 %) asegura que no existe un protocolo en su centro, mientras que 3 (75 %) lo desconocen. Ninguno afirma que exista este tipo de documento en su centro. Si analizamos ahora los datos obtenidos por ambos itinerarios conjuntamente, los resultados son los siguientes:

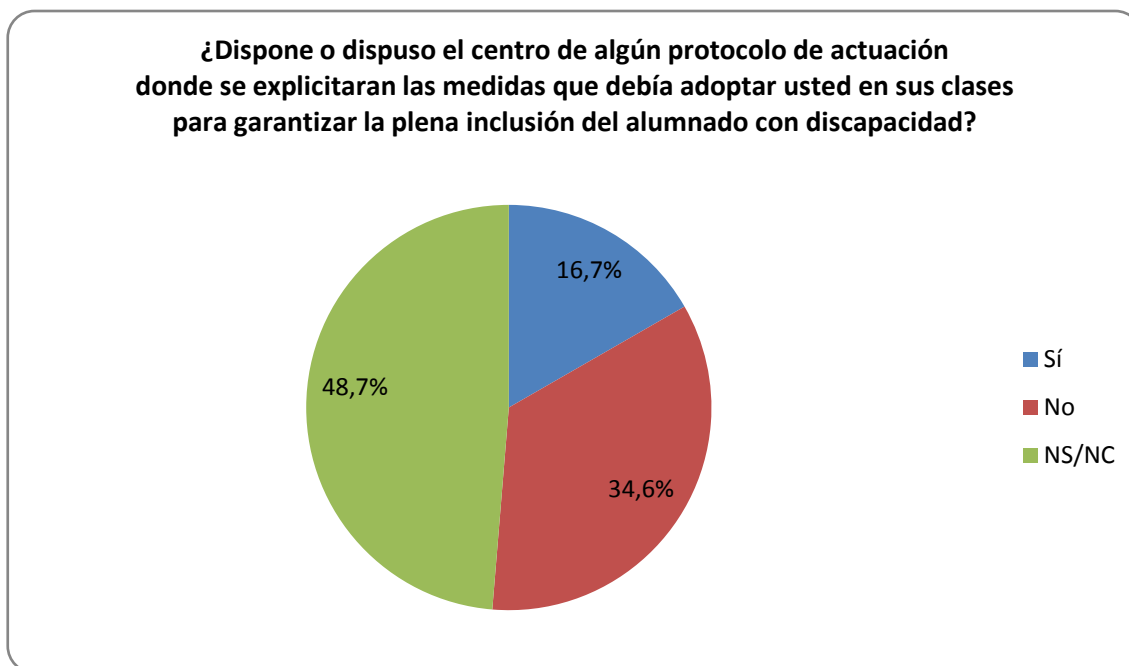


Gráfico 24. Resultados sobre la existencia de un protocolo de actuación (resultados sobre el total de los 78 docentes).

Los resultados del **cuestionario** ponen de manifiesto, en primer lugar, que la mayoría de docentes, un total de 38 (35+3) personas (48,7 %), desconocen la existencia de un protocolo de actuación donde puedan consultar algunas pautas orientativas sobre las medidas que pueden adoptar si tuvieran estudiantes con discapacidad (sensorial o de cualquier otra clase). Esta cifra se explica, seguramente, si tenemos en cuenta que hasta 44 encuestados no han tenido nunca alumnado con discapacidad. En cualquier caso, creemos que no tendría por qué ser necesario tener este tipo de alumnos para que, si existiera este protocolo, los departamentos lo comunicaran a todos sus miembros, lo necesitaran o no. Seguidamente, un total de 27 (26+1) docentes (34,6 %) coinciden en señalar que no existe esta guía en sus centros. En cambio, 13 encuestados en total (16,7 %) afirman que sí disponen de un protocolo o guía de actuación.

Estas respuestas, de nuevo, abrían un abanico de itinerarios distintos, dependiendo de si los docentes habían respondido afirmativamente o, por el contrario, negado disponer de un protocolo o desconocer esta información. Así, a continuación, incluiremos los resultados de la pregunta específica que únicamente respondieron las 13 personas que afirmaron disponer de un protocolo de actuación en su centro³⁶⁸, donde les

³⁶⁸ En cambio, las 65 personas que negaron disponer de un protocolo o, sencillamente, lo desconocen, debían responder directamente a la pregunta sobre la presencia de profesores de apoyo u orientadores, que recogemos en el punto 5.4.5.

preguntábamos por el tipo de medidas que se incluyen en él. Las respuestas obtenidas en la pregunta abierta son las siguientes³⁶⁹:

- a) “Contacto directo con asociaciones (ONCE, Fesord, etc.) para que hagan una evaluación de las necesidades de las personas con diversidad funcional matriculadas en el centro, asesoren a la comunidad docente y hagan una evaluación final de las medidas tomadas. Uso de pizarras blancas para personas con dificultades de visión. Impresión de materiales y pruebas en letra ampliada. Uso de imágenes en color o blanco y negro según las necesidades. Lecturas labiales y uso de los guiones para los ejercicios de comprensión oral. Uso de auriculares para personas con problemas de audición. Ejercicios y pruebas de expresión oral con un profesor/a en lugar de con un alumno para favorecer la lectura labial. Aulas aisladas de ruido para realizar pruebas. Uso de nuevas tecnologías (*software* y *hardware*) para poder realizar ejercicios y pruebas e instalar los libros electrónicos en braille. Tiempo extra para realizar ejercicios y pruebas para las personas que tengan reconocida una dificultad de aprendizaje. Tutorías uno a uno para las personas que tengan reconocida una dificultad de aprendizaje. Aunque está prohibida la entrada de animales en el centro, esto no se aplica a los perros guía”.
- b) “Sobre todo son orientaciones relativas al examen y donde se deben sentar los alumnos”.
- c) “Recuerdo, por ejemplo, que examiné junto con otros 3 compañeros a una alumna sordomuda y leímos el *script* de los audios para que ella pudiera contestar las preguntas leyéndonos los labios”.
- d) “Sé que existen, pero al no haberlas solicitado nunca, no sé el detalle”.
- e) “Facilitar ayuda, como auriculares”.
- f) “Atender a las necesidades de cada [individuo], dentro de lo posible. Depende de cada alumno/a y cada docente”.
- g) “Las pautas para la CO [comprensión oral] dadas son las mismas que nos indica Conselleria para las pruebas PUC [pruebas de certificación]: utilización de auriculares o tres escuchas, en función de los problemas de audición”.

³⁶⁹ En esta pregunta nos parecía más importante qué respondían los encuestados que cuántas personas lo respondían. Por este motivo, en esta ocasión hemos decidido no generar una tabla con el recuento de respuestas y los porcentajes, sino citar literalmente las respuestas de los encuestados. Así, podemos ver lo que cada uno de ellos considera que se incluía en su protocolo de actuación.

- h) “En las pruebas de certificación que se producen anualmente, disponemos de un protocolo de actuación: (1) detectar al alumnado con la discapacidad, (2) facilitarle los dispositivos a nuestro alcance para que desarrollen sus pruebas con la mayor facilidad posible y (3) los alumnos en cuestión se destinan a un profesor determinado para que les pueda realizar la prueba para la que presentan su discapacidad”.
- i) “El protocolo decía: ‘pone[d]le auriculares al alumno’, y vino de Conselleria, pero desde el centro se me dijo [de] ayudar al alumno grabándome yo misma en los *listenings* y que el alumno los pueda trabajar en casa”.
- j) “En un documento se me especificaba qué alumnos/as necesitaban algún tipo de adaptación, aunque el documento tardó bastante en llegar y la persona en cuestión ya me había explicado su situación. Las pautas llegaron cuando el curso llevaba más de dos meses en marcha, y considero que es algo que deberíamos conocer desde el primer día para garantizar la inclusión de todo el alumnado”.
- k) “Básicamente, en el caso de tener un alumno con discapacidad visual, contactábamos con la ONCE, y en otros casos se proporcionan fotocopias de tamaño aumentado para los alumnos. En el caso de discapacidad auditiva, los alumnos pueden contar, en caso de solicitarlo, con un ordenador en su mesa conectado al del profesor para escuchar los ejercicios de *listening* con auriculares”.
- l) “Estas personas pueden solicitar tiempos extras para la realización de tareas y de exámenes”.
- m) “Para exámenes, el alumnado tiene que *identificarse* al principio de curso, explicando sus necesidades (documentación que tiene que pasar por Conselleria, que da el visto bueno). En claustro o reunión de [departamento la] información [se hace llegar] al [profesor o profesora] para que sepa lo que hay. Para clases, acuerdo entre [profesor] y alumno/a”.

Muchas de estas respuestas de los encuestados hacen alusión a las medidas que dicta Conselleria en caso de que una persona haya solicitado una adaptación. Como se verá más adelante (§ 5.5.7.), la totalidad de los entrevistados coincidió en señalar que Conselleria interviene solo en caso de adaptaciones para las pruebas oficiales de certificación, no para las decisiones que se tomen en el día a día del aula. Por este motivo, nos gustaría aclarar que entendemos que las respuestas que aluden a las pautas

de Conselleria hacen referencia a las pruebas de certificación. Sin embargo, algunas de las opciones introducidas no permiten comprender con claridad si las pautas que se citan hacen referencia a las posibles medidas dentro del aula, para las pruebas de certificación o para ambos casos. De cualquier modo, la opción más completa parece ser la primera —facilitada por un docente de la EOI de Alcoy—, donde se explicitan muchas de las pautas que este pudo encontrar en el protocolo de su centro; es decir, no solo unas directrices generales, sino también información acerca de algunos de los materiales accesibles disponibles³⁷⁰. Con todo, las pautas que indican el resto de docentes parecen ser ciertamente genéricas³⁷¹. Algunas de ellas coinciden en varias respuestas: contacto con la ONCE, ampliación del tiempo, facilitar auriculares o la lectura labial en los exámenes. Asimismo, tengamos en cuenta que, en un caso, uno de los encuestados menciona la tardanza en recibir un documento con estas directrices³⁷², de modo que el curso ya llevaba en funcionamiento más de dos meses cuando recibió información acerca de las necesidades de su alumno con discapacidad y de las posibles adaptaciones que podría necesitar.

Por otro lado, debemos añadir que uno de los encuestados aprovechó el espacio habilitado en otra pregunta del cuestionario (una pregunta abierta) para dejarnos el siguiente comentario acerca del protocolo: “Sí, tenemos ciertas normas de actuación en caso de alumnos con discapacidades sensoriales, pero creo que sería necesario que se explicitaran mejor, en una especie de guía para el profesor”. Al hilo de este comentario, conviene matizar que cuando preguntábamos en el cuestionario acerca de la existencia de esta guía, en la pregunta no especificábamos qué entendíamos con exactitud al utilizar la palabra *protocolo*, por lo que cada docente ha entendido este concepto de un modo distinto, aunque todas las respuestas nos fueron útiles. Mientras que algunos han entendido *protocolo* como un documento guía en el que se especificaría con cierto detalle el tipo de necesidades y prácticas que se deben tener en cuenta de contar en el aula con un estudiante con una discapacidad determinada, otros docentes, tanto en el

³⁷⁰ De hecho, este es el único participante del estudio que habla de instalación de libros electrónicos en braille. Ninguno de los encuestados ha mencionado la existencia de este tipo de recurso en su centro, por lo que no hemos podido aclarar en qué consiste exactamente este recurso que menciona el encuestado.

³⁷¹ En el punto 3.3.4. citábamos a Santana Rollan (2013: 93-94), quien recomendaba ciertas pautas al profesorado de alumnos de LE con discapacidad visual. Como vemos, las medidas de los protocolos que citan estos docentes son realmente genéricas, de modo que no podríamos decir que las recomendaciones que se dan a algunos de los docentes de inglés de las EEOII coincidan con las que explicita la autora.

³⁷² Desconocemos si este documento procedía de Conselleria o de la jefatura de su propio centro, ya que no lo especifica.

cuestionario (véase la opción *h* en la pregunta sobre las pautas que se indican en el protocolo) como en las **entrevistas**, interpretaron que un protocolo hace referencia a los diferentes pasos que se siguen a la hora, por ejemplo, de solicitar y conceder una adaptación de una prueba de certificación: cómo y cuándo solicitarlo, enviar la documentación o implementar las adaptaciones aprobadas por Conselleria. Veamos algunos ejemplos de las respuestas de los **entrevistados**:

Entrevistado 5: A ver, para los exámenes finales y de certificación, a mí se me pasa un listado desde jefatura, donde se detalla, por idiomas... Yo me quedo con lo de inglés, obviamente... Donde se me detallan nombre, apellidos, tipo de discapacidad y lo que le ha concedido la Conselleria: un 25 % más de tiempo, cascos [...] Entonces, yo lo que hago es que lo tengo en cuenta y, entonces —los profesores ya saben que estas situaciones se dan—, yo lo que hago es que, cuando llegan los exámenes —que cada profesor tiene que dirigir en un aula, tiene que corregir unos exámenes, etc.—, en el sobre donde hemos metido los exámenes, donde va el listado de los alumnos que tiene que vigilar, yo le pongo: “Atención, en este listado o en este grupo que vas a vigilar, tienes a Menganito o Menganita, que ha pedido una adaptación de este tipo y que tienes que darle un 25 % más de tiempo, por ejemplo en la redacción”. Pues ese profesor lo sabe, que a esa persona en concreto, que la identifica cuando se presenta en el aula, le tiene que dar más tiempo. Y, luego ya, cuando son cosas un poco más complicadas de gestionar, como lo de la lectura labial o lo del programa informático este que lee los textos, ahí ya, directamente, cojo un profesor y le digo: “Tú te vas a pasar toda la tarde con esta persona, que ha pedido...”. El invidente, por ejemplo: “Te vas a pasar toda la tarde”. Entonces, el profesor se pasa toda la tarde con el alumno o alumna en cuestión. Entonces, el protocolo es ese: identificar quiénes son, yo veo en qué aula le toca —por apellido o lo que sea—, avisar al profesor de quién es esta persona con esta situación especial y, por favor: “Cumple lo que se te pide, 25 % de tiempo, la mesa más cerca de aquí, la mesa con la silla...”.

Entrevistado 5: Sí que tenemos un pequeño protocolo de actuación —que está metido dentro de nuestra programación—, simplemente, que indica que el profesor que tiene en clase algún alumno con esta discapacidad... Lo primero, estamos obligados a prestar la ayuda necesaria. Lo segundo, en jefatura de estudios veremos la manera de... Cuál es la ayuda más apropiada [...] Bueno, es a través de jefatura donde se trata caso a caso y se ve la forma de actuar. El alumno que sí que ha comunicado, se mantiene en contacto con él para ver... O sea, es un proceso... Si el profesor le está proporcionando la ayuda que esa persona ha solicitado. A veces no dicen nada, porque, bueno: “Me cae bien mi profesor, pero no me está dando lo que necesito”. Y se callan y no dicen nada. Entonces, le mandamos un email, por lo menos un par de veces al curso: “Bueno, solicitaste esto. ¿Estás haciéndolo en clase así? ¿No? ¿Por qué? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Necesitas algo más?”. Un seguimiento y una reevaluación de lo que necesita. [...]. Entonces, sí que se mantiene contacto con ellos. El procedimiento es: detectar, establecer una medida —que muchas veces es sencilla porque es darle un auricular—, seguir si eso se está haciendo o no y proponer mejoras sobre eso.

Entrevistado 7: No. Lo único que tenemos, como te decía, es, pues eso, cuando tenemos la certificación, nos viene un listado, donde viene lo que cada alumno ha solicitado. En el momento de matricularse, si tienen una discapacidad, ellos lo tienen que decir y tienen que decir qué necesidad tienen. Y, eso, la Conselleria comprueba lo que tiene que comprobar y aprueba, o no, o lo que sea. Y entonces nos mandan un listado, donde viene el nombre del alumno, la justificación que necesita para su discapacidad, su adaptación, de qué porcentaje estamos hablando de discapacidad —porque no todos son iguales— y lo que necesita. O sea, esto es lo que más se parece a un protocolo de actuación sin llegar a ser lo que tú me dices. Y solamente para las pruebas de certificación, para los exámenes, pero no durante el año.

Entrevistado 8: No, pero, vamos, disponemos del *Reglamento de Régimen Interno*, donde sí que están especificados protocolos para, por ejemplo, en el caso de adaptación de la evaluación o en el caso de adaptación de las clases... Protocolos en el sentido de que, en el momento de la matrícula, sea oficial o sea por libre, deben acreditar la discapacidad pertinente para poder darle solución, porque si no somos conscientes de esa discapacidad, no podemos... Entonces, hay casos en los que sí que nos informan: “Va en silla de ruedas”. Entonces, intentamos evitar ascensores, en ese caso, o aulas en el

primer piso o en el segundo piso. O para certificación, si necesitan adaptación a las pruebas, eso se remite al SIPE, al Servei d'Idiomes de la Conselleria de Educació. En cuanto la Inspección Sanitaria lo autoriza, entonces, se pueden hacer las adaptaciones. Ese es el protocolo general.

A partir de estas declaraciones, podemos observar cómo en el protocolo que citan los entrevistados se indicarían los pasos que se deben seguir, sobre todo, para poder adaptar las pruebas de certificación: cómo y cuándo la persona que solicita la adaptación debe entregar la documentación necesaria, cuándo debe recogerse y enviarse a Conselleria, qué se debe hacer con el listado que remite Conselleria y cómo, a partir de este documento, organizar los medios para cumplir con las adaptaciones aprobadas. En cambio, un entrevistado sí parece entender *protocolo* como una guía de pautas y acepta que este tipo de guía no existe en su centro, pero le parece una idea atractiva: “Pues no, no lo tenemos, no, pero ahora que lo dices, sería interesante. Sí, sería interesante” —afirma el entrevistado 9—. Asimismo, en solo una de las entrevistas se nos llega a hablar de un protocolo de seguimiento sobre la evolución del alumno con discapacidad a lo largo del curso, con la intención de comprobar si este considera que se están atendiendo sus necesidades adecuadamente. En cambio, ningún otro entrevistado ni encuestado menciona este tipo de seguimiento en su centro.

Además de los datos obtenidos en el cuestionario y las entrevistas, con el fin de encontrar alguna posible referencia a un protocolo en las **webs de las EEOOI**, analizamos, siempre que estuvieron disponibles, los documentos internos de los centros; por ejemplo, el *Reglamento de Régimen Interno* (§ **Anexo I**). En ninguno de ellos encontramos referencias a un posible protocolo, aunque, como ya señalábamos previamente, lo más similar que pudimos encontrar a este tipo de documento fue el *Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE)* de la EOI de Utiel.

A la luz de los datos, parece evidente que cada centro se implica de un modo distinto en lo que se refiere a la creación de un protocolo para el profesorado que cuenta con alumnos con discapacidad. En algunos casos, sí existen documentos guía, similares a lo que proponemos nosotros, como, por ejemplo, el *PADIE* de la EOI de Utiel —disponible en su propia web y relativamente fácil de consultar— o, en uno de los centros entrevistados, un documento que se facilita en la programación, en el que podemos observar pautas altamente genéricas sobre las medidas de atención a la diversidad (véase **Anexo III**). En cualquier caso, recordemos que 51 de los 78

encuestados tienen la impresión de que, o no existe este documento, o, de existir, lo desconocen.

En resumen, recordemos que, en el cuestionario, de 78 personas, solo 13 afirmaron disponer de un protocolo (insistimos en que cada persona pareció entender de un modo distinto el concepto). Esos 13 encuestados, posteriormente, nos hicieron llegar las pautas que aparecían en dicho documento y que, en la mayoría de casos, no resultaban demasiado específicas. En cambio, 51 encuestados afirmaron que este documento no existe en sus centros, o bien lo desconocen, lo cual nos parece un indicio, de nuevo, de la poca visibilidad que parece estar dándose a la inclusión educativa en ciertas EEOOI. Por otra parte, la mayoría de entrevistados señaló la existencia de un protocolo, entendido este como los pasos que se siguen a la hora de adoptar ciertas medidas o adaptar materiales, especialmente para las pruebas de certificación. Sin embargo, no se especificó la existencia de una guía para el profesorado. Por último, tampoco en las webs encontramos referencias al respecto, salvo el citado *PADIE* de la EOI de Utiel. Por lo tanto, podríamos creer que, en caso de no contar con la formación adecuada (§ 5.5.6.), muchos docentes pueden verse abrumados o *perdidos* a la hora de garantizar la inclusión de un alumno con discapacidad en su aula, especialmente si no contaran con la ayuda desde la dirección del centro o del departamento (con una guía de pautas, por ejemplo), de Conselleria, —especialmente, más allá de lo que concierne a las pruebas de certificación— o de algún profesional especializado en NEE (§ 5.5.5.).

5.5.5. *Presencia de profesores de apoyo u orientadores en las EEOOI*

Así pues, la cuestión acerca de los posibles apoyos externos que pueden recibir los profesionales de las EEOOI —centros públicos de educación no obligatoria— nos parecía de gran relevancia para entender si, en caso de no contar con la formación adecuada ni con las guías oportunas dentro del propio centro, los docentes podían recurrir a la ayuda de profesionales especializados en NEE. Por este motivo, y teniendo en cuenta que en ninguno de los sitios web de las EEOOI encontramos información acerca de la existencia de profesores especializados, orientadores o, incluso, colaboradores de organizaciones o asociaciones como la ONCE o Fesord, para obtener información sobre esta cuestión planteamos una pregunta específica, tanto en el cuestionario como en las entrevistas.

En primer lugar, esta pregunta del **cuestionario** se formuló a los 78 docentes. A todos ellos les preguntábamos si cuentan con asesoramiento de orientadores o profesores de apoyo especializados en necesidades educativas de personas con discapacidad. Dado que esta pregunta se repetía en los dos itinerarios activados en función de las respuestas a la pregunta sobre el protocolo de actuación, de nuevo, los datos se recogieron por separado: por un lado, las 13 personas que afirmaban sí disponer de un protocolo y, por otro, las 65 personas que aseguraban no contar con este instrumento o desconocer esta información. Los resultados son los siguientes:



Gráfico 25. Resultados sobre la colaboración con profesores de apoyo u orientadores en las EEOOI (pregunta respondida por los 13 docentes que sí disponen de protocolo).

Los 13 encuestados (100 %) que han respondido a esta pregunta tras haber asegurado que sí disponen de un protocolo coinciden en afirmar que no cuentan con la ayuda de este tipo de profesionales en las EEOOI. Si analizamos ahora los datos que recabamos a partir de las respuestas de los otros 65 encuestados, los resultados son los siguientes:



Gráfico 26. Resultados sobre la colaboración con profesores de apoyo u orientadores en las EEOOI (pregunta respondida por los 65 docentes que no disponen de un protocolo o desconocen si existe uno).

En cambio, de los 65 docentes que, o bien negaron la existencia de un protocolo, o bien lo desconocen, 5 (7,7 %) afirman que sí cuentan con la ayuda de profesores de apoyo que les aconsejen sobre las medidas de atención a la diversidad que deben adoptar, mientras que 60 (92,3 %) contestan lo contrario. Finalmente, si unimos los datos obtenidos por separado y calculamos las cifras sobre el porcentaje total de 78 encuestados, las cifras son las siguientes:

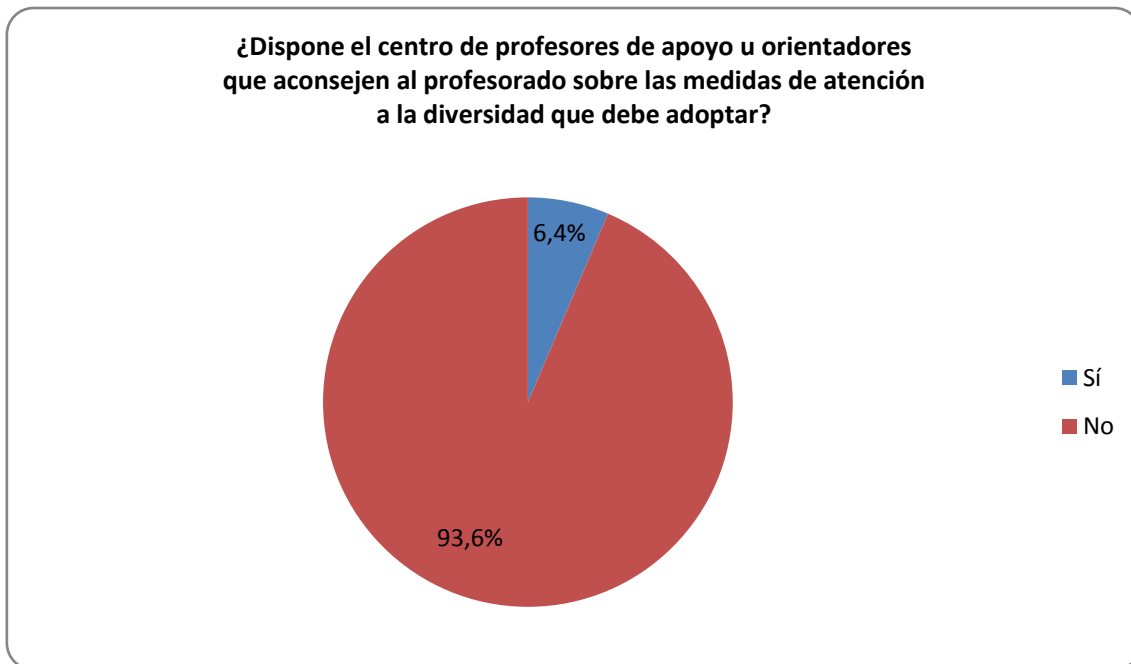


Gráfico 27. Resultados sobre la colaboración con profesores de apoyo u orientadores en las EEOOI (resultados sobre el total de los 78 docentes).

Una clara mayoría de docentes, 73 (60+13) (93,6 %), aseguran no disponer de la ayuda de profesores de apoyo u orientadores. En cambio, un grupo de 5 docentes (6,4 %) afirman que sí cuentan con la ayuda de este tipo de profesional. Estas dos opciones de respuesta, de nuevo, abrían diferentes itinerarios, de modo que los 73 docentes —13 por un lado y 60 por otro— que negaron disponer de la ayuda de profesionales de apoyo debían responder si creían necesario tener acceso a este tipo de servicio en las EEOOI. Los resultados son los siguientes:

¿Creería necesario disponer en su centro de un servicio de orientación para atender las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales adecuadamente?

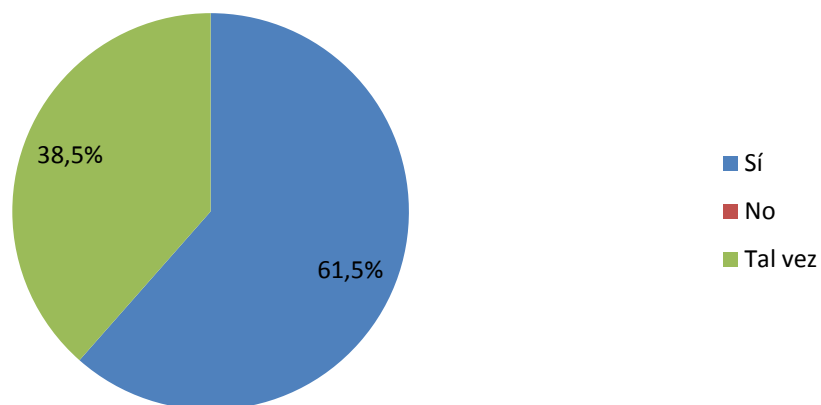


Gráfico 28. Resultados sobre la necesidad de contar con profesores de apoyo en las EEOOI (pregunta respondida por 13 docentes que afirmaban la existencia de un protocolo, pero negaban la ayuda de docentes especializados u orientadores).

De los 13 encuestados que respondieron a esta pregunta, encontramos que 8 (61,5 %) sí creerían necesario disponer de los servicios de un orientador o profesor de apoyo para atender a las necesidades de los alumnos con discapacidad, mientras que 5 (38,5 %) opinan que quizá podría ser necesario, aunque no lo afirmaban rotundamente. Ninguno de ellos niega que este servicio sea necesario.

¿Crearía necesario disponer en su centro de un servicio de orientación para atender las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales adecuadamente?

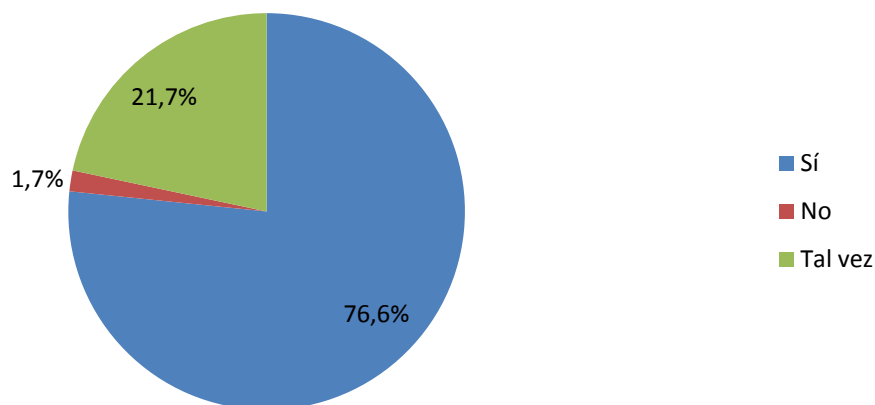


Gráfico 29. Resultados cuando se preguntó sobre la necesidad de contar con profesores de apoyo en las EE.OO.II (pregunta respondida por los 60 profesores que negaban o desconocían la existencia de un protocolo y disponer de ayuda de profesores especializados u orientadores).

En este caso, los resultados ponen de manifiesto que también una mayoría de los docentes que aseguraban no disponer de un protocolo ni de profesores de apoyo sí cree necesario este servicio. Así, 46 personas (76,6 %) han contestado afirmativamente a esta pregunta, mientras que 13 (21,7 %) han respondido que quizá podría ser necesaria la presencia de este tipo de profesionales en el centro. Con todo, en este caso, 1 docente (1,7 %) asegura que no cree necesarios estos servicios en una EOI. Si analizamos los datos sobre el total de los 73 docentes que han respondido a esta pregunta, los resultados son los siguientes:

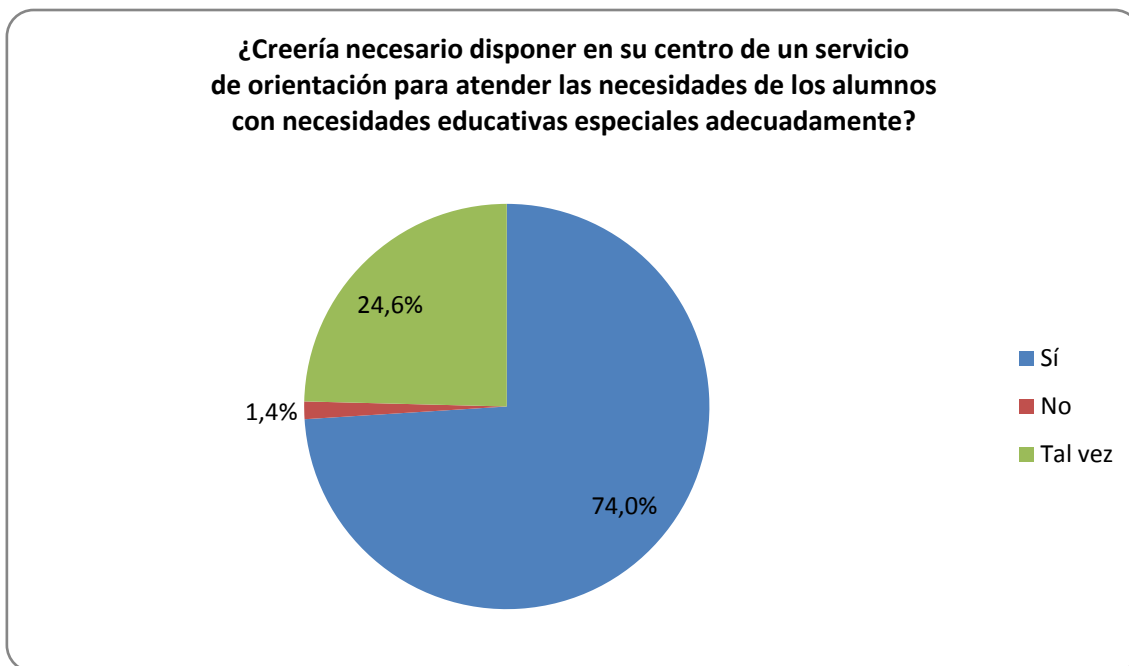


Gráfico 30. Resultados cuando se preguntó sobre la necesidad de contar con profesores de apoyo en las EEOOI (resultados sobre el total de los 73 docentes).

Del total de los 73 encuestados, 54 (8+46) docentes (74 %) aseguran que sí creen necesario el apoyo de un profesor especializado en NEE u orientador. Por otro lado, 18 (5+13) encuestados (24,6 %) opinan que tal vez podrían ser necesarios estos profesionales. Por último, 1 persona (1,4 %) niega que sea necesario contar con este tipo de servicios en una EOI. Podemos observar cómo los resultados del **cuestionario** muestran claramente que la mayoría de docentes cree necesaria la ayuda de un profesional especializado que conozca cómo atender adecuadamente las necesidades de los distintos perfiles de alumnos con discapacidad.

Por otra parte, cuando preguntamos en las **entrevistas** acerca de la posible colaboración de un profesor de apoyo u orientador, las respuestas fueron variadas. Todos los entrevistados coincidieron en señalar que no existe en sus centros la figura de un orientador o profesor especializado, como puede ocurrir en la educación obligatoria. Sin embargo, cuando les preguntamos acerca de la posible ayuda o colaboración con organizaciones u asociaciones, como la ONCE, Fesord, Helix, etc., las respuestas cambian. Mientras que en ciertos centros nos aseguran sí tener un constante contacto con la ONCE, en otros nos comentan que el contacto suele ser del alumno a título personal o, sencillamente, no tener contacto. En cambio, cuando preguntamos acerca de la colaboración con posibles asociaciones especializadas en sordera, la respuesta fue negativa en prácticamente todos los casos. Así, uno de los directores nos aseguró sí

haberse entrevistado con una asociación especializada en sordera, mientras que otros, sencillamente, manifiestan no haberlo necesitado nunca. Veamos algunas de sus respuestas:

Entrevistado 9: Nosotros no podemos pedir un psicólogo aquí, porque no nos lo dan. No nos dan un puesto de psicólogo en una escuela de idiomas con adultos en una enseñanza que es no obligatoria [...] [N]i tenemos dónde acudir. Lo único que puedo hacer es llamar a inspección académica y que inspección académica, que también es una persona como nosotros, a lo mejor, más preparada, diga qué hacer.

Entrevistado 4: A ver, yo creo que la EOI, como institución, no, que yo sepa. Pero, claro, si tú tienes un alumno con una problemática concreta, de normal es el alumno, al igual que en el caso de (nombre de persona), el que hace de enlace y dice: “Mira, pregúntaselo a mi logopeda, que es quien te puede aconsejar sobre las adaptaciones o te puede explicar con más profundidad mi problemática”. Y, entonces, tú te pones en contacto con esa persona.

Entrevistado 7: Sí, pero no todo el mundo, porque, por ejemplo, yo la alumna que tengo este año, ella es (nacionalidad no española) [...] Ella, todo lo que hace, se lo hace por su cuenta. No sé si ella tendrá algún otro tipo de ayuda o asociación, pero no puede... La ONCE no la puede apoyar, no³⁷³.

Entrevistado 4: Sí que han venido a hablar con nosotros. Cuando han venido, nos hemos entrevistado, nos han dicho sus solicitudes y nosotros lo hemos tenido en cuenta. Sí que hemos colaborado con ellos [...] Muchas veces, la ONCE colabora muchísimo. Hemos tenido casos de alumnos para los que la ONCE venía y nos pedía los exámenes y fotocopias para adaptarlo al braille, para que ellos pudieran leerlo de otra manera [...] Tengo la tarjeta ahí de una asociación de sordera, que también nos entrevistamos un día, pero no recuerdo ahora el nombre. La ONCE es con la que más activamente trabajamos [...] En el caso de que necesite un asesoramiento, es jefatura de estudios, en principio, la que debe... Y en el caso de que no sepamos, somos un centro dependiente de Conselleria y debemos pedir asesoramiento a Conselleria.

Entrevistado 5: Con la ONCE hemos tenido, porque hemos tenido varios alumnos que se han pasado aquí varios años. Uno, que yo sepa, que estuvo aquí bastantes años y, bueno, el chico que te comento, aunque no hacía braille, tenía un poco de soporte por parte de la ONCE. Sí, estamos en contacto [...] Entonces, con la ONCE, con el centro de recursos de aquí de (nombre de ciudad), el [CRE] [...], el Centro de Recursos Educativos de la ONCE, estamos en contacto cuando tenemos algún alumno con el que ellos tienen algún apoyo con ese alumno. Y si hay algún alumno invidente que no está en contacto con la ONCE, también les hemos puesto en contacto con ellos. Porque, por ejemplo, un servicio que ellos hacen es la adaptación del material. Entonces, para, por ejemplo, este chico que tiene un lector, si yo tengo un examen, se lo puedo pasar a esa persona y que lo adapte a un formato que ese chico pueda escuchar en su ordenador.

Entrevistado 3: De momento, creo que no hemos trabajado con asociaciones de discapacidades auditivas. De momento... Directamente, no. No sé si el alumno se pone en contacto, pero ellos con nosotros en ningún momento se han puesto en contacto. Lo hemos solventado simplemente con auriculares.

Asimismo, cuando preguntamos a los entrevistados si creerían necesaria la presencia de un orientador o una persona especializada en NEE que apoyara a los docentes de las EEOOII, la mayor parte coincidió en afirmar que sí convendría contar con este tipo de apoyo. Así, los entrevistados aseguran que deberían invertirse más recursos para formar

³⁷³ Nos pusimos en contacto con el Centro de Recursos Educativos de la ONCE (CRE) para consultarles si es necesario ser afiliado para poder contar con sus servicios de apoyo. La respuesta que recibimos fue que se facilita ayuda exclusivamente a los afiliados de la ONCE o a aquellos alumnos denominados como *de atención educativa* (cuando no son afiliados por motivo de nacionalidad o tienen como máximo una visión del 30% en el mejor ojo).

al profesorado de las EEOOI. En uno de los casos, el entrevistado aseguró que una opción interesante podría ser contar con un coordinador de inclusión educativa; es decir, un docente del centro que pudiera beneficiarse de una reducción de jornada para formarse y poder, así, aconsejar a sus compañeros cuando cuenten con estudiantes con discapacidad. Veamos algunas de las respuestas de los entrevistados:

Entrevistado 8: Pero, bueno, útil, desde luego, sí, tener una persona... Más que una persona, debería ser como un coordinador TIC: una coordinación equivalente; es decir, una persona que tuviese reducción para formarse específicamente en este tema; o sea, uno de los profesores que pudiera formarse directamente en este tema y que pudiera asesorar a los demás o marcar protocolos. Eso sí que sería muy interesante.

Entrevistado 5: Entonces, en la Conselleria, si el número de gente con esta problemática va aumentando, debería de haber algún tipo de coordinación, igual que existen los institutos orientador o una profesora de pedagogía terapéutica o una profesora de apoyo... Personas especializadas, no profesores de inglés [...] Entonces, haría falta que un centro tan grande como este, donde cada vez hay más gente con esta problemática, tuviera un departamento de orientación o algo de ese tipo, algún personal especializado que pueda, en un momento dado, darle unas pautas a un profesor, decir: "Bueno, es que este chico es Asperger, tú tienes que llevar una rutina con él muy estricta, porque ellos se manejan así", o "este material que vas a presentar en un audio, a él le hace falta verlo en vídeo o..." ¿Sabes lo que quiero decir? Eso no lo tenemos. Vamos sobre la marcha y eso yo creo que es responsabilidad de la Conselleria, proporcionar ese personal. O, al menos, una formación más... O una reducción horaria para dedicar a estos temas. Porque es como todo, quiere[n] hacerse muchas cosas, pero a coste cero, entonces...

Llegados a este punto, podemos ver cómo, pese a la ayuda que reciben algunos centros o alumnos por parte de ciertas organizaciones, el 93,6 % de los docentes sigue asegurando no contar con apoyo externo de especialistas para cubrir adecuadamente las necesidades de sus alumnos con discapacidad, cuando hasta un 74 % lo creería necesario. Por ello, parece que los profesionales de las EEOOI necesitan de un apoyo mayor en las cuestiones relacionadas con la inclusión educativa, ya sea por medio de Conselleria o por medio de las asociaciones especializadas en ceguera y sordera.

5.5.6. *Formación de los profesores de inglés de las EEOOI en NEE*

La pregunta anterior está relacionada con esta nueva cuestión: la formación en NEE del profesorado de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, el diseño de las programaciones, la elección de un método, del material o de ciertas actividades o planteamientos en el aula quedan a elección del profesorado de inglés, sobre todo, en el día a día de las aulas³⁷⁴. Hemos visto, además, cómo la mayoría de docentes asegura no disponer de un protocolo o guía de actuación ni tampoco del suficiente apoyo externo de especialistas en la materia.

³⁷⁴ Recordemos que, como ya hemos señalado en alguna ocasión, Conselleria parece intervenir solo en caso de las adaptaciones para las pruebas de certificación.

Estos datos se traducen en un escenario en el que los docentes de inglés de las EEOOI deben adoptar ciertas decisiones sobre cómo trabajar con los alumnos con discapacidad, basándose, principalmente, en sus propios criterios. Por ello, que tengan la formación adecuada resulta altamente relevante. Así pues, tanto en las entrevistas como en el cuestionario se preguntó a los participantes acerca del tipo de formación que poseen en lo que se refiere a cuestiones relacionadas con la inclusión educativa.

En primer lugar, esta pregunta del **cuestionario** fue respondida por todos los encuestados, pues se repetía en los tres posibles itinerarios que hasta ahora se habían activado: primero, el de los 13 docentes que afirmaban la existencia de un protocolo y negaban la ayuda de docentes especializados; segundo, el de los 5 profesores que negaban o desconocían la existencia de un protocolo, pero afirmaban sí contar con la ayuda de profesores de apoyo, y tercero, el de los 60 docentes que negaban o desconocían la existencia de un protocolo y, además, contar con el servicio de profesores de apoyo u orientadores. Del mismo modo que hemos hecho en casos anteriores, en primer lugar, recogeremos los datos obtenidos en los tres itinerarios por separado y, seguidamente, calcularemos los porcentajes de respuesta sobre el total de 78 docentes.

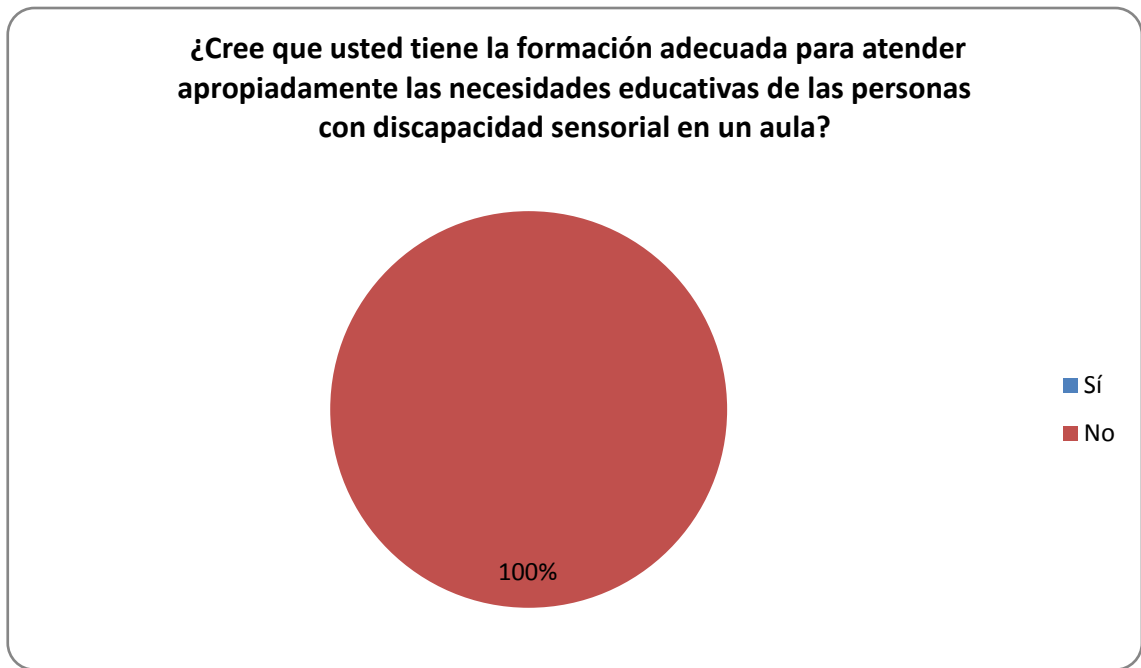


Gráfico 31. Resultados sobre la formación de los docentes (pregunta respondida por los 13 docentes que afirmaban la existencia de un protocolo y negaban la ayuda de docentes especializados).

Los 13 docentes (100 %) que siguieron este itinerario aseguran no tener la formación adecuada para atender apropiadamente las posibles necesidades que tengan los alumnos con discapacidad sensorial en las aulas. Si observamos los datos que recogimos en el itinerario respondido por 5 docentes, los resultados son los siguientes:

¿Cree que usted tiene la formación adecuada para atender apropiadamente las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial en un aula?

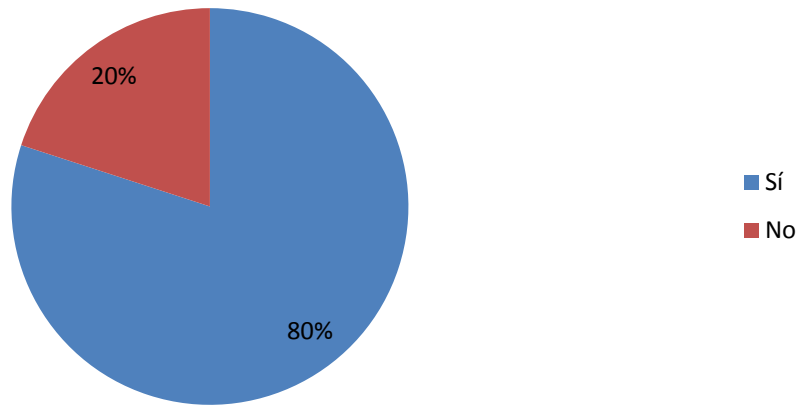


Gráfico 32. Resultados sobre la formación de los docentes (pregunta respondida por los 5 docentes que negaban o desconocían la existencia de un protocolo, pero afirmaban sí contar con la ayuda de profesores de apoyo).

De entre estos 5 docentes que aseguran que, aunque no existe un protocolo en el centro, si cuentan con la ayuda de profesores especializados, 4 (80 %) aceptan no tener la formación necesaria para conocer las necesidades de los alumnos con discapacidad sensorial, mientras que 1 (20 %) afirma sí disponer de los conocimientos necesarios.

¿Cree usted que tiene la formación adecuada para atender apropiadamente las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial en un aula?

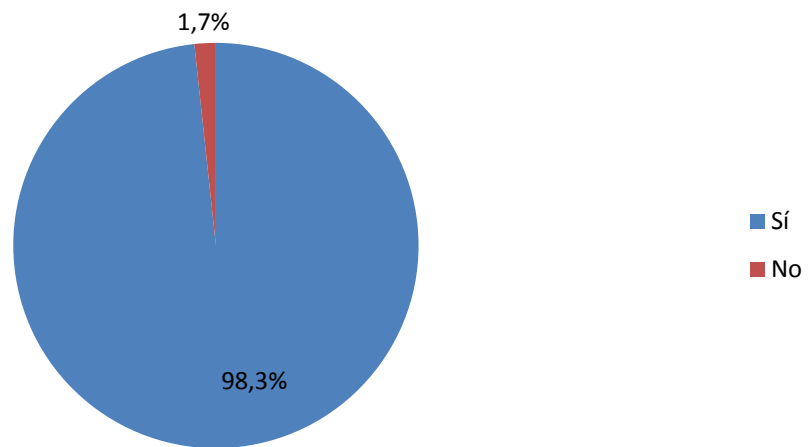


Gráfico 33. Resultados sobre la formación de los docentes (pregunta respondida por los 60 docentes que negaban o desconocían la existencia de un protocolo y, además, negaban contar con el servicio de profesores de apoyo u orientadores).

Las respuestas de este tercer grupo son muy similares a las recogidas en los dos anteriores: una clara mayoría de 59 docentes (98,3 %) asegura no tener la formación adecuada, mientras que 1 persona (1,7 %) sí cree tener los conocimientos suficientes para atender apropiadamente las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad sensorial. Si analizamos conjuntamente los resultados extraídos de los tres itinerarios, los datos son los siguientes:

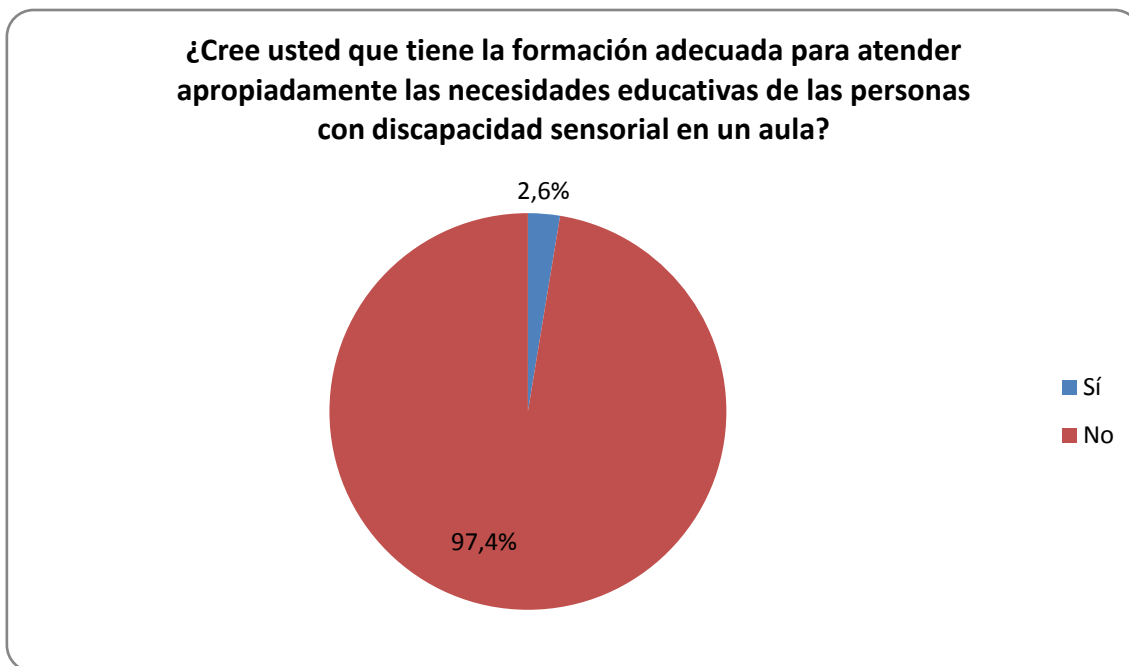


Gráfico 34. Resultados sobre la formación de los docentes (resultados sobre el total de los 78 docentes).

Los porcentajes obtenidos en el **cuestionario** evidencian claramente cómo casi la totalidad de los encuestados, (76 docentes, 97,4 %) cree no tener la formación adecuada para conocer las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad sensorial que pueden encontrar en el aula. En cambio, 2 personas (2,6 %) afirman sí disponer de este tipo de formación.

De nuevo, en este punto los itinerarios del cuestionario se dividían dependiendo de si habían respondido tener la formación adecuada o no. Así pues, a las dos personas que afirmaron sí disponer de la formación necesaria para conocer las necesidades de las personas con discapacidad sensorial en el aula preguntábamos (de manera abierta), seguidamente, cómo obtuvieron esa formación. Las respuestas son las siguientes:

Indique en qué consistió dicha formación (cursos, jornadas, congresos...) y dónde la obtuvo.		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentaje %
Buscando información por la web	1	50 %
Respuesta no válida		
No tengo	1	50 %

Tabla 27. Resultados sobre el tipo de formación en NEE de los docentes de inglés de las EEOOII (pregunta respondida por los únicos dos docentes que afirmaron sí disponer de formación al respecto).

Lo primero que llama la atención es que una de las dos personas que aseguraba en la pregunta anterior sí tener la formación necesaria, en esta se retracta y afirma que, en

realidad, no la tiene. Por ello, si añadimos esta respuesta a los porcentajes que obteníamos en la pregunta anterior, un total de 77 docentes (98,7 %) aseguran no disponer de la formación adecuada para atender las necesidades de sus alumnos con discapacidad, mientras que solo 1 persona (1,3 %) afirma que sí la tiene y que, además, la obtuvo buscando información por la red.

Los resultados obtenidos en el cuestionario coinciden claramente con los recogidos en las **entrevistas** personales. Así, la totalidad de los entrevistados afirmó rotundamente que los docentes de las EEOOI —en el caso de los directores, hablaban de todos los docentes, no solo de los de lengua inglesa— no cuentan con la formación adecuada para saber cómo reaccionar ante las necesidades que pueda presentar un alumno con discapacidad (sensorial o de cualquier otra clase) ni tampoco para generar o escoger los materiales accesibles más adecuados. Conocer este dato es fundamental para entender cómo se trabaja la accesibilidad educativa dentro de las aulas de inglés de las EEOOI que hemos analizado: los docentes son los responsables de escoger o adaptar casi la totalidad de los materiales o prácticas metodológicas en el día a día del aula. En algunos centros se nos explicó que jefatura de estudios o los coordinadores TIC gestionan y ayudan al docente en este sentido; sin embargo, tampoco los jefes de estudios o coordinadores TIC tienen por qué ser especialistas en las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad. Asimismo, muchos de estos mismos profesionales que no tienen la formación adecuada tampoco disponen (o lo desconocen) de una guía donde consultar ciertas directrices ni apoyos suficientes por parte de Conselleria o de otras organizaciones, como acabamos de ver.

Por este motivo, conscientes de sus limitaciones y de la frustración que ello genera, algunos entrevistados nos informaron de sus peticiones para poder recibir mayor formación al respecto, pues la falta de medios y recursos puede llegar a generar inseguridad en los docentes, disconformidad por parte de algunos alumnos con discapacidad o, incluso, cierto rechazo por parte de algunos alumnos sin discapacidad ante la dificultad de conciliar el trabajo de todos los estudiantes, con sus diferentes capacidades, dentro de una misma aula (§ 5.5.8.) Veamos algunos de los comentarios de los entrevistados, cuando preguntábamos si los docentes tienen la formación para conocer y atender adecuadamente las necesidades de los alumnos con discapacidad (sensorial, en el caso que aquí nos ocupa):

Entrevistado 8: No. Y deberían [...] En cuanto a lo de la formación que has dicho antes, no solo los profesores, sino también el PAS [Personas de Administración y Servicios]; es decir, todos necesitamos formación, porque no estamos habituados al trato. ¡Todos! No solo los profesores.

Entrevistado 2: No. Yo la he tenido, por ejemplo, porque hace años, trabajé con un alumno ciego; o sea, era ceguera total, no veía. Entonces, yo estaba en contacto con su tutor de la ONCE y, entonces, gracias a eso, sí tuve una formación específica y sí que, realmente, entré en un conocimiento más profundo de la discapacidad visual, pero fue ese caso.

Entrevistado 4: No, yo creo que es lo que dice (nombre de persona), si tenemos un alumno con un problema específico... Yo, por ejemplo, con esta chica que te he comentado antes, estoy en contacto con su logopeda. Según el problema que tenga el alumno, pero, de momento, que yo sepa, eres tú quien se tiene que buscar la manera de...

Entrevistado 9: Nosotros no estamos preparados. Evidentemente, nuestra carrera es una carrera de letras y hemos hecho un CAP, pero no nos han preparado como, a lo mejor, preparan a un maestro en Psicología o en Pedagogía. Y, a veces, tienes personas con algún problema... de conducta —y no quiero decir con esto de mala conducta, sino con reacciones, a veces, difíciles o inesperadas— y, muchas veces, nos vemos en situaciones que no sabemos gestionar [...] Pero en el momento no sabes qué hacer. Te viene un profesor y te dice: “Me ha pasado esto en el aula con esta persona”. Y no tienes armas, no tienes recursos propios; quiero decir, no sabes qué hacer. Porque, claro, ya te digo, en el caso de una persona que ha estudiado Magisterio, sabe un poco más de pedagogía. Nosotros somos filólogos y no sabemos. Y lo mismo: tampoco sabemos preparar materiales adaptados, porque no nos han preparado para eso [...] Y los profesores que las tienen en clase están incómodos, en el sentido de que no saben si están haciéndolo bien con esa persona, o no, y si esa persona está a gusto en clase o no lo está.

Entrevistado 3: No, no, en absoluto. Sí que están haciendo ahora cosas con los CEFIRE³⁷⁵: cursos, para profesores, de formación. Porque, además, son cosas que nos piden ellos y, sobre todo, cuando son personas o alumnos con algún tipo de discapacidad psíquica. Ahí está el problema, que no estamos formados y hay tanta variedad de problemas o de trastornos que no sabemos cómo llevarlo a cabo. Ya estamos tratando de solicitar... Estamos solicitando ese tipo de medidas, que es que nos formen más acerca de este tipo de trastornos. Pero, sí, están empezando a hacer ahora cosas, pero faltan todavía.

Entrevistado 5: Que no tenemos formación, que de hecho, en este centro, estamos intentando solventarlo con cursos de formación del PAF, del Plan Anual de Formación de Centros (se llama PAF) y es una de las cosas que más solicitan los profesores. Entonces, tenemos un curso que está en marcha ahora mismo de varias sesiones. Es un curso entre centros, puede venir gente de otros centros aquí, y una de las sesiones ha sido charlas con una persona que tiene Asperger y con otra persona que tiene dificultades de vocalización, dónde nos han explicado ellos cómo funcionan en sus clases, qué necesidades tienen [...] En todo este mundo de las discapacidades, lo que vemos es que no tenemos bastante formación.

A partir de estos comentarios de los entrevistados y de los datos obtenidos en el cuestionario podemos entender que, claramente, los docentes son conscientes de su falta de formación en el campo de la educación inclusiva; es más, en algunos centros se trabaja activamente por demandar cursos para poder obtenerla. Habida cuenta de estos resultados, pensemos en el volumen de responsabilidad que recae sobre los docentes cuando son ellos los que deben adaptar el método y los materiales o facilitar ciertos recursos a unos alumnos cuyas necesidades desconocen prácticamente por completo.

³⁷⁵ Centre de Formació, Innovació i Recursos per al Professorat (CEFIRE). Más información en: <<http://cefire.edu.gva.es/>>.

5.5.7. *Medidas de adaptación para alumnos con discapacidad sensorial*

5.5.7.1. Medidas de adaptación para alumnos con discapacidad visual

Una de las últimas cuestiones que abordábamos en el cuestionario era qué tipo de medidas de atención a la diversidad se adoptan en caso de contar con alumnos con discapacidad sensorial. Así, sobre esta cuestión nos interesaba conocer qué tipo de recursos técnicos tienen en las EEOOI, qué tipo de adaptaciones de material se realizan, quiénes se encargan de llevar a cabo dichas adaptaciones, qué medidas se adoptan dentro del aula, qué uso se hace de la TAV para adaptar materiales, etc. Por ello, analizamos toda la información que encontramos al respecto dentro de los sitios web de las EEOOI e incluimos una batería de preguntas sobre estas cuestiones tanto en las entrevistas como en el cuestionario.

En primer lugar, en este punto del **cuestionario** se preguntaba a los docentes si se adopta (o se adoptó) algún tipo de medida de adaptación para tratar de atender las necesidades de los alumnos con discapacidad visual en sus respectivos centros. Todos los docentes debían responder a esta pregunta en cualquiera de los itinerarios que hubieran seguido. Recordemos que, en este momento, contamos, por un lado, con 76 docentes que afirmaban no tener la formación necesaria para conocer las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad sensorial, mientras que 2 docentes aseguraban sí tenerla³⁷⁶. Así pues, los resultados de esta pregunta se dividen, de nuevo, en dos grupos, por lo que recogeremos los datos por separado y, posteriormente, calcularemos los resultados sobre el total de los 78 docentes.

³⁷⁶ Recordemos que, cuando preguntamos a esos 2 docentes en qué consistía dicha formación, uno de ellos corrigió su respuesta y afirma que, en realidad, no tiene formación. En cualquier caso, el hecho de haber marcado directamente la opción *No* cuando se preguntaba por la formación provocó que este docente siguiera un itinerario diferente a los otros 76 que tampoco la tienen.

¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad visual?

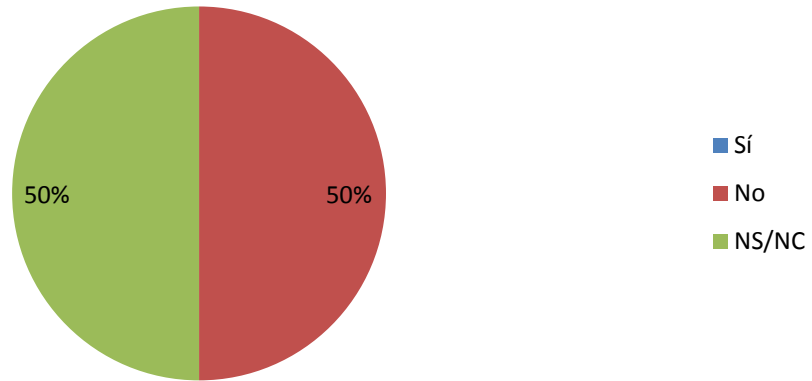


Gráfico 35. Resultados cuando se pregunta por la existencia de medidas de adaptación para los alumnos con discapacidad visual (pregunta respondida por los 2 docentes que afirmaban sí tener formación sobre las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad).

De las dos personas que respondieron por este itinerario, una de ellas (50 %) desconoce si se adoptan las medidas necesarias para satisfacer adecuadamente las distintas necesidades de las personas con discapacidad visual, mientras que la otra (50 %) asegura que no se adoptan estas medidas. Esta misma pregunta fue respondida por las 76 personas que reconocen no tener formación sobre necesidades educativas de las personas con discapacidad. Los resultados son los siguientes:

¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad visual?

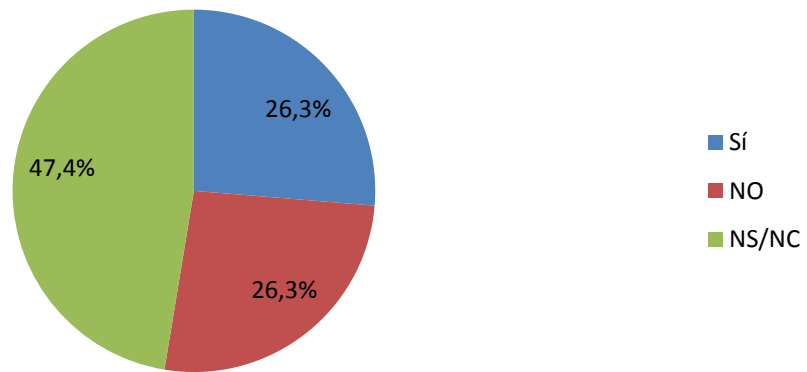


Gráfico 36. Resultados cuando se pregunta por la existencia de medidas de adaptación para los alumnos con discapacidad visual (pregunta respondida por los 76 docentes que negaron tener formación sobre las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad).

Las cifras que encontramos en este itinerario son algo diferentes, pues mientras que 36 docentes (47,7 %) desconocen esta información, 20 profesores (26,3 %) afirman que sí se adoptan las medidas necesarias para los alumnos con discapacidad visual y otras 20 (26,3 %), justamente lo contrario. Si analizamos conjuntamente los datos que hemos recogido en ambos itinerarios, los resultados sobre el total de los 78 docentes son los siguientes:

¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad visual?

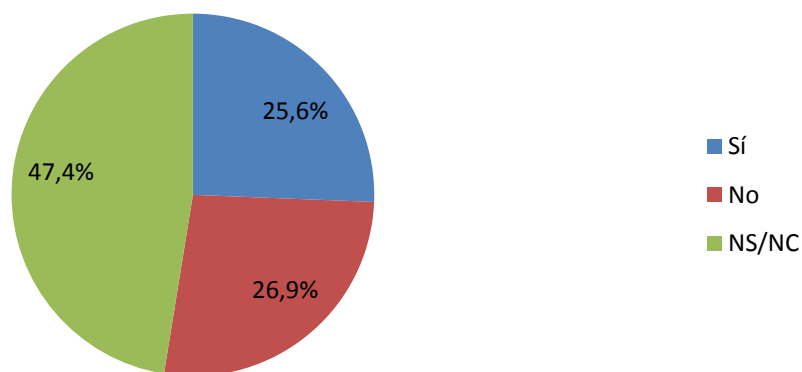


Gráfico 37. Resultados cuando se pregunta por la existencia de medidas de adaptación para los alumnos con discapacidad visual (resultados sobre el total de 78 docentes).

De los 78 docentes encuestados, 20 (25,6 %) ³⁷⁷ aseguran que sí se adoptan las medidas necesarias para atender apropiadamente las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad visual. En cambio, 21 personas (26,9 %) responden lo contrario; es decir, que no se adoptan las medidas adecuadas. Por último, 37 docentes (47,4 %) desconocen esta información.

Las diferentes respuestas a esta pregunta, de nuevo, daban lugar a tres posibles itinerarios: (1) el de las 20 personas que contestaron que sí se adoptan las medidas necesarias para los alumnos con discapacidad visual, (2) el de los 21 docentes que respondieron que no se adoptan estas medidas en sus centros y (3) el de los 37 docentes que desconocen esta información. Una vez más, en función de su itinerario, los docentes debían responder a preguntas distintas, como veremos a continuación.

³⁷⁷ Más adelante, en este mismo punto, veremos cómo uno de los docentes que marcó que no se facilitan o facilitaron medidas de atención al alumnado con discapacidad visual o material adaptado asegura que le bastó con hacer uso de fotocopias aumentadas. Esta es una de las medidas de adaptación del material por las que preguntábamos, de modo que la respuesta en esta pregunta debió haber sido afirmativa. Teniendo en cuenta a esta persona, el porcentaje de personas que aseguran que sí se facilita material o cualquier otra medida de adaptación para los alumnos con discapacidad visual sería de 21 docentes (26,9 %).

Sí se facilitan medidas de adaptación para personas con discapacidad visual

Los 20 docentes que respondieron afirmativamente debían contestar esta pregunta, donde tenían que especificar en qué consisten esas medidas de adaptación para las personas con discapacidad visual. Los resultados son los siguientes:

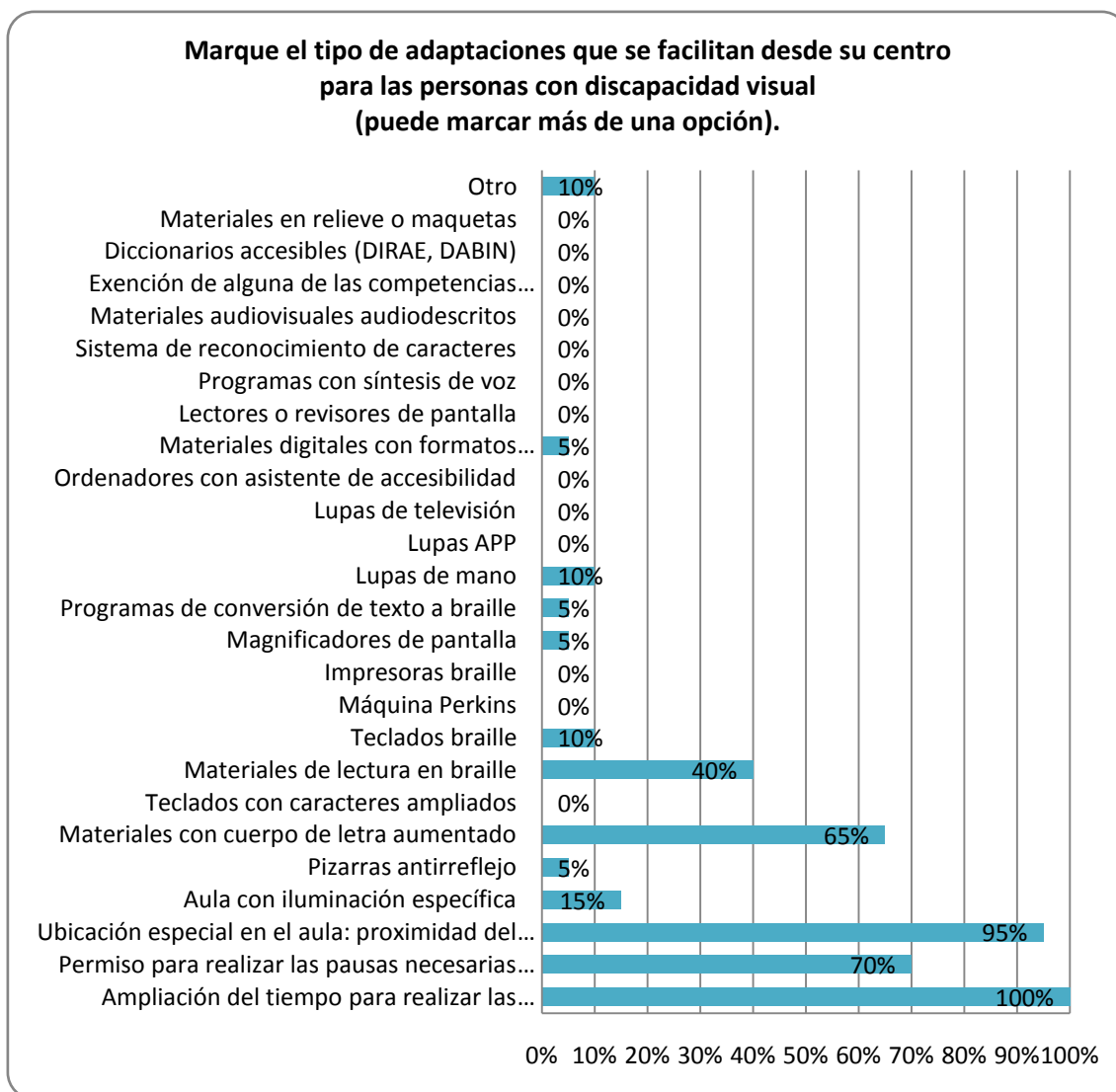


Tabla 28. Resultados sobre las medidas de adaptación para alumnos con discapacidad visual (pregunta respondida por los 20 encuestados que afirman que sí se dispone de material adaptado para personas con discapacidad visual en su EOI).

Estos porcentajes muestran que los 20 docentes (100 %) coinciden en que una de las medidas de adaptación que se suele aplicar en caso de contar con estudiantes con discapacidad visual es la ampliación del tiempo para realizar las tareas o las actividades durante las pruebas de certificación. Asimismo, 19 docentes (95 %) afirman que otra medida habitual es situar al alumno en una ubicación especial dentro del aula, cerca de la pizarra o el profesor, de modo que encuentre menos impedimentos para poder ver.

Seguidamente, 14 docentes (70 %) afirman que se permite al alumno realizar las pausas necesarias cuando lo necesite o se le haya prescrito por un médico. A continuación, 13 personas (65 %) señalan el empleo de materiales con el cuerpo de letra aumentado y 8 (40 %) hablan de materiales transcritos al braille. Además de estos datos, en la opción *Otro*, los encuestados han añadido dos respuestas:

- a) “Los materiales necesarios los proporciona la ONCE” (1 persona, 5 %).
- b) “Se haría lo que se necesitara según necesidades, pero para pasar material a braille, por ejemplo, dependerían de la ayuda de Conselleria, la cual interviene para las pruebas de certificación, pero no para el día a día. En cualquier caso, no se han tenido esas necesidades todavía” (1 persona, 5 %).

Estos resultados del cuestionario parecen coincidir con las declaraciones de los entrevistados, quienes únicamente hablan de adaptaciones como el aumento del tamaño del cuerpo de letra (fotocopias aumentadas), el aumento de tiempo para realizar las tareas, una ubicación especial en el aula cuidando cuestiones como la luz o la distancia con la pizarra, la transcripción de materiales al braille o el uso de archivos digitales accesibles para poder ser leídos por un lector de pantalla³⁷⁸, para lo cual se debe permitir que el estudiante con discapacidad visual acceda a las clases con su propio ordenador u otros recursos propios, como lupas. Estas medidas parecen emplearse tanto en el día a día de las aulas, como para las pruebas de certificación. Sin embargo, mientras Conselleria³⁷⁹ se ocupa de aprobar las adaptaciones solicitadas³⁸⁰ y de facilitar el material adaptado solo para las pruebas de certificación, las adaptaciones que se adoptan para el día a día de las aulas suelen quedar a manos de jefatura de estudios o, directamente, de los docentes de inglés de las EEOOII.

Por otro lado, es interesante observar cómo muchas de las opciones de respuesta que proponíamos en esta pregunta del cuestionario no han sido marcadas por ningún encuestado. En primer lugar, en caso de que los alumnos hicieran uso de ordenadores

³⁷⁸ En caso de concederse la adaptación, Conselleria adapta la prueba de certificación a un formato accesible para que el lector de pantalla del alumno con discapacidad pueda leer la prueba.

³⁷⁹ El servicio encargado de recoger y tramitar las solicitudes de adaptación a las pruebas de certificación es el Servei d'Idiomes i Programes Europeus (SIPE), dentro la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo. Tratamos de ponernos en contacto con ellos con la intención de llevar a cabo una entrevista, pero no obtuvimos respuesta. En cualquier caso, en una investigación futura convendría insistir en mayor medida para obtener información de primera mano sobre el papel que juega Conselleria en las medidas de atención a la diversidad de las EEOOII.

³⁸⁰ Las adaptaciones que pueden solicitar para las pruebas de certificación se pueden consultar en el siguiente documento, conocido como *Anexo III* (§ **Anexo I**).

del centro, no parece contarse con teclados con caracteres ampliados, con diccionarios accesibles o con lupas, ni tampoco se mencionan las opciones relacionadas con el uso del asistente de accesibilidad, programas de síntesis de voz, lectores de pantalla, etc. Este hecho puede explicarse, dado que, como nos comentaron algunos de los **entrevistados**, habitualmente, es el propio alumno con discapacidad visual el que aporta estos recursos en su equipo, por lo que los ordenadores de las EEOOII no contarían con ellos: “[N]ormalmente, los alumnos se traen su propio material. No sé quién se lo facilita, pero normalmente ellos se traen su propio material” —asegura el entrevistado 6—.

En segundo lugar, tampoco se dispone de impresoras braille ni máquinas Perkins en las EEOOII. A nuestro juicio, esto puede ocurrir por varios motivos. El primero, según aseguraron en múltiples ocasiones los entrevistados, tiene que ver con el reducido porcentaje de alumnos con discapacidad en estos centros. Si tenemos esto en cuenta, el número de estudiantes que puedan necesitar una adaptación al braille podría ser todavía menor³⁸¹. Por ello, y dado que las EEOOII no reciben ninguna subvención específica para adquirir este tipo de equipos, estos centros no suelen invertir parte de sus fondos en comprar materiales que no se hayan solicitado por algún alumno en concreto o que, sencillamente, no vayan a necesitar con frecuencia. El segundo motivo, relacionado con la razón anterior, tiene que ver con la necesidades de contar con un especialista que conozca el alfabeto braille (y, si se hace uso de ella, también de la máquina Perkins) para adaptar los contenidos al braille o transcribir del braille a tinta. En las EEOOII no se suele contar con ningún profesional que tenga esta formación y pueda ocuparse de esta labor, de modo que disponer de estos recursos materiales solo sería útil si los especialistas que pueden leer y transcribir braille hicieran algún uso de ellos. Sin embargo, el servicio de adaptación de los materiales al braille suele correr a cargo de la Conselleria (para las pruebas de certificación) o de la ONCE, por lo que estos recursos no se llegarían a emplear en las EEOOII, a no ser que existiera formación específica

³⁸¹ Otra cuestión que convendría abordar en un estudio futuro es si existe alguna relación entre la falta de recursos, servicios de apoyo y formación sobre medidas de atención a la diversidad en las EEOOII con el bajo porcentaje de alumnado con discapacidad que accede a estudiar a estos centros. Dicho de otro modo, ¿existen pocos recursos porque el número de alumnos con discapacidad es reducido o el número de alumnos con discapacidad es reducido porque existen pocos recursos? Más adelante veremos cómo uno de los entrevistados nos cuenta la anécdota de un estudiante ciego que decide abandonar la prueba de certificación ante la dificultad que le supone el examen, a causa de una *inapropiada* adaptación del mismo. Por ello, si los medios no son adecuados, las barreras con las que se topan las personas con discapacidad sensorial pueden llegar a provocar que abandonen esta formación.

para ello. Asimismo, también se nos explicó en las **entrevistas** que los estudiantes con discapacidad visual suelen hacer uso de ordenadores portátiles equipados con los programas que necesitan o, incluso, se llegó a hablar de un estudiante que hacía uso de su línea braille. Por lo tanto, un tercer motivo para no adquirir estos equipos podría ser que los propios estudiantes con discapacidad visual no los necesiten, pues puedan trabajar más cómodamente con otros recursos propios³⁸².

En tercer lugar, los encuestados han respondido no hacer uso de material audiodescrito. Aunque ningún docente ha señalado esta opción en el cuestionario, recordemos que en los resultados a la pregunta sobre cómo se plantean actividades con material audiovisual a los estudiantes con discapacidad sensorial (§ 5.5.2.7.), hasta 3 docentes explicaban cómo otros alumnos suelen narrar o explicar al estudiante con discapacidad visual lo que ocurre (en el vídeo o en clase, entendemos) o que, incluso, un profesor contaba cómo redacta un documento en el que describe al estudiante ciego lo que ocurre en el vídeo que se va a proyectar en clase. Así pues, nuestra impresión es que estas dos actividades podrían interpretarse como un ejercicio de AD (en directo o un guion, respectivamente), aunque los docentes no son conscientes de ello. En cualquier caso, que el uso de materiales audiodescritos haya obtenido un porcentaje del 0 % en esta pregunta del **cuestionario** evidencia que, al menos, no se suelen emplear materiales con AD grabada. Estos datos coinciden con los obtenidos en las **entrevistas**, donde los docentes reconocieron que, o bien no se emplean materiales audiodescritos, o bien lo desconocen al no haber contado con alumnos con discapacidad visual o no haberse necesitado nunca en el centro.

En cuarto lugar, los **encuestados** han respondido que los estudiantes con discapacidad visual no quedan exentos de ninguna de las partes de la prueba de certificación. Esta es una cuestión de gran relevancia, puesto que, en teoría, si un alumno no consiguiera acreditar una de las cuatro partes del examen, no podría recibir un título oficial de una EOI. Cuando preguntábamos por esta cuestión en las entrevistas, los resultados fueron algo diferentes. En primer lugar, de los 9 **entrevistados**, 8 aseguraron en un primer momento que los alumnos con discapacidad sí deben superar todas las partes en las pruebas de certificación. Posteriormente, uno de los directores corrigió su postura y

³⁸² Conviene señalar que, en caso de necesitar recursos adicionales que las EEOOI no puedan ofrecer, los alumnos con discapacidad no cuentan con ningún tipo de subvención desde las EEOOI, pues estos centros dependen de Conselleria y no tienen autonomía para ofrecer este tipo de ayudas económicas.

aseguró que, en realidad, en el formulario de solicitud de adaptación de las pruebas —el *Anexo III* (§ **Anexo I**)— sí aparece la opción de exención de una parte. Este hecho se pudo confirmar cuando, al analizar los **sitios web**, pudimos analizar este formulario en el que, efectivamente, una de las opciones es la que explicaba este director. Así, al parecer, un entrevistado nos informó de que los alumnos que solicitaban ser eximidos de una parte podían obtener una titulación de EOI, pero en la que constaría que el alumno no ha tenido que superar una parte de la prueba de certificación.

Sin embargo, a excepción de estos dos entrevistados, todos los demás aseguraron que los alumnos han de pasar las pruebas en igualdad de condiciones a sus compañeros sin discapacidad. De hecho, en uno de los centros entrevistados nos hicieron partícipes de la experiencia de un estudiante con discapacidad visual que, ante la imposibilidad de realizar la prueba con las adaptaciones que le habían facilitado desde Conselleria, abandonó el proceso de certificación y no obtuvo el título. Por ello, tanto el alumno como la escuela formalizaron una queja explicando cómo ni los contenidos ni el planteamiento de la actividad se modifican, solo la manera en la que el estudiante puede tener acceso a ellos, algo que, como se puede leer en las entrevistas, resulta inviable para el estudiante ciego (§ 5.5.8.). Teniendo en cuenta, como hemos visto, que en el formulario de solicitud de adaptación a las pruebas de certificación sí aparece la opción de exención de una parte de la prueba, la única explicación que podemos encontrar a los resultados obtenidos es que los docentes nunca han tenido estudiantes que solicitaran esta medida y que, quizá por ello, la desconozcan.

En quinto lugar, aunque en el cuestionario no se preguntó específicamente por las adaptaciones de *That's English*, en las entrevistas sí tratamos de obtener información acerca de la adaptación de los materiales que se emplean en este curso (libro de texto, CD y DVD). Como se puede comprobar en el **Anexo I**, el curso a distancia *That's English* recoge el derecho a ciertas reducciones sobre el precio de la matrícula para las personas con discapacidad. Por este motivo, entendemos que, si se tiene esto en cuenta, también debería procurarse que el material que se ofrece a esas personas con discapacidad pudiera estar adaptado. En cambio, cuando preguntamos en las **entrevistas** en las EEOOII acerca de las adaptaciones del material *That's English* para personas con discapacidad visual, encontramos que no existe ninguna adaptación para este colectivo. Las únicas adaptaciones que parecen llevarse a cabo para los alumnos de *That's English* serían en el momento del examen, como asegura una de las especialistas en este tipo de

curso en una EOI, pero estos recursos no cuentan con AD ni parecen especialmente accesibles de ningún otro modo para un alumno con discapacidad visual.

Por otra parte, otra cuestión que se trató en las entrevistas únicamente fue la accesibilidad de los espacios físicos para las personas con discapacidad visual. Así pues, en ninguno de los centros entrevistados se cuenta con una audioguía del edificio. Cuando les preguntamos si estarían interesados en crear una, dos directores lo encontraron una idea atractiva y uno de ellos nos aseguró que no estaba interesado en audiodescribir el centro. Asimismo, también en otra de las entrevistas se nos confesó que, en realidad, tampoco las aulas cuentan con carteles en braille ni existen señalizaciones de este tipo por el centro. Así pues, vemos cómo, de nuevo, las posibles necesidades de una persona con discapacidad visual quedan algo *olvidadas*, en la mayoría de ocasiones, no por falta de interés por parte de los profesionales de las EEOOII, sino, sencillamente, por desconocimiento de los recursos disponibles hoy en día y por falta de intervención de Conselleria.

Por otro lado, conviene añadir que, tras analizar **las webs de las EEOOII**, en prácticamente todas ellas encontramos la misma información sobre las medidas de atención a la diversidad. Así, suele ser frecuente encontrar información sobre el derecho de los alumnos con NEE a solicitar adaptaciones durante el curso y para las pruebas de certificación, así como información sobre la documentación que necesitan para ello. Además, es cierto que en casi todas las webs se facilita un enlace a la solicitud de adaptación de las pruebas de certificación, el *Anexo III*, mientras que solo las webs de unos pocos centros —como, por ejemplo, la EOI de Alcira— han publicado un documento, que se debe entregar al formalizar la matrícula, para solicitar ciertas adaptaciones durante el curso (§ **Anexo I**).

Asimismo, conviene señalar también que en veintitrés de las veinticuatro webs (la web de la EOI de Denia se ha diseñado en una plataforma distinta) encontramos un mensaje informativo acerca del compromiso de la Generalitat Valenciana con la accesibilidad web:

Un dels objectius que la Generalitat s'ha marcat amb el desenvolupament d'esta nova web és posar tota la seua informació a disposició del nombre més gran de ciutadans, evitant l'exclusió i promovent l'accessibilitat per aconseguir la universalització de la informació. L'objectiu és que totes les persones puguem navegar per les pàgines d'este portal web sense trobar dificultats d'accés. El nou portal de la Generalitat s'ha desenvolupat amb este propòsit, amb l'ànim de facilitar l'accés universal, permetre l'accés amb diferents tipus d'usuari, incloure continguts clars i ben estructurats i millorar la navegació

i l'experiència de l'usuari. Per això, des de les primeres fases del projecte s'ha treballat en la línia d'adaptar tota la web a les recomanacions sobre el compliment de les Pautes d'Accessibilitat establides pel W3C (Consorci de la World Wide Web), i més concretament a l'estàndard AA. El nostre treball i el nostre esforç van encaminats a millorar de forma contínua l'accessibilitat d'este portal, i és per això que esperem la seua comprensió i la seua col·laboració i els invitem a ajudar-nos a millorar este lloc web per mitjà de l'enviament dels seus comentaris i suggeriments. Gràcies per visitar-nos.

Sin embargo, como se puede ver en detalle en el **Anexo I**, ninguna de las webs cuenta con un botón de *accesibilidad* que permita, desde la propia web, modificar el tamaño de letra, cambiar el contraste de colores, activar la lectura en voz alta, activar la lectura fácil, etc. Asimismo, tampoco los contenidos audiovisuales cuentan con AD ni los visuales parecen ser claros, estar bien estructurados o emplear una combinación de colores y contrastes adecuada para que las personas con discapacidad visual puedan navegar por la web cómodamente. La investigadora, siendo normovente, encontró ciertas dificultades para poder ver determinados contenidos, especialmente, teniendo en cuenta que muchas páginas agrupan un sinnúmero de mensajes y datos sin un orden aparente o que la localización de algunos de ellos resulta sumamente enrevesada (en muchas ocasiones es necesario pinchar sobre múltiples enlaces o imágenes hasta lograr encontrar alguna referencia sobre los alumnos con discapacidad). Asimismo, esta sensación que nos produjo el análisis de las webs sobre la falta de accesibilidad de las mismas pareció confirmarse, en cierto modo, en uno de los comentarios de los directores entrevistados:

Entrevistado 9: Me acuerdo de una personita que viene todos los años a matricularse y que, como la matrícula es por Internet, y ella dice que tiene problemas visuales, pues es que la hemos matriculado el director, el vicedirector... Porque, a veces, dices: "A lo mejor tú no puedes, ¿y no tienes una persona cercana que lo haga por ti?". Pues, a lo mejor, la chica no tiene. Y todos los años viene y todos los años se lo tenemos que hacer nosotros. Porque, claro, la misma página web... Dice que no lo consigue [...] [P]ero hasta una cosa tan básica como inscribirse en la página web, pues tiene dificultades.

Antes de continuar, quisiéramos añadir una última reflexión sobre el uso de material audiovisual si se cuenta con alumnos con discapacidad visual. Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, el uso de material audiovisual en las aulas de inglés de las EEOOI es altamente frecuente. Normalmente, este material se suele proyectar en la LE y, en caso de emplearse subtítulos, estos suelen ser el único recurso de apoyo a la comprensión oral. Pensemos en cómo los subtítulos son un recurso visual al que quizá no todos los estudiantes puedan acceder de igual modo. Así pues, mientras que los estudiantes con deficiencias visuales pueden experimentar ciertos problemas para verlos, los estudiantes ciegos (sin restos visuales aprovechables), directamente, no

podrían acceder a ellos. Por ello, si no se pueden ver los subtítulos, la comprensión oral del estudiante ciego podría quedar limitada únicamente a sus capacidades para comprender, haciendo uso del oído únicamente, los contenidos en una LE que está aprendiendo. Esta solución nos parece algo insatisfactoria, especialmente si no se proporciona ningún otro recurso para que el estudiante ciego tenga otro medio o vía por el que recibir la información que escucha. Por ello, en nuestra reunión con las especialistas de la ONCE en Valencia decidimos plantear esta cuestión. Ninguna de las personas a las que consultamos nos supo dar una respuesta clara sobre cómo se adapta el material en caso de que se visiona un contenido audiovisual y se empleen subtítulos. Tampoco en las EEOOI parece haberse reparado en este hecho. Solo un entrevistado nos llegó a hablar de la posibilidad de transcribir los subtítulos al braille y proporcionárselos al estudiante en papel:

Entrevistado 2: Y para una persona con discapacidad visual, tendría la opción, no se ha dado el caso, pero tendría la opción de contactar con el tutor, le pasaría los subtítulos para que los pasara a braille o simplemente confiar... Claro, es que depende del nivel del alumno...

No se facilitan medidas de adaptación para personas con discapacidad visual

Por otro lado, volviendo al **cuestionario**, los 21 docentes que aseguraban que no se facilitan las medidas de atención adecuadas para las personas con discapacidad visual debían responder a esta pregunta, donde les pedíamos que, si los conocían, nos hicieran llegar los motivos por los que no se dispone de este tipo de material. Las respuestas son las siguientes:

¿Conoce el motivo por el cual en su centro no se facilita material adaptado para el alumnado con discapacidad visual? En caso afirmativo, explíquelo brevemente.		
Opciones	Recuento de respuestas	Porcentajes %
Lo desconozco	7	33,3 %
Nunca he tenido alumnos con discapacidad visual o nunca han necesitado de adaptaciones	5	23,8 %
Creo que la ONCE se encarga de facilitar las adaptaciones del material para personas con discapacidad visual	2	9,5 %
Conselleria no lo facilita	2	9,5 %
El volumen de alumnado con discapacidad visual es muy reducido	1	4,8 %
Falta de recursos materiales y humanos	1	4,8 %
No está regulado	1	4,8 %
Respuestas no válidas		

No sólo no se facilitó el material adaptado sino que ni siquiera se me avisó de que tenía matriculado en mi curso a un alumno con discapacidad auditiva	1	9,6 %
El caso que se me dio a mí en el pasado en otra escuela. Podía manejar fácilmente la situación, simplemente haciendo impresiones al doble del tamaño normal del material que entregaba en fotocopias o en los exámenes. Es por ello que no hizo falta que pidiera ayuda de ningún tipo al centro	1	

Tabla 29. Resultados sobre los motivos por los que no se facilita material adaptado para alumnos con discapacidad visual (pregunta respondida por los 21 docentes que niegan que dispongan de material adaptado para las personas con discapacidad visual).

Lo primero que llama la atención de estas respuestas es que dos de ellas, de nuevo, no encajan con la información que pedíamos. Por un lado, un docente responde acerca de un alumno con discapacidad auditiva (aunque, en realidad, es más un comentario que una razón por la que no se facilita material adaptado para personas con discapacidad sensorial). Por otro lado, otro encuestado responde que en la escuela donde trabajaba en el pasado tuvo un estudiante con discapacidad visual y que, en realidad, no necesitó la ayuda de ningún centro, pues con fotocopias aumentadas pudo trabajar cómodamente. Recordemos que la anterior pregunta que respondieron estos 21 docentes era si se facilita o facilitó alguna medida de atención a la diversidad o material adaptado para el alumnado con discapacidad visual en sus centros. En ningún momento se especificaba en la pregunta si, para adaptar el material, se recurría a ayuda externa o se hacía desde la EOI. Así, el uso de fotocopias aumentadas es una medida de adaptación del material (aunque los docentes la consideren sencilla), por lo que este encuestado debería haber respondido afirmativamente cuando se le preguntó por la existencia de medidas de adaptación.

En cualquier caso, 7 docentes (33,3 %) desconocen los motivos por los que no se facilita material adaptado u otras medidas de atención a los alumnos con discapacidad, y otros 5 (23,8 %) aseguran que tampoco lo saben porque nunca lo han necesitado, ya sea porque no han tenido alumnos con discapacidad o porque sus alumnos no requerían de ninguna adaptación. En cambio, 2 personas (9,5 %) aseguran que en su centro no se facilita material porque se encarga la ONCE de hacerlo. De nuevo, podríamos plantearnos si el hecho de que la ONCE colabore con los docentes de las EEOOII y facilite material podría entenderse como una justificación para que los encuestados hayan marcado la opción *No* cuando les preguntábamos si se facilita material adaptado desde sus centros. Entendemos que, estrictamente hablando, no son los profesionales de las EEOOII los que aportan este material, de modo que aceptaremos, aunque con ciertas

reservas, estas dos respuestas dentro de esta pregunta. Por otro lado, otras 2 personas (9,5 %) han respondido que Conselleria no facilita material adaptado. Recordemos que, como pudimos saber gracias a las **entrevistas**, Conselleria se encarga, principalmente, de aprobar y llevar a cabo las adaptaciones del material que se requiera para las pruebas de certificación. Sin embargo, los entrevistados aseguraron que en el día a día de las aulas, la adaptación del material corre a cuenta del docente en la mayor parte de casos. Por último, algunas respuestas minoritarias hacen referencia a la falta de recursos humanos, al reducido número de estudiantes con estas necesidades o, incluso, a la falta de regulación al respecto.

5.5.7.2. Medidas de adaptación para alumnos con discapacidad auditiva

Tras examinar la información disponible en los sitios web y consultar a los encuestados y entrevistados por las medidas de atención a la diversidad para los alumnos con discapacidad visual, se plantearon las mismas cuestiones, esta vez, para los estudiantes con discapacidad auditiva.

En primer lugar, recordemos cómo, en este punto del cuestionario, contábamos con varios itinerarios abiertos en función de las respuestas que nos dieron los profesores: (1) 20 docentes que aseguraron que sí se cuentan con las medidas oportunas para los alumnos con discapacidad visual en sus centros, (2) 21 profesores que negaron que se facilitaran estas medidas y (3) 37 personas que desconocían esta información. Por ello, una vez más, los resultados de estas preguntas se extraerán por separado y, posteriormente, se calcularán sobre el total de los 78 docentes.

¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad auditiva?

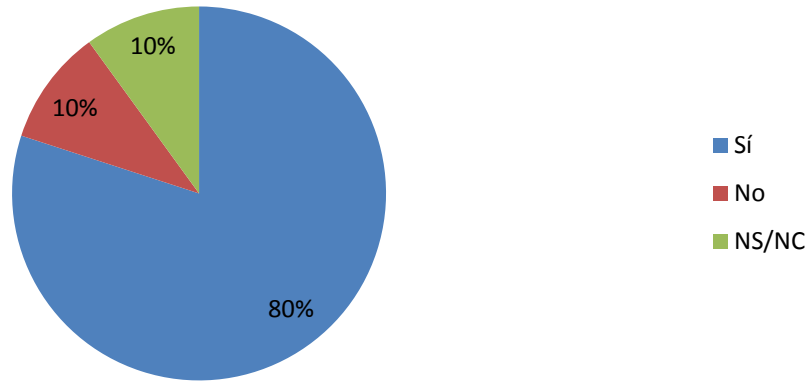


Gráfico 38. Resultados cuando se pregunta a los docentes si se facilita material adaptado para las personas con discapacidad auditiva (pregunta respondida por los 20 docentes que afirmaron que sí facilitan medidas de adaptación para las personas con discapacidad visual).

De este primer grupo, 16 personas (80 %) afirman que sí se adoptan medidas de adaptación para atender apropiadamente las distintas necesidades de las personas con discapacidad auditiva. En cambio, 2 personas (10 %) lo niegan y otras 2 (10 %) desconocen esta información.

¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad auditiva?

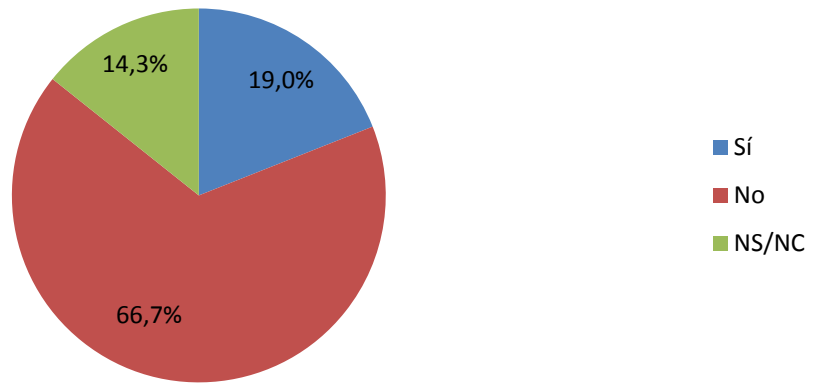


Gráfico 39. Resultados cuando se pregunta a los docentes si se facilita material adaptado para las personas con discapacidad auditiva (pregunta respondida por los 21 docentes que negaron que se facilitaran medidas de adaptación para las personas con discapacidad visual).

Dentro de este segundo grupo, encontramos que un total de 14 personas (66,7 %) niegan que se faciliten medidas de adaptación para atender adecuadamente a las personas con discapacidad auditiva, mientras que 4 (19 %) afirman que sí se facilitan estas medidas. Por último, 3 docentes (14,3 %) desconocen esta información. En tercer lugar, los 37 encuestados que desconocían si se facilitan las medidas apropiadas para las personas con discapacidad visual han respondido lo siguiente cuando les preguntamos, esta vez, sobre las medidas para los alumnos con discapacidad auditiva.

¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad auditiva?

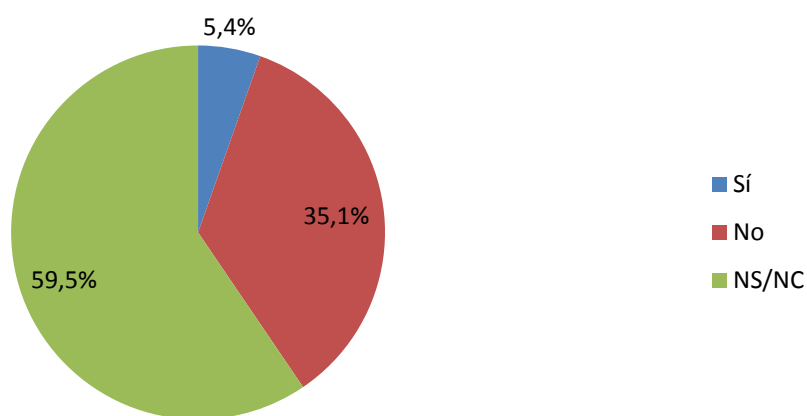


Gráfico 40. Resultados cuando se pregunta a los docentes si se facilita material adaptado para las personas con discapacidad auditiva (pregunta respondida por los 37 docentes que desconocían si se facilitan medidas de adaptación para las personas con discapacidad visual).

Como poder observar, 22 personas (59,5 %) desconocen esta información, 13 (35,1 %) afirman que sí se adoptan medidas de adaptación para las personas con discapacidad auditiva y 2 (5,4 %) responden que no se facilitan estas medidas. Así pues, si calculamos los datos sobre el total de los 78 docentes, los resultados son los siguientes:

¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad auditiva?

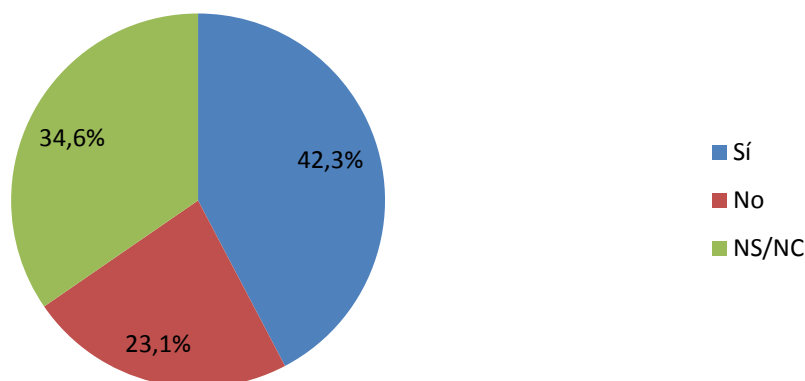


Gráfico 41. Resultados cuando se pregunta a los docentes si se facilita material adaptado para las personas con discapacidad auditiva (resultados sobre el total de los 78 docentes).

Un total de 33 (13+4+16) personas (42,3 %) coinciden en que sí se facilita material o se adoptan otro tipo de medidas para satisfacer las necesidades de los alumnos con discapacidad auditiva adecuadamente. Por otra parte, 18 (2+14+2) docentes (23,1 %) opinan justo lo contrario, y un total de 27 (22+3+2) encuestados (34,6 %) desconocen esta información.

Asimismo, de la misma manera que ocurría con la pregunta sobre las medidas para los alumnos con material visual, en función de sus respuestas en esta pregunta, los docentes activaban itinerarios distintos: (1) si habían respondido *Sí*, los encuestados deberían explicitar qué tipo de medidas se facilitan, (2) si habían respondido *No*, debían hacernos llegar el posible motivo (si lo conocían) y (3) si desconocían esta información, podían pasar a la fase final del cuestionario, donde se les permitía dejar libremente algún comentario o, incluso, su correo electrónico si deseaban ser informados sobre los resultados de la investigación.

Sí se facilitan medidas de adaptación para personas con discapacidad auditiva

Los 33 docentes que afirmaron que sí se facilitan las medidas adecuadas para los alumnos con discapacidad auditiva debían responder en qué consisten estas medidas antes de pasar a la parte final del cuestionario. Los resultados son los siguientes:

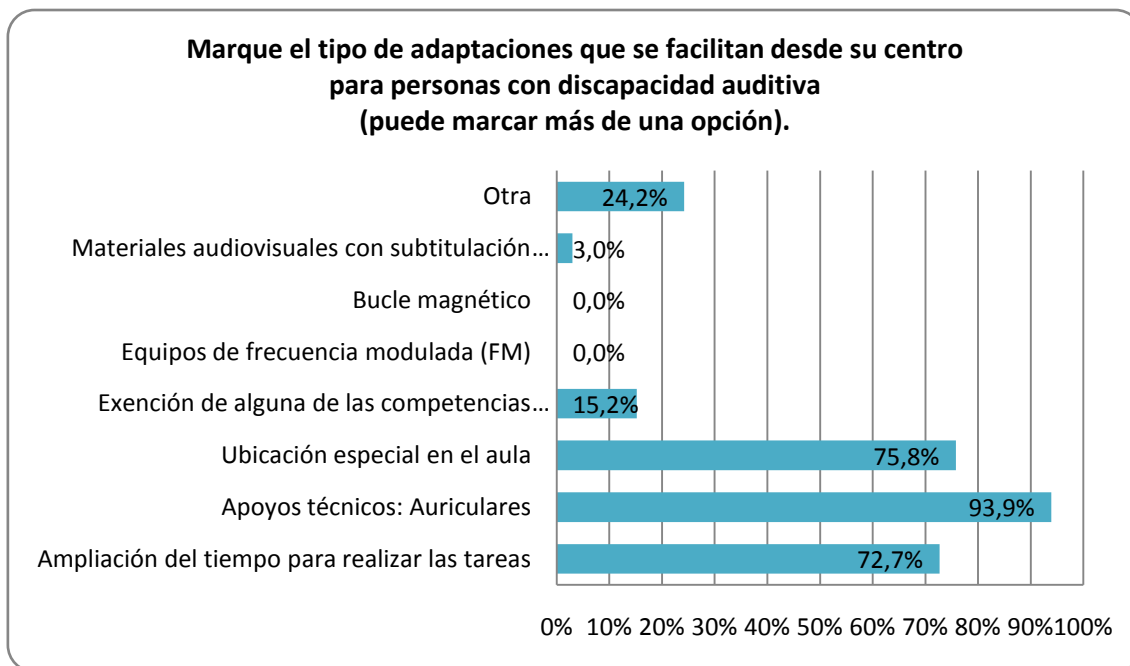


Gráfico 42. Resultados sobre el tipo de adaptaciones para personas con discapacidad auditiva (pregunta respondida por las 33 personas que afirmaron que sí facilitan medidas de adaptación para las personas con discapacidad auditiva).

Hasta un total de 31 docentes (93,9 %) aseguran que se facilitan auriculares a los alumnos con discapacidad auditiva que los necesiten. Tras esta opción, 25 profesores (75,8 %) han señalado que se reserva una ubicación especial en el aula para el alumno con discapacidad auditiva y 24 (72,7 %) mencionan la ampliación de tiempo para llevar a cabo ciertas tareas. Posteriormente, encontramos otras opciones con un porcentaje de respuesta menor, como es la exención de una parte de las pruebas de certificación (15,2 %), marcada hasta por 5 docentes, el uso de material subtitulado para sordos (3 %), señalado por 1 encuestado y las distintas opciones que encontramos dentro de *Otro*:

- a) “Lectura de labios” (5 personas, 15,2 %).
- b) “Guiones para las comprensiones orales” (1 persona, 3 %).
- c) “Auriculares solo en los exámenes” (1 persona, 3 %).
- d) “Desconozco con detalle todo lo que se puede facilitar” (1 persona, 3 %).

Además de los resultados obtenidos en esta pregunta del cuestionario, quisiéramos retomar algunas de las respuestas que dieron los encuestados a la pregunta abierta sobre cómo plantean actividades en las que se emplee material audiovisual si cuentan con estudiantes con discapacidad auditiva en el aula. Así, como vimos en el punto 5.5.2.7., algunos docentes respondieron con medidas como permitir el uso de auriculares y

ordenador portátil³⁸³, aumentar el volumen del audio, hacer uso de subtítulos y de transcripciones del guion, situar al estudiante en primera fila, repetir el audio o vídeo en más ocasiones de lo que se haría normalmente, grabarse el propio profesor leyendo los audios, buscar material audiovisual en el que se vea la boca de los personajes, facilitar el vídeo para que pueda visionarse de nuevo en casa o, incluso, permitir al alumno sordo tocar la garganta de otra persona y vocalizar mirándole cara a cara para enseñar la pronunciación.

Los resultados obtenidos en el **cuestionario**, de nuevo, parecen coincidir con los datos que pudimos extraer en las **entrevistas**. Cuando preguntamos a los entrevistados acerca de los materiales o apoyos técnicos que podían facilitar en sus centros, todos ellos coincidieron en que el recurso empleado con mayor frecuencia son los auriculares. Estos pueden solicitarse para la prueba de certificación (Conselleria, posteriormente, aprueba la petición si la cree adecuada y justificada) o para el día a día de las aulas. Así, según explica uno de los entrevistados, las aulas de su centro suelen estar equipadas con un ordenador, un proyector y unos altavoces. Cuando un alumno con discapacidad auditiva lo necesita, se compran unos adaptadores que permiten que el audio se escuche por los altavoces para los alumnos sin discapacidad y por los auriculares para el alumno con deficiencias auditivas. En otros casos, se nos llegó a hablar de lectura labial, especialmente para las pruebas de certificación. Para ello, se lleva al alumno con discapacidad auditiva a un aula tranquila y el docente lee el guion de la comprensión oral mientras que el alumno le lee los labios. Posteriormente, también se comentaron otras cuestiones como la ampliación del tiempo, la ubicación especial en el aula o, incluso, el cambio del alumno con discapacidad auditiva con un profesor que vocalice en mayor medida a la hora de hablar. Del mismo modo que en el caso de los alumnos con discapacidad visual, las adaptaciones y materiales que se requieren para el día a día de las aulas se gestionan y organizan internamente desde el centro —bien desde jefatura de estudios, bien el docente tiene en cuenta que los materiales sean accesibles—, mientras que si se requiere de alguna adaptación de las pruebas de certificación, el estudiante debe cumplimentar la documentación para solicitarla oficialmente a la Conselleria. Posteriormente, esta envía un informe a la EOI con las adaptaciones

³⁸³ Si los alumnos han de aportar sus propios recursos o materiales, tampoco en este caso pueden contar con subvenciones ni ayudas económicas por parte de las EEOOI, pues, como ya señalábamos en el caso de los alumnos con discapacidad visual, estos centros no tienen autonomía para ofrecer prestaciones económicas.

aprobadas para cada estudiante, que cada centro debe cumplir escrupulosamente el día de la prueba.

Por otra parte, resulta llamativo cómo, en este caso, hasta 5 encuestados han respondido que sí se exige a los estudiantes con discapacidad auditiva de una parte del examen, mientras que en el caso de los alumnos con discapacidad visual, ningún docente marcó esta opción. Con todo, en las entrevistas ya pudimos ver cómo, en realidad, muchos docentes desconocen que, al menos, sí es posible solicitar esta adaptación, teniendo en cuenta el formulario de adaptación de las pruebas de certificación que facilita Conselleria (el *Anexo III*).

Asimismo, también quisiéramos remarcar el bajo porcentaje de respuestas que ha recibido el uso de material subtitulado para sordos. Mientras que un solo docente ha marcado esta opción en esta pregunta, recordemos cómo hasta 4 aseguraban facilitar subtítulos a sus estudiantes con discapacidad auditiva en la pregunta que recogíamos en el punto 5.5.2.7. Sin embargo, como pudimos observar en las entrevistas, la mayoría de docentes de las EEOOI no parecen distinguir entre la SPS y la subtitulación intralingüística convencional, por lo que, cuando les preguntamos acerca del uso de subtitulación para las personas sordas se nos respondía que la subtitulación que emplean para el grueso de los alumnos es igualmente útil para los alumnos con discapacidad auditiva³⁸⁴. Por ello, quizá el hecho de haber especificado en esta pregunta si se emplea SPS puede haber repercutido en que solo un docente la haya marcado. En el mejor de los casos, vemos cómo solo 4 encuestados afirman hacer uso de la subtitulación como medida de adaptación para los alumnos con discapacidad auditiva. En relación también con la cuestión de la subtitulación, conviene señalar que los materiales de *That's English* sí están subtitulados, aunque, de nuevo, se trata de subtitulación intralingüística convencional y no de SPS.

Por último, cuando consultamos en las webs información acerca de las posibles medidas de adaptación para las personas con discapacidad auditiva, del mismo modo que ocurría con el caso de los alumnos con discapacidad visual, apenas encontramos información al respecto. Cuando se alude, de modo general, a las personas con discapacidad, es para citar su derecho a solicitar las adaptaciones que crean necesarias. Con todo, poca

³⁸⁴ No negamos su utilidad, pero la respuesta vendrá de un número mayor de estudios que analicen si a un estudiante sordo que haga uso de SPS habitualmente le basta con la subtitulación intralingüística convencional cuando se emplea con fines educativos.

información se facilita acerca de en qué consistirían esas adaptaciones que el centro o Conselleria podrían ofrecer. Sí podemos encontrar algunas de las medidas que se adoptan para adaptar materiales o proporcionar ciertos recursos, como los auriculares, dentro del formulario de solicitud de las pruebas de certificación. En escasas ocasiones encontramos referencias a las medidas de adaptación para las personas con discapacidad auditiva en las programaciones en las que sí se incluye un punto sobre atención a la diversidad. En otras palabras, teniendo en cuenta la información que se facilita en la web, parece que con proporcionar auriculares o una ubicación especial en el aula, las necesidades de los distintos perfiles de personas con discapacidad auditiva *estarían cubiertas*. Por ello, si bien ambos colectivos parecen ciertamente olvidados en las webs, quizá el de los alumnos con discapacidad auditiva tenga aún menos visibilidad que el de los estudiantes con discapacidad visual.

No se adoptan medidas de adaptación para personas con discapacidad auditiva

Finalmente, la última pregunta del **cuestionario** estaba diseñada para los docentes que negaron la existencia de medidas de adaptación o materiales adaptados para personas con discapacidad auditiva. En total, 18 encuestados marcaron esta opción, por lo que se les preguntó si conocen los posibles motivos por los que no se facilitan estas medidas de adaptación. Los resultados son los siguientes:

¿Conoce el motivo por el cual en su centro no se facilita material adaptado para el alumnado con discapacidad auditiva? En caso afirmativo, explíquelo brevemente.		
Opciones de respuesta	Recuento de respuestas	Porcentajes %
Lo desconozco	9	50,0 %
No he tenido alumnos con estas necesidades o no lo hemos necesitado	4	22,2 %
Por falta de recursos humanos y materiales	1	5,5 %
Por falta de tiempo	1	5,5 %
Falta de medios e interés por parte de la administración pública (Conselleria)	2	11,1 %
No existe normativa al respecto	1	5,5 %

Gráfico 43. Resultados sobre los motivos por los que no se facilita en las EEOOI material adaptado para alumnos con discapacidad auditiva (pregunta respondida por los 18 docentes que niegan que se faciliten medidas de atención para las personas con discapacidad auditiva).

Los resultados obtenidos en esta pregunta son muy similares a las respuestas que nos dieron en el caso de los estudiantes con discapacidad visual. Así, mientras que 9 docentes (50 %) desconocen los motivos sin explicar el porqué, 4 (22,2 %) explican que, sencillamente, no han tenido alumnos con discapacidad auditiva. Asimismo, 2

docentes (11,1 %) señalan la falta de interés de la administración pública en estas cuestiones y 3 personas (5,5 % cada una) hablan de falta de medios, de recursos, de normativa o de tiempo para llevar a cabo estas adaptaciones.

5.5.8. Problemas o dificultades para garantizar la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad sensorial

Antes de pasar a los comentarios finales que nos dejaron los encuestados en el cuestionario, nos gustaría también dejar constancia de algunos comentarios o cuestiones que se trataron en las entrevistas relacionadas con las posibles dificultades que los profesionales de las EEOOI encuentran a la hora de conciliar la enseñanza a alumnos con discapacidad y sin ella dentro de las mismas aulas. Una de las primeras cuestiones que surgieron tiene que ver con la falta de control del alumnado con discapacidad en las aulas de las EEOOI. Mientras que algunos entrevistados nos comentaban que no podían ofrecernos este dato, porque los alumnos no lo facilitan en el momento de la matrícula, sino cuando tienen necesidades especiales, otros aseguraban que el problema suele ser que, en realidad, hay alumnos que, pese a tener algún tipo de discapacidad, no quieren dejar constancia de ello. Por ello, los jefes de estudios y docentes desconocen, en caso de que no se haya querido comunicar, si cuentan con algún alumno con discapacidad en el aula, lo que puede provocar desconcierto ante determinadas actitudes del alumnado. En cualquier caso, entienden que, al tratarse de alumnado adulto en la mayor parte de ocasiones, esta cifra es ciertamente difícil de controlar.

En segundo lugar, y relacionada con la anterior, la falta de formación de los docentes genera situaciones incómodas para los profesores, quienes dudan y temen, pese a su buena voluntad, no estar actuando correctamente con sus alumnos con discapacidad. Mientras que, en unos casos, parece que los docentes tratan de discriminar positivamente a los estudiantes con discapacidad (algo que no siempre es bien recibido), en otros, los estudiantes con discapacidad reclaman más implicación al profesorado. Por ejemplo, uno de los entrevistados aseguraba que un alumno ciego solía solicitar que el docente le facilitara por escrito todo lo que se iba explicando en clase de forma oral. Esto parece generar también un problema en ciertas ocasiones, pues puede suponer una inversión de tiempo y trabajo adicional para el profesor, quien debe plasmar todo por escrito o, incluso, tener previstos los materiales que va a emplear con cierta antelación si, por ejemplo, tienen que ser transcritos al braille. Así pues, algunos docentes nos

comentaban que esto no siempre es posible, puesto que, en algunas ocasiones, ciertos contenidos que se dan en el aula pueden surgir de la improvisación y otros, simplemente, son cuestiones de actualidad (por ejemplo, extraídas de un periódico) que no se prevén con tanto tiempo de antelación, pues se toman de materiales reales de los días previos a la clase.

Asimismo, esta falta de formación, ligada al hecho de no contar con orientadores en los centros ni con la ayuda de Conselleria para el día a día, avoca a los docentes a tener que trabajar con sus alumnos con discapacidad del modo que ellos creen más adecuado: “Hacemos lo que buenamente podemos” —decía el entrevistado 9—. Así pues, en bastantes ocasiones, desconocen las prácticas más oportunas o los recursos que deberían emplear en función de las necesidades de sus alumnos con discapacidad. Esto, en realidad, no es un caso concreto que ocurra exclusivamente cuando se cuenta con alumnos con discapacidad sensorial, sino que ocurre con cualquier persona que manifieste conductas, en cierto modo, *no esperadas* en las aulas. Recordemos cómo los profesionales de las EEOOI tampoco cuentan con ninguna guía de actuación donde puedan consultar cuáles serían las pautas más adecuadas que, de manera genérica, podría adoptar en su día a día si tuviera un alumno con discapacidad. Por ello, los docentes reconocen que se va improvisando sobre la marcha en función de lo que el alumno demande, lo que, a su vez, les obliga a formarse en el preciso momento en el que necesitan dar soluciones a su situación. Así pues, algunos entrevistados se muestran francos al reconocer que son conscientes de que no siempre es suficiente lo que se hace en el centro y de que, por el momento, no han tenido problemas significativos, pero podrían llegar a tenerlos en el futuro.

La situación que describimos anteriormente consigue que algunos profesores y alumnos vean incompatible que estudiantes con y sin discapacidad aprendan dentro de una misma aula. Dicho de otro modo, un entrevistado aseguraba que, quizá, lo más apropiado sería que las personas con discapacidad pudieran acudir a un aula especializada (§ 3.3.1.), dado que la falta de medios, recursos y atención apropiada en las EEOOI puede llegar a provocar insatisfacción en los propios estudiantes con discapacidad que acuden a los centros. Por otro lado, uno de los entrevistados aseguraba que hay alumnos sin discapacidad que han abandonado los grupos donde había personas con discapacidad —sensorial o de cualquier otro tipo—, quizá como consecuencia de la falta de formación y orientación al profesor para que pueda organizar las lecciones

cómodamente y para todos. Pese a este testimonio, otro de los entrevistados comentaba que, en realidad, la mayoría de compañeros sin discapacidad suelen ser comprensivos con las situaciones que se pueden dar al tener un compañero con discapacidad en el aula.

Por otro lado, en lo que se refiere a los materiales, hemos podido ver cómo la mayoría tiene un alto contenido visual, auditivo o ambos al mismo tiempo y cómo no se prevé, especialmente para los casos de personas con discapacidades sensoriales graves, ningún tipo de material para complementar la falta de visión o audición. En otras palabras, los materiales son los mismos para todos y estos se adaptan para las personas con discapacidad sensorial. Sin embargo, convendría analizar si, por ejemplo, el nivel de motivación de un estudiante ciego puede ser el mismo cuando se emplea un material altamente visual y la adaptación consiste, sencillamente, en una transcripción al braille o en una lectura en voz alta por un programa. En cualquier caso, al margen de esta cuestión, uno de los comentarios de los entrevistados fue que los alumnos con discapacidad visual suelen necesitar el libro de texto en formato digital para que el lector de pantalla de su ordenador pueda reconocerlo. Sin embargo, según afirmaba este entrevistado, las editoriales suelen negarse a proporcionar los libros en formato digital si una persona con discapacidad los solicita (teniendo en cuenta que este no estuviera a la venta para todos los públicos). De todas maneras, convendría analizar cuán accesibles son los libros y materiales digitales que pueden ofrecer las editoriales, pues quizá este sería otro campo en el que convendría introducir ciertas mejoras en pro de la accesibilidad.

Como ya señalamos anteriormente, otra cuestión relevante que surgió durante una de las entrevistas es la falta de accesibilidad de las webs de los centros. Así, un director aseguraba que uno de los alumnos con discapacidad visual de su centro necesita, cada año, que el director o vicedirector le matricule, dado que la matrícula se realiza por internet y este alumno con discapacidad visual encuentra altamente complicado utilizar la página web de este sitio. Por ello, la accesibilidad en educación no puede pasar solo por facilitar la inclusión del alumno dentro del aula; también convendría reparar en cómo otro tipo de gestiones o trámites relacionados con la educación, como matricularse por internet en un curso, tampoco parecen estar adaptados para todas las personas.

Antes de continuar, quisiéramos recordar una de las vivencias más significativas que pudimos escuchar en las entrevistas. Los profesionales de uno de los centros nos hicieron llegar la experiencia de un alumno invidente de inglés de nivel C1. Tras haber solicitado las adaptaciones permitidas por Conselleria para las pruebas de certificación, la administración pública concede a este alumno el examen adaptado para que un lector de pantalla pueda leer en voz alta los ejercicios. Sin embargo, estos son, en esencia, idénticos a los que han de realizar los alumnos sin discapacidad. Dicho de otro modo, se evalúa que el alumno con discapacidad pueda hacer lo mismo o tenga las mismas capacidades que el alumno sin discapacidad. Así, los ejercicios de comprensión lectora no se modifican en esencia, sino que, sencillamente, se adaptan para ser leídos por un programa. El alumno invidente, por lo tanto, debe ser capaz de recordar de memoria aquello que un programa le va leyendo y, posteriormente, completar unos ejercicios. Según los entrevistados, estos ejercicios requieren que el alumno pueda releer el texto entero, o solo ciertos fragmentos, para cotejar información o buscar ciertas palabras, expresiones o frases que resultan clave a la hora de responder, por ejemplo, a una de las actividades que consiste en colocar en el texto fragmentos que habían sido extraídos con anterioridad. Las estrategias que se requieren, por lo tanto, para poder llevar a cabo esta actividad están estrechamente relacionadas con la vista. Sin embargo, esto no se tuvo en cuenta a la hora de adaptar el examen y, finalmente, ante la imposibilidad de poder completarlo, el alumno decidió dejarlo en blanco y abandonar la prueba de certificación. A nuestro entender, este caso pone sobre la mesa una cuestión que planteamos en el punto 1.2., donde analizábamos el *Marco*: ¿se puede exigir a un alumno con discapacidad sensorial ser capaz de hacer lo mismo que una persona sin discapacidad sensorial? ¿Convendría establecer criterios de evaluación diferentes? ¿Parece lógico plantear las pruebas de certificación con modificaciones de contenido y no solo de forma?

5.6. Interés de los participantes en el estudio

Antes de acabar con este capítulo, quisiéramos dejar constancia de los comentarios que los participantes nos dejaron al finalizar el cuestionario, donde habilitamos un espacio para que, si lo deseaban, pudieran añadir libremente algún comentario o apreciación. Finalmente, 23 de los 78 encuestados escribieron en este espacio. Los comentarios que nos resultaron más interesantes son los siguientes:

- 1) En época de exámenes de certificación, el número de profesorado disponible para atender a los candidatos con necesidades especiales no es suficiente.
- 2) ¿Qué pasa con alumnos que tienen otras discapacidades? Por ejemplo, dificultad de comprensión; es decir, alumnos que van a otro ritmo y no pueden seguir el hilo de la clase o entender los ejercicios de la misma forma que los demás.
- 3) Me parece genial que se preste más atención a los alumnos con discapacidades sensoriales. Yo, de momento, no he tenido ningún alumno con estas características. Lo que sí que tengo son alumnos adolescentes con trastorno de déficit de atención y tampoco sé cómo trabajar con ellos, ya que no tengo formación al respecto. Opino que las EEOOI necesitamos urgentemente un orientador/a para todos estos casos, porque no tenemos formación al respecto y nuestro alumnado es muy heterogéneo.
- 4) A veces se da el caso de alumnos con sospecha de deficiencia auditiva no detectada por los médicos porque los propios alumnos no son conscientes de ello tampoco, es una sospecha del profesor. No se puede hacer nada en las pruebas de certificación, por ejemplo, mientras los alumnos no tomen ninguna medida
- 5) [N]o estoy segura de si es necesario que haya orientadores dentro de cada escuela para guiarnos a la hora de llevar al alumnado con necesidades especiales, pero sí creo que debería existir esta figura orientadora, aunque solo hubiera una por provincia, y no solo para casos de discapacidades físicas, sino también para alumnado con otro tipo de problemas, como discapacidades psíquicas, problemas psicológicos-emocionales o gente con necesidades educativas especiales. Los docentes no tenemos formación para lidiar con este tipo de situaciones y cuesta saber si estás haciendo lo correcto.
- 6) Es necesario un curso de formación para docentes para atender a este tipo de alumnado con necesidades especiales lo antes posible.
- 7) He buscat activament formació per a la docència a estudiants amb necessitats especials i el CEFIRE mai ha mostrat interès de fer algun curs de matí (perquè a l'EOI treballem sobre tot de vesprada) i la Universitat tampoc ha constestat amb algú que ens poguera impartir un curs a les nostres instal·lacions.
- 8) Tenemos una necesidad absoluta de este tipo de adaptación, contamos con una profesora con discapacidad visual y motriz para la que no existe ningún protocolo de actuación, a pesar de llevar 10 años en el cuerpo de EEOOI.
- 9) Fue una experiencia muy difícil, pero muy enriquecedora. Por una parte, requería una dedicación extra a la preparación de las clases que me suponían horas y horas de trabajo y, a veces, resultaba frustrante que, después de tanto esfuerzo, se me escapaba algún detalle que le dificultaba a mi alumno con discapacidad visual el desarrollo normal de la actividad. Por otro lado, fue una gran experiencia; me ayudó a ver que soy, probablemente, una docente demasiado visual y que debería tener más en cuenta los otros tipos de aprendizaje (que, además, resultan más efectivos que el visual en numerosas ocasiones).
- 10) Formación a docentes de EOI para la inclusión de alumnos con discapacidades auditivas o visuales³⁸⁵.
- 11) Molt positiva aquesta iniciativa.
- 12) Lo que está claro es que queda mucho por hacer para la inclusión de estas personas.
- 13) Hay que tener en cuenta también el tipo de centro en el que se imparten las clases: centros compartidos con IES, las aulas mismas, la acústica, las pantallas, todo lo que ya está instalado y las posibilidades que tiene la EOI de cambiar/mejorar/instalar... El tema económico para hacer esas mejoras. Son temas muy complejos porque hay que negociar/conseguir el visto bueno de Conselleria, más el dinero para esas cosas. Sin hablar de cualquier tipo de máquina... la enseñanza nuestra es de régimen especial. Todo es más complicado. Estamos a la cola en muchas cosas, el reconocimiento de las necesidades de un público adulto. De cierta manera, también, dependemos de la ONCE, etc., para la preparación de exámenes oficiales para las personas con discapacidad visual. El profesorado que tiene alumnado con discapacidad no tiene ni formación ni el apoyo *inmediato* necesario para encontrar soluciones a estas situaciones.

De igual modo, quisiéramos recordar que habilitamos un espacio en el que los docentes podían dejar su correo electrónico voluntariamente si deseaban que se les informara sobre los resultados del estudio. De 78 docentes, 33 (42,3 %) nos solicitaron que les

³⁸⁵ Estas cuatro personas nos dejaban comentarios pidiendo formación.

informáramos, algo que refleja cómo la cuestión de la accesibilidad educativa dentro de las EEOOII de la Comunitat Valenciana interesa a un porcentaje ciertamente elevado de docentes.

5.7. Tabla resumen sobre los resultados del análisis de las páginas web de las EOI de la Comunitat Valenciana

Hemos creado una tabla donde se recoge la principal información que hemos analizado en los sitios web de las EEOOII de la Comunitat Valenciana, con la intención de que el lector pueda consultar los datos más relevantes que hemos encontrado en cada web de manera rápida y visual, y pueda comparar, a su vez, las diferencias entre las distintas webs de las veinticuatro EEOOII de la Comunitat Valenciana. No obstante, en el **Anexo I** el lector encontrará el análisis completo y pormenorizado de cada sitio web. La información que incluimos en la tabla es la siguiente:

- **Método:** se indica qué método se contempla en el apartado *metodología* de la programación de inglés de cada EOI. Las opciones pueden ser:
 - L = Libre. No se recomienda ningún método en concreto. No obstante, las actividades o tareas propuestas en el aula deben encajar dentro del enfoque (se señala en morado).
 - OA = Se cita en la programación un enfoque orientado a la acción (se señala en amarillo).
 - X = No hemos podido tener acceso a la programación (se señala en azul).
- **Trad. en program.:** se señala si en la programación de cada EOI la traducción tiene presencia. Las opciones pueden ser:
 - S = Sí (se señala en verde).
 - N = No (se señala en rojo).
 - X = No hemos tenido acceso a la programación, por lo que desconocemos la respuesta (se señala en azul).
- **At.^{ón} divers. en program.:** se indica si en la programación del departamento de inglés de las distintas EEOOII se recogen las medidas de atención a la diversidad (adaptación de materiales, espacios, metodología, tiempo, etc.) que se adoptan en el centro en caso de tener alumnado con discapacidad, en nuestro caso, sensorial. Las opciones pueden ser:

- S = Sí (se señala en verde).
 - N = No (se señala en rojo).
 - X = No disponemos de esta información al no poder consultar la programación (se señala en azul).
- **Adap.^{ón} pruebas:** se señala si se facilita algún tipo de información, en la web de la EOI o mediante un enlace externo a la web de Conselleria, acerca de la adaptación de las pruebas de certificación. Las opciones pueden ser:
 - S = Sí (se señala en verde).
 - N = No (se señala en rojo).
 - **Adap.^{ón} material pres.^{al}:** se indica si la EOI ofrece algún tipo de información acerca de las medidas de atención a la diversidad que se toman para adaptar el material empleado en concreto para cursar la modalidad presencial (libros de texto, gramáticas, libros de vocabulario, libros de lectura, etc.). Las opciones pueden ser:
 - S = Sí (se señala en verde).
 - N = No (se señala en rojo).
 - X = No disponemos de esta información, al no poder consultar la programación o un documento con el material necesario para el curso (se señala en azul).
 - **Adap.^{ón} material a distancia:** se recoge la misma información que en el punto anterior, pero sobre el material de la modalidad a distancia, conocida como *That's English*. Las opciones pueden ser:
 - S = Sí (se señala en verde).
 - N = No (se señala en rojo).
 - X = En esta EOI no se ofrece este tipo de formación (se señala en azul).
 - **FAQ:** se especifica si en la pestaña de *Preguntas Frecuentes* podemos encontrar una pregunta referida la atención a la diversidad. Recordemos que muchos de los contenidos se repiten en todas las webs, por lo que esta pregunta y su respectiva respuesta es igual en todas las webs que la incluyen. Las opciones pueden ser:
 - S = Sí (se señala en verde).
 - N = No (se señala en rojo).

- **Palabras clave en menús:** se indicará si dentro de los principales menús desplegables de la web se incluye alguna palabra clave: *discapacidad, discapacitado, diversidad, necesidades educativas especiales, accesibilidad, inclusión, integración y minusvalía*. Las opciones pueden ser:
 - (Un número): si sí se incluye alguna de las palabras clave en estos menús, se explicitará cuántas veces (se señala en verde).
 - N = No se incluye ninguna de las palabras clave en los menús principales (se señala en rojo).
- **Acc.^{dad} web:** en este apartado recogeremos si existe una opción de *Accesibilidad* para marcar en la web. Las opciones pueden ser:
 - S = Sí (se señala en verde).
 - N = No (se señala en rojo).

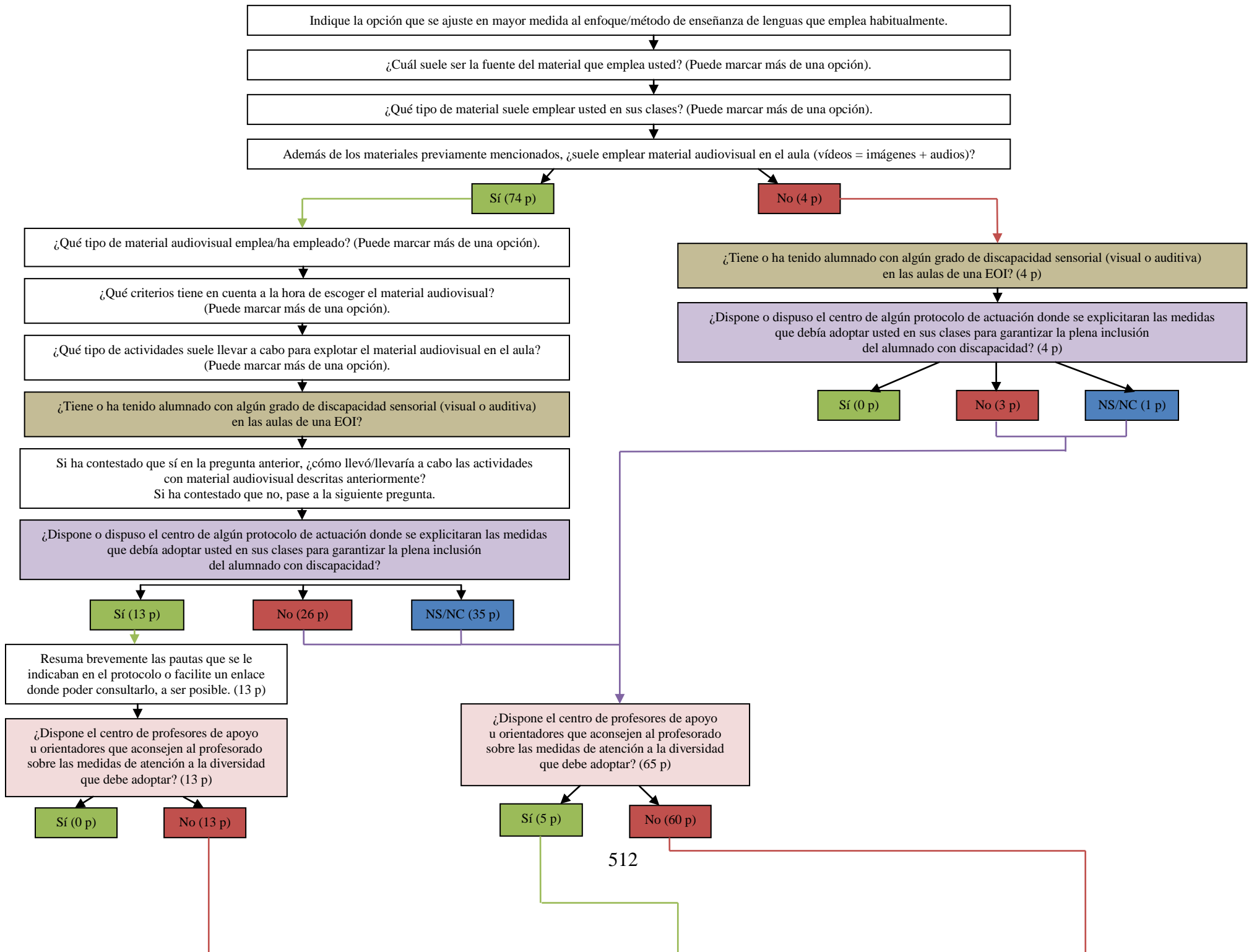
EOI 386	Valencia-Zaidía	Castellón	Alicante	Quart de Poblet	Liria	Sagunto	Alcira	Gandía	Xàtiva	Utiel	Orihuela	Benidorm	Elche	Elda	Alcoy	Torrevecija	Valencia-Quatre	Valencia-Benicalap	Paterna	Torrente	El Maestrat	La Plana Baixa
Método	L	O A	X	O A	O A	O A	O A	L	L	L	O A	X	O A	L	X	X	X	X	L	O A	X	X
Trad. ^{ón} en program.	S	S	X	S	S	S	N	S	S	S	S	X	S	S	X	X	X	X	S	S	X	X
At. ^{ón} divers. en program.	N	N	X	S	S	S	S	N	N	N	S	X	N	N	X	X	X	X	S	S	X	X
Adap. ^{ón} pruebas	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Adap. ^{ón} material pres. ^{al}	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	X	X	N	N	N	N
Adap. ^{ón} material distancia	N	N	N	N	X	N	N	N	X	X	X	N	N	X	X	X	X	X	X	X	X	X
FAQ	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	N
Palabras clave en menús	1	1	N	1	N	1	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	N	N	N	N	1	N
Acc. ^{dad} web	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

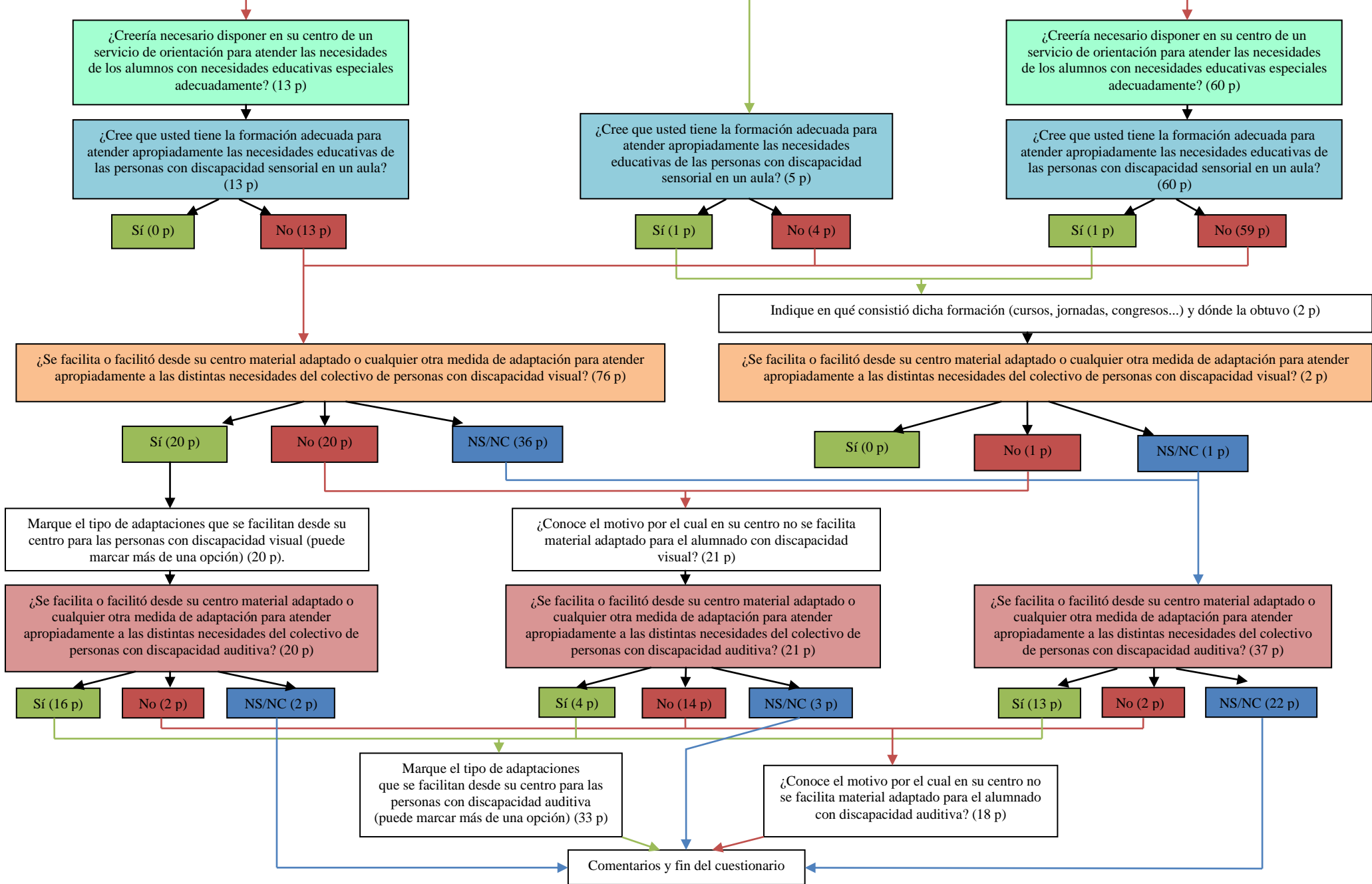
Tabla 30. Tabla resumen con los principales datos recogidos en cada web de las EEOOI analizadas.

5.8. Esquema del bloque 3 del cuestionario

Por último, del mismo modo que hicimos con el bloque 2 del cuestionario, a continuación ofrecemos un esquema de los distintos itinerarios que se siguieron dentro del bloque 3, así como del número de personas que contestó a cada pregunta, con la intención de facilitar que el lector comprenda las distintas opciones de itinerarios que fueron surgiendo conforme se avanzaba en la compleción del cuestionario.

³⁸⁶ No se incluye en la tabla la información de las webs de la EOI de Denia ni de la EOI de l'Alacantí, dado que no nos ha sido posible analizarlas apropiadamente por los motivos que exponemos en el **Anexo I**.





Esquema 17. Itinerarios de preguntas del bloque 3 del cuestionario.

6. CONCLUSIONES

Hemos llegado al sexto y último capítulo de esta tesis doctoral, el cual dividiremos en tres puntos. En primer lugar, volveremos la vista atrás y, con los resultados en la mano, trataremos de dar respuesta a las distintas incógnitas que hemos ido planteando a lo largo de esta investigación en lo que se refiere a las medidas de atención a la diversidad —especialmente, en lo que concierne a las personas con discapacidad sensorial— que se adoptan en las aulas de inglés de las EEOOII y al papel de la traducción y la TAV en esas medidas. En segundo lugar, nos ocuparemos de comprobar si los objetivos que planteábamos, tanto de la investigación como analíticos, se han cumplido. Dado que, recordemos, optamos por no generar hipótesis al ser este un estudio esencialmente exploratorio, insistimos en que en este capítulo no se encontrarán referencias al respecto. Por último, nos detendremos a reflexionar sobre las posibles limitaciones de esta investigación, así como sobre las posibles nuevas investigaciones que se podrían desarrollar, a nuestro entender, en el futuro.

6.1. Reflexiones sobre los resultados

Conclusiones sobre la presencia de alumnos con discapacidad sensorial en las EEOOII

Una de las cuestiones más relevantes de la que nos hemos ocupado es el porcentaje de alumnado con discapacidad sensorial que acude a estudiar una lengua a una EOI en la Comunitat Valenciana. Recordemos que, en las entrevistas, los participantes aseguraron que no es posible llevar un recuento exacto del número de alumnos con discapacidad que se matriculan en el centro, pues, por un lado, como un director aseguraba, esta no es una opción que pueda marcarse en la matrícula (pese a que en el análisis de las webs, recogido en el **Anexo I**, se puede ver cómo algunas escuelas sí incluyen una casilla de *discapacidad* en su formulario de matrícula) y, por otro, otros profesionales de los centros entrevistados nos comentaban que lo desconocen, bien porque el programa con el que registran al alumnado no calcula esas cifras, bien porque algunos alumnos con discapacidad prefieren no comunicarlo en la matriculación. Esto trae como consecuencia que no se sepa con exactitud cuántos alumnos con discapacidad sensorial (o de cualquier otro tipo) asisten al centro, por lo que, en ocasiones, los docentes se encuentran con el alumno con discapacidad dentro del aula sin ser conscientes de ello ni haber sido puestos en preaviso. Pese a no poder proporcionarnos una cifra exacta, los

entrevistados afirmaban que el porcentaje de alumnos con discapacidad sensorial es tan reducido en comparación con el grueso de todo el alumnado que las dificultades que puedan surgir se reducen casi a lo anecdótico. Sin embargo, al mismo tiempo, algunos de estos mismos entrevistados nos comentaban que el número de alumnos que requieren de algún tipo de adaptación parece estar creciendo gradualmente, en especial, para las pruebas de certificación. Asimismo, tengamos presentes las cifras obtenidas en el cuestionario, pues de los 78 respondientes, casi la mitad (43,6 %) ha contado alguna vez con un alumno con discapacidad sensorial en el aula. Por lo tanto, a nuestro modo de ver, estas cifras y comentarios evidencian un interés cada vez mayor de las personas con discapacidad sensorial por el aprendizaje de nuevas lenguas, lo que obligaría a abordar con sensatez qué es y qué implica la *inclusión* de un alumno con discapacidad en un aula ordinaria y cómo deben plantearse las medidas de atención a la diversidad para mejorar las condiciones actuales. Asimismo, antes de continuar, quisiéramos dejar constancia de una duda que nos asalta repetidamente y a la que no hemos podido dar respuesta en la presente investigación: ¿las medidas de adaptación son escasas porque hay pocos alumnos con discapacidad o hay pocos alumnos con discapacidad porque las medidas de adaptación son escasas?

Conclusiones sobre el método empleado y el papel de la traducción

Como vimos en el **Capítulo 5**, los docentes de las EEOOI suelen hacer uso de varios métodos combinados, siempre dentro de la filosofía comunicativa; es decir, la lengua se enseña con el objetivo de emplearla para comunicar, aunque se recurra a más de un método para ello. En primer lugar, y como vimos, no apreciamos ninguna diferencia significativa entre lo que los docentes interinos o funcionarios de carrera respondieron con respecto a esta cuestión. Tampoco parece haber una tendencia determinada hacia el uso de un método u otro en función de las edades de los docentes. En cualquier caso, y como ya apuntábamos, el hecho de que los profesores gocen de libertad para adoptar las prácticas metodológicas que deseen y de que no tengan que ajustarse a cumplir con las estrictas premisas de un solo método nos parece positivo, pues les permite adaptarse o modificar el planteamiento de las lecciones en función de las necesidades de sus alumnos.

También precisamente de esa libertad puede surgir la postura de la mayoría de docentes participantes en el estudio a aceptar el uso de la traducción en el aula. Como vimos,

aunque es aún perceptible un cierto aire de rechazo a la aceptación de la traducción abiertamente por parte de algunos docentes, la mayoría de los entrevistados y de los encuestados (finalmente, 54 de 78, lo que supone un 69,2 %), sigue empleando la traducción en las aulas de un modo u otro, con más o menos frecuencia. Sin embargo, ya vimos cómo la mayor parte del uso que se hace de este recurso es oral; es decir, la traducción sirve para practicar vocabulario o gramática, o para aclarar o verificar si se han entendido ciertos conceptos, aunque se sigue haciendo un escaso uso de la traducción escrita y de la TAV como recursos didácticos. Dicho esto, en el **Capítulo 2**, a falta de un mayor número de estudios que nos permitieran extraer conclusiones en claro, reflexionábamos sobre cómo el uso de la LMA y la traducción podrían ser de utilidad para las personas con discapacidad sensorial. Aunque, como vemos, la traducción se emplee mayoritariamente de forma oral, la postura que adoptan la mayor parte de los profesionales de las EEOOII estudiadas parece no ir en la línea de rechazarla por completo, por lo que, de necesitarla con un alumno con discapacidad sensorial, entendemos que sí podrían recurrir a ella.

Conclusiones sobre el papel de la TAV

Una de las primeras conclusiones que podemos extraer acerca del papel de la TAV en las aulas de inglés de las EEOOII es que, como ya hemos señalado, los docentes no siempre parecen relacionar el uso de la traducción con el de la TAV; en otras palabras, para algunos docentes, emplear subtítulos, especialmente si estos son intralingüísticos, no guarda una relación clara con el empleo de la traducción, por lo que los datos que obtuvimos sobre el uso que se hace de la TAV en general deben aceptarse con cierta cautela. Como ya señalábamos en el capítulo anterior, la lógica de exclusión diseñada en el cuestionario condujo a 51 docentes³⁸⁷ a responder la pregunta acerca del tipo de traducción que emplean. De estas 51 personas, solo 5 escogieron alguna opción en la que se hiciera uso de la TAV. Dentro de estas respuestas, 3 docentes plantean actividades en las que se visiona un producto audiovisual ya subtulado y solo 1 docente habla de actividades con doblaje y subtitulación como herramientas de aprendizaje activo. En cualquier caso, ninguno de los docentes mencionó alguna otra opción relacionada con otras modalidades de TAV, de modo que podemos entender que

³⁸⁷ Recordemos que solo este número de encuestados afirmó abiertamente emplear la traducción, mientras que después vimos cómo, en realidad, podríamos sumar 3 personas más. Sin embargo, estas últimas ya seguían un itinerario distinto dentro del cuestionario, por lo que no encontraron la pregunta sobre el tipo de traducción que emplean, al haber respondido inicialmente no emplear la traducción.

este sigue siendo un recurso utilizado por un número de docentes realmente reducido. Además ninguno de los participantes del estudio (tengamos en cuenta que, en el cuestionario, hasta un 43,6 % de los encuestados había tenido alguna vez un alumno con discapacidad sensorial en clase) ha mencionado ninguna tarea o actividad en la que se haga uso de la SPS o de la AD cuando preguntábamos por el empleo de las herramientas propias de la TAV. Por lo tanto, entendemos que tampoco se plantean propuestas de actividades específicamente diseñadas en torno a estas dos modalidades de TAV —de un modo similar a la propuesta de Kleege y Wallin (2015), por ejemplo— para que los alumnos con y sin discapacidad pudieran colaborar y trabajar conjuntamente.

En relación con lo anterior, quisiéramos destacar, como ya vimos en el punto 5.5.2.7., que, cuando se proponen actividades con materiales audiovisuales en un aula donde se encuentra un alumno con discapacidad sensorial, estas no suelen modificarse en cuanto a su planteamiento o a los contenidos, sino que, sencillamente, se plantea la actividad del mismo modo, pero se proporciona al alumno con discapacidad algún recurso para que pueda tener acceso de algún modo a la información (visual o auditiva). Aunque no es nuestra intención juzgar si estas prácticas son adecuadas o no, como se verá más adelante, sí creemos necesario investigar en un futuro si estas medidas resultan factibles y satisfactorias en la práctica, consultándolo con los propios estudiantes con discapacidad sensorial.

Por otra parte, en lo que se refiere a la SPS y la AD empleadas específicamente como herramientas para adaptar materiales, teniendo en cuenta cómo tanto los entrevistados como los encuestados coincidían en el elevado volumen de material audiovisual³⁸⁸ empleado en las aulas de inglés de las EEOOII (§ 5.5.2.3.), las conclusiones que podemos extraer son las siguientes. En primer lugar, sí conviene recordar que, cuando los entrevistados mencionaban la adaptación de materiales audiovisuales para las personas con discapacidad auditiva, hablaban de la subtitulación intralingüística convencional, algo que coincide con las respuestas dadas por los encuestados en algunas de las preguntas abiertas del cuestionario. Así, podemos entrever cómo tampoco los docentes parecen entender del todo la diferencia entre la subtitulación intralingüística convencional y la SPS, por lo que parece habitual que la primera se utilice como si fuera

³⁸⁸ En los puntos 5.5.2.5. y 5.5.2.6. se podía ver qué criterios se tienen en cuenta para seleccionar este material audiovisual y qué tipo de prácticas se suelen proponer en el aula para explotarlo.

idéntica a la segunda. Así pues, pensemos que solo 1 encuestado escogió la opción de SPS en la pregunta correspondiente (§ 5.5.7.2.), mientras que ninguno de los entrevistados mencionó esta modalidad específica de accesibilidad para adaptar los materiales. Tampoco en la programación de inglés de ninguna escuela se menciona este recurso. Por lo tanto, el papel de la SPS en las aulas de las EEOOI analizadas como herramienta para adaptar materiales es prácticamente inexistente, pues, de emplearse subtitulación, suele recurrirse a la subtitulación convencional.

Por otro lado, algo similar ocurre con la AD como herramienta para la adaptación de materiales. En las entrevistas, solo uno de los docentes mencionó que se debe verbalizar todo lo que ocurre en el aula y no dar por hecho que el alumno ciego sobreentiende información que solo se transmite por el canal visual (es justo señalar que este entrevistado fue el único que sí había tenido un alumno ciego). Asimismo, en la pregunta del cuestionario que interroga sobre cómo se plantean actividades en las que se hace uso de material audiovisual con alumnos con discapacidad sensorial (§ 5.5.2.7.), vemos que algunos docentes sí mencionan cómo los compañeros normovidentes describen lo que se ve cuando se emplea material (audio)visual en el aula o, incluso, se llega a hablar de proporcionar explicaciones por escrito de lo que ocurre en un vídeo. Esto, como decíamos, son prácticas que podríamos relacionar con la AD en directo o, incluso, con la redacción de un guion de AD. Sin embargo, en la pregunta sobre el tipo de medidas de adaptación para las personas con discapacidad visual (§ 5.5.7.1.), veíamos cómo ninguno de los encuestados seleccionó la opción de material audiodescrito. Por todo ello, podríamos concluir que, mientras que la AD *improvisada* o en directo y la AD por escrito (guion) sí parecen ser prácticas con cierta presencia, el uso de materiales que cuenten con AD grabada es prácticamente inexistente.

Conclusiones sobre las medidas de atención a los alumnos con discapacidad sensorial

Reflexionemos ahora sobre cuáles son las medidas de adaptación (de materiales, ayudas técnicas u otros recursos de apoyo educativo) para los alumnos con discapacidad que podríamos citar, fruto de los resultados obtenidos en esta investigación. En primer lugar, recordemos que tanto en las entrevistas como en el cuestionario pudimos observar cómo, aunque los materiales educativos siguen siendo claramente los más empleados en las aulas, no deja de ser verdad que los materiales reales parecen estar ganando un peso ciertamente elevado en el día a día de las clases (§ 5.5.2.). Así, como se pudo ver en el

punto 5.5.2.2., los materiales empleados en las aulas de inglés de las EEOOI son sometidas a estudio tienen un alto contenido visual, auditivo o audiovisual. Ya pudimos ver en el punto 5.5.8. cómo uno de los entrevistados criticaba que no todas las editoriales facilitan un libro digital (y accesible) al alumno con discapacidad sensorial. Esta idea nos hace preguntarnos cuán accesibles son los materiales educativos que se comercializan hoy en día, especialmente los digitales o relacionados con las TIC; por ejemplo, ¿permite el formato cambiar el tamaño de letra, el contraste de los colores, acceder a contenidos audiodescritos o con SPS, etc.? Por otro lado, recordemos que el empleo de materiales reales también tiene sus desventajas con estudiantes con discapacidad sensorial, pues no todos ellos son adecuados; por ejemplo, algunos documentos reales pueden tener la letra muy pequeña, una combinación de colores que dificulte poder ver bien los contenidos, tener demasiados ruidos que dificulten poder entender lo escuchado, etc. Además, en el caso de las personas ciegas que requieren de una adaptación al braille, este material tiene que estar pensado con ciertos días de antelación para que pueda ser transcrito, algo que ha de tenerse en cuenta a la hora de seleccionar material.

Ya vimos en los puntos 3.3.3., 3.3.4., 3.3.5. y 3.3.6. algunas de las necesidades de los alumnos con discapacidad sensorial, así como posibles ayudas (algunas eran personales, como un implante coclear, pero otras podría proporcionarlas el centro de estudio) o medidas de atención para este alumnado. Tras analizar los resultados, podemos concluir que de aquel catálogo de intervenciones y recursos técnicos, los participantes en el estudio han señalado que en sus respectivas EEOOI solo disponen de las siguientes herramientas y que adoptan las siguientes medidas (para el día a día o para las pruebas de certificación):

Medidas de adaptación para personas con discapacidad visual	Medidas de adaptación para personas con discapacidad auditiva
<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el tiempo para realizar las pruebas/tareas. - Permitir realizar las pausas necesarias. - Ubicar al alumno en un lugar especial en el aula (cerca de la pizarra/profesor). - Procurar situar al alumno en aulas con iluminación específica. - Contar con pizarras antirreflejo. - Modificar la luz del proyector o la pantalla. - Disponer de materiales en braille (facilitados por la ONCE o Conselleria para las pruebas de certificación). - Aumentar del tamaño del cuerpo de letra en fotocopias. - Contar con teclados braille, magnificadores de pantalla o programas de conversión de texto a voz. - Disponer de lupas de mano. - Procurar materiales digitales en formatos accesibles. - Narrar las imágenes verbalmente o por escrito. - Repetir el vídeo en varias ocasiones o enviarlo al alumno para visionarlo en casa. - Permitir los recursos propios del alumno en el aula (por ejemplo, un ordenador personal). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el tiempo para realizar las pruebas/tareas. - Facilitar auriculares. - Ubicar al alumno en un lugar especial en el aula (por ejemplo, en primera fila). - Contar con materiales con subtítulos o, en menor medida, con SPS. - Eximir de una parte de las pruebas de certificación. - Realizar las pruebas/tareas mediante la lectura de labios. - Facilitar guiones por escrito de las comprensiones orales. - Aumentar el volumen del audio en mayor medida (más de lo que se haría con alumnos normoyentes). - Repetir el vídeo o comprensión oral (más allá de las veces que lo escuchen los compañeros normoyentes). - Vocalizar cara a cara y permitir que el alumno sordo toque la garganta del profesor o de alguna otra persona para enseñar la pronunciación. - Permitir los recursos propios del alumno en el aula (por ejemplo, un ordenador personal). - Grabarse el propio profesor pronunciando los audios. - Buscar vídeos donde la cámara enfoque los labios de los personajes para facilitar la lectura labial.

Tabla 31. Medidas de adaptación para los alumnos con discapacidad sensorial adoptadas en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.

Lo primero que conviene señalar es que algunos de los anteriores recursos están presentes dentro del aula porque los facilita el propio alumno, no porque el centro disponga de ellos (§ 5.5.7.). Asimismo, se debe decir que las EEOOI pueden contar, *a priori*, con algunos recursos, ciertamente sencillos de proporcionar, como, por ejemplo, los auriculares o el aumento del tamaño del cuerpo de letra de las fotocopias. Sin embargo, también se nos comentó en las entrevistas que, a menudo, otros recursos o ayudas técnicas se procuran una vez se han conocido las necesidades concretas del estudiante con discapacidad sensorial. Esto, por un lado, se puede interpretar de un modo positivo, pues, como veíamos en los puntos 3.2.4.4. y 3.2.4.5., los perfiles dentro de estos dos colectivos no son homogéneos, por lo que no todas las personas presentan las mismas necesidades aunque padezcan una misma discapacidad.

Con todo, como vemos, la oferta de medidas de atención a la diversidad no es del todo reducida. Además, esta responde a las necesidades de los alumnos que ya han asistido a los centros. Sin embargo, todo parece apuntar a que podría ir creciendo, pues, como decimos, se suele buscar una posible solución después de saber que un alumno con discapacidad sensorial se ha matriculado en un curso. En otras palabras, no se ha contado con todos los recursos que citábamos en el catálogo de ayudas técnicas ni se han adoptado otras medidas de atención a la diversidad que recogíamos en el cuerpo

teórico de esta tesis porque no se ha necesitado. Con todo, convendría sopesar en el futuro si el hecho de no disponer de ciertos recursos de antemano podría frenar a un estudiante con discapacidad sensorial a la hora de matricularse en uno de los cursos de las EEOOI.

Por otra parte, nos gustaría señalar que las TIC resultan una herramienta de gran relevancia dentro de las medidas de atención a la diversidad para estos alumnos, pues, como vemos, muchas de las herramientas que facilitan al alumnado con discapacidad poder trabajar en un aula ordinaria —los recursos propios en ordenadores personales, las herramientas tiflotécnicas o, incluso, el uso de auriculares o subtítulos, entre otros— son posibles gracias a las TIC. Con todo, en el futuro nos gustaría ponernos en contacto con los coordinadores TIC de las EEOOI de la Comunitat Valenciana para profundizar en mayor medida sobre su papel en el proceso de adaptación de materiales para los alumnos con discapacidad sensorial.

Antes de continuar, quisiéramos recordar que las EEOOI no cuentan con una subvención económica especial para poder adquirir equipamiento para las personas con discapacidad, sino que asumen los posibles gastos que puedan surgir (compra de recursos específicos) del presupuesto interno que tiene la escuela. Aunque algunos directores nos aseguraron que esto no es un problema —debido, principalmente, a que los recursos que se han necesitado hasta el momento no parecen excesivamente caros—, otros afirmaban que, en realidad, esto sí podría llegar a ser un impedimento.

Conclusiones sobre las dificultades para garantizar la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial

Otra de las cuestiones sobre las que reflexionaremos antes de finalizar esta primera parte de este capítulo de conclusiones son las dificultades que los propios docentes han manifestado experimentar para conciliar el trabajo de alumnos con y sin discapacidad dentro de la misma aula. Aunque es cierto que los profesores de las EEOOI analizadas ponen toda su buena voluntad en tratar de actuar del mejor modo posible, se podría argumentar, como ya vimos en el **Capítulo 5**, que prácticamente ninguno de ellos cuenta quizá con la formación adecuada para conocer con detalle las necesidades del alumnado con discapacidad, algo de lo que son conscientes en gran medida. Tampoco se cuenta en los centros con un profesional especializado (como un orientador) que

aconseje y guíe a estos profesionales en caso de necesidad. Se podría entender que esto es así porque, en términos económicos, y dado el actual bajo número de estudiantes con discapacidad sensorial que decide estudiar idiomas en las EEOOI, no sería *rentable*, pero de nuevo se le puede dar la vuelta a la pregunta: ¿acaso no habrá más estudiantes con este perfil precisamente porque los centros no disponen de orientadores que planifiquen su actividad en las aulas? Pensemos también en cómo hasta un 83,3 % de los encuestados aseguraba no disponer (o, sencillamente, desconocerlo) de una guía o protocolo de actuación³⁸⁹ donde se explicitaran las posibles medidas que se podrían adoptar, en función de los distintos grados de discapacidad y los recursos disponibles en cada caso. Asimismo, tampoco todos los docentes parecen tener el mismo contacto con organizaciones como la ONCE³⁹⁰ u otras asociaciones especializadas en discapacidad sensorial. Todo lo dicho anteriormente, sumado a la escasa intervención de Conselleria para las necesidades del día a día, parece empujar a los profesionales de las EEOOI estudiadas a adoptar las medidas que creen más apropiadas cuando, en opinión de la mayoría de ellos, no cuentan con las herramientas ni los conocimientos necesarios para hacerlo. Este escenario que describimos llega, incluso, a crear cierto clima de crispación entre los alumnos con y sin discapacidad ante la dificultad que experimentan, en algunos casos, los docentes para lograr la inclusión. Tanto es así que en alguna ocasión se nos sugirió la idea de que los estudiantes con discapacidad deberían asistir a cursos especializados, con profesionales y recursos que realmente puedan satisfacer sus necesidades educativas. Al margen de valorar esta apreciación, esto no hace sino confirmar algo que ya reivindicábamos anteriormente en esta tesis doctoral: la inclusión no puede consistir meramente en que el alumno con discapacidad asista al aula ordinaria, sino que se debe trabajar con sensatez e implicación para eliminar las barreras que en ella puedan surgir.

Asimismo, quisiéramos retomar las reflexiones de Santana Rollán (2013: 71-87), que recogíamos en el **Capítulo 3**, acerca de las dificultades que la autora ha constatado que tienen tanto los alumnos con discapacidad visual y como sus profesores, con objeto de compararlas con las dificultades que nosotros hemos encontrados dentro de las aulas de

³⁸⁹ Ya dejamos constancia en el **Capítulo 5** de que creemos que, en realidad, podría crearse un protocolo con pautas de actuación genéricas (que después deberían modificarse en mayor o menor medida tras conocer las necesidades particulares del alumno), similar al de la red SAPDU que citábamos en el **Capítulo 3**, y que se pudiera distribuir entre el profesorado, tuviera o no, alumnos con discapacidad.

³⁹⁰ Recordemos que el CRE de la ONCE sí da apoyo educativo a los estudiantes con discapacidad visual que cumplan con las condiciones que ya señalamos en el **Capítulo 5**, como adaptación de materiales, asesoramiento, acompañamiento al centro en caso necesario, etc.

inglés de las EEOOII de las que nos hemos preocupado. Así, hemos hallado los siguientes puntos en común³⁹¹ entre lo que señalaba Santana Rollán y nuestros resultados:

- a) No siempre se realizan las adaptaciones oportunas de los materiales. Recordemos, por ejemplo, la vivencia del estudiante con problemas de visión que decide abandonar la prueba de certificación ante una inadecuada adaptación que no le permite poder llevar a cabo la actividad propuesta.
- b) Los profesores de LE de estudiantes con discapacidad visual no son expertos en educación especial, por lo que, pese a sus energías y buenas intenciones, en ocasiones llegan a sentirse abrumados e inseguros.
- c) Aunque los profesores buscan alternativas para compensar el material visual, también parecen desconocer algunos recursos como la AD grabada, pese a que es cierto que constatamos, al igual que la autora, la presencia de AD en directo o por escrito, realizada por un compañero o por el profesor.
- d) No suele proporcionarse materiales basados en mayor medida en otros sentidos que no sean el oído y la vista (por ejemplo, el tacto) en caso de contar con estudiantes ciegos.
- e) Al igual que la autora, creemos que los alumnos con discapacidad visual experimentan problemas con los materiales escritos a la hora de examinar un texto, ir de una línea a otra o cambiar de renglón. Pensemos, de nuevo, en la incapacidad del alumno ciego para poder realizar la prueba de comprensión escrita en la prueba de certificación.
- f) Aunque, por lo general, todos los docentes se mostraron dispuestos a formarse y aprender más sobre las necesidades de los alumnos con discapacidad sensorial, también es cierto que relegan gran parte de la responsabilidad de las posibles intervenciones en Conselleria. En otras palabras, reivindican que sería Conselleria quien debería involucrarse en mayor medida para contribuir a la inclusión.
- g) Del mismo modo que Santana Rollán, entendemos que la mayoría de las EEOOII analizadas no cuentan con un proyecto educativo en el que se contemplen, desde el principio del curso, medidas eficaces de atención a la diversidad. Como ya hemos explicado previamente, las decisiones sobre la

³⁹¹ Nótese que algunos de ellos pueden ser aplicables también a los alumnos con discapacidad auditiva.

atención al alumno con discapacidad se toman *a posteriori*, una vez se tiene al alumno con discapacidad en el aula.

- h) Aunque sí hemos constatado colaboración con la ONCE, apenas vemos asociaciones de personas con sordera que colaboren con las EEOOI, quizá debido a que hasta el momento los centros no parecen haberlo necesitado.

Conclusiones sobre el interés que ha despertado el estudio

Finalmente, quisiéramos señalar que en el cuestionario habilitamos una opción para que aquellos docentes interesados en conocer los resultados del estudio pudieran facilitarnos un correo electrónico con el poder ponernos en contacto con ellos para compartir dichos resultados. De 78 encuestados, 33 dejaron sus datos personales, lo que evidencia cómo un grupo ciertamente notable de docentes (cerca del 50 %) se muestran interesados por esta investigación. Esto parece un claro síntoma del interés que despierta la inclusión educativa entre los propios docentes de las EEOOI y de la creciente necesidad de abordar, en la actualidad, nuevas investigaciones centradas en esta cuestión, pues, como ya hemos señalado, este es el primer estudio que ha abordado la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial dentro de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.

6.2. Cumplimiento de los objetivos establecidos

Creemos que nos ha sido posible llegar a las anteriores conclusiones gracias al cumplimiento de los objetivos, tanto analíticos como de la investigación (generales y específicos) que nos habíamos planteado para esta tesis doctoral. Por ello, en este punto nos ocuparemos de retomarlos.

6.2.1. Objetivos de la fase analítica

En primer lugar, los objetivos de la fase analítica eran los siguientes:

1. Explorar el fenómeno desde la perspectiva subjetiva de los propios participantes, mediante la recopilación de datos de naturaleza cualitativa a través de una serie de **entrevistas semiestructuradas** a directores de centro, jefes de departamento de inglés y docentes de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.
2. Explorar qué información ofrecen públicamente los centros en lo que se refiere a las medidas de atención a la diversidad para los alumnos con discapacidad sensorial —prestando especial atención al posible papel que pueda tener la

traducción y la TAV, sobre todo, como herramienta para facilitar la accesibilidad, en el contexto de un determinado método o enfoque—, por medio de la recogida de datos de naturaleza cualitativa gracias al **análisis de los sitios web** de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.

3. Comprobar en qué medida se atienden las necesidades de los alumnos con discapacidad sensorial que acceden a estudiar inglés a una EOI de la Comunitat Valenciana, mediante la recolección de datos de naturaleza cuantitativa del **cuestionario**, creado para ser respondido por los docentes de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana.
4. Encontrar **convergencias y divergencias entre los datos, mediante el contraste de la información obtenida** de los datos cualitativos y cuantitativos y de la revisión de la literatura, para así poder analizar y describir las prácticas educativas concretas que se adoptan en los cursos de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana en materia de atención a la diversidad.

A lo largo del segundo punto del **Capítulo 4** se ha podido comprobar cómo se crearon los instrumentos de recogida de datos y cómo estos se implementaron. En el **Capítulo 5** podemos encontrar los datos y resultados extraídos gracias a ellos, así como los puntos de convergencia y divergencia que hallamos, gracias a la comparación lado a lado de los mismos (triangulación). Por ello, creemos haber cumplido con los cuatro objetivos que planteábamos en la fase analítica.

6.2.2. Objetivos de la investigación

Recordemos que los **cuatro objetivos específicos** de esta investigación, planteados en el capítulo introductorio de la misma, eran:

- Llevar a cabo una revisión teórica y crítica de las diversas propuestas metodológicas en la enseñanza de LE desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días, atendiendo a su posible aplicabilidad con alumnos con discapacidad sensorial que acceden a estudiar a un aula ordinaria (no específica para alumnos con una discapacidad concreta). De manera paralela, examinar el actual *Marco*, con objeto de conocer las directrices programáticas que recoge, con especial atención a la posible consideración de la accesibilidad en la didáctica de lenguas. El **Capítulo 1** de esta tesis doctoral se dedicó por completo a cumplir con este objetivo.

- Efectuar una revisión teórica del papel de la LMA y de la traducción en los enfoques o métodos de didáctica de lenguas, con el propósito de entender cuál podría ser un enfoque más actual (recogido en el *Marco*) en lo que se refiere a la aceptación de varias lenguas dentro de un aula de LE. La revisión de la literatura del **Capítulo 2** nos permitió cumplir con este segundo objetivo.
- Realizar una revisión de la bibliografía existente, con objeto de conocer en mayor medida (1) qué es la TAV, especialmente las modalidades de SPS y AD, y quiénes son sus principales receptores (las personas con discapacidad visual y auditiva), (2) qué es la *educación inclusiva*, qué necesidades educativas puede tener un estudiante con discapacidad sensorial y de qué recursos de apoyo se puede disponer actualmente en un aula y (3) cómo la TAV —más concretamente, la SPS y la AD— se ha empleado en el pasado, si es que se ha hecho, como herramienta para el aprendizaje de LE con personas con discapacidad sensorial. Las distintas cuestiones que pretendíamos abordar sobre la TAV, la educación inclusiva y la TAV como herramienta para contribuir a la educación inclusiva se abordaron en el **Capítulo 3**, por lo que también creemos haber cumplido con este tercer objetivo.
- Ejecutar una fase analítica en la que se realice un estudio cualitativo, junto con uno cuantitativo, que permita conocer la experiencia de los profesionales de las EEOOI sujetas a estudio con respecto a la disposición o aplicación de medidas de atención a la diversidad en el centro correspondiente y, a su vez, entender el uso que se está haciendo como recurso didáctico de la traducción y de la TAV en las aulas de inglés de las citadas EEOOI, especialmente si se emplea como una herramienta para facilitar la inclusión de las personas con discapacidad sensorial. Los **Capítulos 4 y 5** de esta tesis doctoral se han desarrollado para cumplir con este último objetivo específico.

Por último, todos estos objetivos específicos nos han permitido cumplir con los dos objetivos generales que planteábamos en la **Introducción** de esta tesis doctoral:

- **Comprobar cuál es el enfoque didáctico empleado actualmente** (en el curso 2018-2019) **en las aulas de lengua inglesa de las EEOOI de la Comunitat Valenciana, prestando especial atención al posible uso de la traducción (oral y escrita) y, más concretamente, de la TAV —especialmente, de las modalidades de SPS y AD— como recursos para facilitar la accesibilidad**

dentro de las citadas aulas —por ejemplo, para adaptar materiales— **en el caso de contar con alumnos con algún grado de discapacidad sensorial en las mismas.**

- **Explorar y describir cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en dichas aulas en el supuesto de que en estas haya algún alumno con discapacidad sensorial.**

Como decimos, entendemos, pues, que el cumplimiento de los objetivos de la fase analítica y de los objetivos específicos que mencionábamos anteriormente nos ha permitido, finalmente, cumplir con los objetivos generales de esta tesis doctoral. Así pues, creemos haber explorado y descrito cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana en el curso 2018-2019 cuando se cuenta con un estudiante con discapacidad sensorial en ella. Además, hemos tratado de poner nuestro foco de atención, particularmente, en cómo, en el contexto de un determinado método o enfoque, se emplea la TAV para facilitar la accesibilidad al alumnado con discapacidad sensorial en las aulas ordinarias. A lo largo del **Capítulo 5** y en este **Capítulo 6** recogemos los datos, resultados y conclusiones extraídos al respecto.

Antes de concluir esta tesis doctoral, nos permitiremos añadir unas reflexiones finales acerca de las limitaciones de la misma, pero también sobre los posibles estudios futuros que podrían derivarse de esta investigación.

6.3. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Antes de pasar a recoger lo que, a nuestro juicio, podrían ser futuras líneas de trabajo, queremos dejar constancia de lo que, en nuestra humilde opinión, entendemos como ciertas limitaciones de este estudio y de la metodología escogida.

En primer lugar, hemos tratado de evidenciar que nuestros objetivos se centran en explorar lo que ocurre dentro de las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana, pese a que entendemos que, en el futuro, podría resultar interesante no ceñirnos a explorar lo que ocurre exclusivamente en las aulas de una lengua, sino en todas ellas, independientemente de la lengua que se imparta. Pese a esta creencia, ya hemos justificado por qué nos hemos decantado por limitarnos a llevar a cabo la investigación solo con los docentes de inglés, si bien insistimos en que, en el futuro,

convendría ampliar los criterios de inclusión de la población si pretendemos extrapolar los resultados a lo que ocurre en toda la EOI, no solo dentro de las aulas de inglés, algo que reiteraremos en el apartado sobre posibles líneas de investigación futura. Asimismo, esta investigación debe entenderse solo dentro del contexto de la Comunitat Valenciana, por lo que, para obtener una fotografía de todo el país, sería necesario poner en marcha un proyecto de investigación en el que colaborara un grupo de investigadores, debido al gran alcance que esto supondría. Con todo, estimamos que esta investigación resulta suficiente para los objetivos que nos establecíamos y que, además, puede ser un primer paso para evidenciar la necesidad de seguir investigando en esta línea.

En segundo lugar, creemos que algunos de los participantes en las entrevistas no pudieron ofrecernos información todo lo clara que hubiera sido deseable, pues desconocían ciertas cuestiones relacionadas con la accesibilidad dentro de las aulas al no haber contado con estudiantes con discapacidad sensorial. Por ello, en futuros estudios convendría asegurarnos de hallar y entrevistar a profesores que sí hubieran contado con este tipo de alumnado y que pudieran explicarnos de primera mano cómo trabajaron con sus alumnos. De igual modo, convendría plantearnos la conveniencia de incluir en futuras entrevistas a los coordinadores TIC de las EEOOI, quienes, probablemente, conozcan mejor cómo se emplean estos recursos para facilitar la accesibilidad que los propios directores, algo de lo que nos dimos cuenta al realizar las entrevistas. Pese a lo dicho anteriormente, pensamos que este aspecto se podría entender como una parte más de la fotografía que esta investigación ha logrado plasmar, en el sentido de que en el ámbito estudiado sería posible una mayor familiarización con cuestiones relativas a la inclusión de los alumnos con discapacidad sensorial por parte de los profesionales implicados.

En tercer lugar, debemos reflejar la complejidad que entraña trabajar con una población de personas, pues el índice de participación de estos sujetos puede afectar a la fiabilidad de los resultados obtenidos. Como ya explicábamos en el punto 4.2.2.3., la voluntad de participar en el estudio es un factor que la investigadora no pudo controlar, especialmente en la fase de compleción del cuestionario. Pese a nuestros esfuerzos (llamadas telefónicas, ampliación del tiempo para completar el cuestionario, correos electrónicos recordatorios con las fechas de cierre del cuestionario...), casi un mes después del primer envío del cuestionario observamos que no parecía que el índice de respuesta fuera a ser mayor de 80 participantes. Insistimos en que, aunque el nivel de

confiabilidad de los resultados del cuestionario es del 90 %, posiblemente estos datos han de interpretarse con cierta precaución, si bien los entendemos suficientes dado el carácter exploratorio del estudio.

En cuarto lugar, somos conscientes de que, en el cuestionario, quizá convendría haber especificado más claramente qué tipo de recursos de apoyo se facilitan desde la EOI (con o sin la ayuda de otras organizaciones o instituciones, como la ONCE) y qué recursos facilita el propio estudiante, con el fin de ver más claramente quiénes asumen mayor carga de responsabilidad para conseguir trabajar con cierta equidad con respecto a los compañeros sin discapacidad: ¿el centro o el propio alumno con discapacidad? Esto nos permitiría entender con mayor precisión si es el centro el que resuelve o elimina las posibles barreras que puedan surgir o si son los propios alumnos los que se encargan de buscar posibles alternativas. En todo caso, la fotografía obtenida es válida, puesto que nos muestra las herramientas con las que se cuenta actualmente, independientemente de quién las proporcione, por lo que creemos que esto puede entenderse como una opción de investigación futura.

Por último, tras observar los resultados del cuestionario, pudimos apreciar que algunas preguntas del mismo generaron confusión. Pese a que tratamos de afinar al máximo este instrumento (mediante, por ejemplo, una consulta a expertas y una fase de pilotaje), no pudimos reparar en ciertas cuestiones que, de algún modo, nos obligan a aceptar los datos con ciertas reservas; por ejemplo, el hecho de haber planteado una pregunta sobre el uso de la traducción (en general), cuyas respuestas permitían o impedían que los docentes llegaran a responder a la batería de preguntas sobre el empleo de la TAV. Pese a no haber reparado en ello previamente, pudimos apreciar cómo algunos encuestados no siempre han relacionado el uso de ciertas herramientas propias de la TAV (como proyectar contenidos subtítulos) con el empleo de la traducción. Por este motivo, un porcentaje ciertamente reducido de docentes llegó a responder cómo emplea la TAV en el aula, algo que, de hecho, nos resultó llamativo al comprobar cómo solo unos pocos encuestados aseguraron hacer uso, por ejemplo, de subtítulos en clase. Pese a que tratamos de introducir aclaraciones y ejemplos siempre que pensábamos que las preguntas o la terminología podían conducir a confusión, debemos tener aún más en cuenta de cara a futuras investigaciones que la relación entre la traducción y ciertas herramientas de la TAV (como la subtitulación, especialmente, intralingüística) no

siempre resulta evidente para los profesionales no familiarizados con el campo de la TAV.

Como acabamos de ver, en esta tesis hemos tratado de ofrecer respuestas a diversas preguntas, si bien somos conscientes de que también, algo que parece lógico dado el carácter exploratorio de la misma, se han generado numerosas incógnitas para las cuales no tenemos respuesta por el momento, dado que para hallarlas sería necesario un trabajo de investigación de mayor alcance, algo que queda fuera de nuestros objetivos. Por este motivo, nos parece relevante incluir algunas de las posibles líneas de investigación futura, que nos permitirán ampliar esta investigación para entender el fenómeno estudiado en mayor profundidad. A lo largo de esta disertación ya se han ido planteando ideas para estudios futuros, por lo que nos permitiremos elaborar un listado donde recuperamos **algunas de las propuestas** que nos resultan más atractivas de cara a futuras investigaciones:

1. Ampliar el presente estudio con un mayor número de participantes —que, además, no solo impartan inglés— con la intención de recoger una fotografía que nos permita entender en mayor medida cómo se aborda la atención a los alumnos con discapacidad sensorial en el conjunto de las aulas de las EEOOII de la Comunitat Valenciana. Asimismo, deberíamos tener en cuenta las limitaciones que acabamos de recoger a la hora de seleccionar a los entrevistados o de diseñar ciertas preguntas del cuestionario, para subsanarlas en esta nueva investigación.
2. Explorar empíricamente si cada uno de los enfoques o métodos analizados en el **Capítulo 1** podría ser de utilidad con los alumnos con discapacidad sensorial en un aula ordinaria y, de ser así, cómo. Esto nos permitiría entender en mayor medida si estábamos en lo cierto al plantear aquellas conjeturas acerca de las posibles barreras o dificultades que encontrarían las personas con discapacidad sensorial en caso de que un docente se ciñese a la estricta aplicación de alguno de ellos.
3. Realizar nuevos estudios empíricos para comprobar si el empleo de la LMA y de la traducción puede tener beneficios particulares en el caso de los alumnos con discapacidad sensorial, ya que, recordemos, el cambio hacia una postura en contra de estos dos recursos en el aula de LE se dio en el pasado sin tener presentes las posibles necesidades de los perfiles de alumnos con discapacidad

- sensorial. De demostrarse especialmente útiles con estos alumnos, los docentes deberían quizá tenerlo en cuenta para satisfacer sus necesidades apropiadamente.
4. Explorar y diseñar propuestas prácticas (por ejemplo, mediante la creación de secuencias didácticas) donde se propongan tareas en las que la TAV—y, más concretamente, la SPS y la AD— se emplee como una herramienta que permita a los alumnos de LE, con y sin discapacidad sensorial, trabajar conjuntamente dentro de un aula ordinaria, ampliando, así, algunas propuestas, como la de Kleege y Wallin (2015).
 5. En relación con lo anterior, analizar empíricamente cuál sería el modo más apropiado de explotar la AD como recurso para adaptar materiales: ¿en la LMA o en la LE? De igual modo, convendría comprobar con un mayor número de investigaciones si el empleo de la subtitulación intralingüística convencional es una herramienta suficiente para satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva en un aula.
 6. Analizar el impacto emocional en el aprendizaje y la aceptación por parte de los alumnos con discapacidad sensorial de las medidas de adaptación que se adoptan actualmente en las aulas de inglés de las EEOOI de la Comunitat Valenciana. Como ya hemos señalado, recoger el punto de vista de los propios alumnos con discapacidad, además del de los profesionales que trabajan en dichos centros, nos parece una parte esencial para entender en mayor medida el fenómeno estudiado.
 7. Analizar y describir cuán accesibles son los libros u otros materiales digitales que pueden ofrecer las editoriales a los estudiantes con discapacidad sensorial: por ejemplo, y entre otras cuestiones, ¿los formatos de libros digitales permiten la lectura en voz alta? ¿Cuentan con imágenes audiodescritas? ¿Es posible modificar el tamaño de letra, los colores y los contrastes? De igual modo, analizar en mayor medida los problemas con los que se pueden encontrar los alumnos con discapacidad sensorial a la hora de emplear materiales reales en el aula.
 8. Complementar este estudio poniéndonos en contacto con la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, con objeto de entender y medir el grado de accesibilidad de las pruebas de certificación.
 9. Llevar a cabo un estudio correlacional en el que investigáramos si existe alguna relación entre las medidas de atención a la diversidad que se ofrece en las

EEOOI de la Comunitat Valenciana actualmente y el porcentaje de alumnado con discapacidad sensorial que accede a estudiar en dichos centros.

10. De manera interdisciplinaria, analizar en mayor profundidad cuál es el impacto de un texto audiovisual en el aprendizaje de un estudiante con discapacidad sensorial y cuál sería el mejor modo de explotar este recurso con estudiantes con este perfil.
11. Proponer la creación de un protocolo de actuación que pudiera servir a los docentes de las EEOOI como guía para consultar qué posibles necesidades educativas podría presentar el alumnado en función del grado de discapacidad que padezca, así como informar sobre las posibles medidas o recursos de apoyo educativos disponibles en la actualidad.
12. Llevar a cabo un estudio interdisciplinario sobre la accesibilidad de los sitios webs de las EEOOI, para comprobar si sus contenidos son realmente accesibles. Así pues, convendría analizar de forma adecuada si la disposición de la información en las pestañas, la elección de los colores utilizados, el gran volumen de contenidos en algunas páginas, la presentación de la información en enlaces a hipertextos, etc. son la manera más adecuada de diseñar una web accesible para todos.

Damos por concluida esta tesis doctoral con estas reflexiones que, esperamos, evidencien nuestras inquietudes investigadoras de cara al futuro. Queda, por lo tanto, trabajo por hacer, el cual aceptamos con entrega, aun conscientes de la complejidad que entraña y de la necesidad de contar, seguramente, con la colaboración de otros investigadores que nos acompañen en algunas de las propuestas que aquí acabamos de presentar.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Rodríguez, V. M. (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística*. Barcelona: Masson.
- Adler, R. (1985). Using closed-captioned TV in the classroom. En L. B. Gambrell y E. M. McLaughlin (Eds.), *New Directions in Reading: Research and Practice. Yearbook of the State of Maryland International Reading Association* (pp. 11-18). Maryland: International Reading Association.
- AENOR. (2005). *Norma UNE 153020: Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y la elaboración de audioguías*. Madrid: AENOR.
- AENOR. (2012). *Norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulación a través del teletexto*. Madrid: AENOR.
- Agost, R. (1997). La traducció per al doblatge: a la recerca de l'equilibri entre oralitat i escriptura. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 2, 109-124.
- Agost, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- Aguilar Montoya, G. (2004, julio). Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. Comunicación presentada al Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Heredia, Costa Rica. Recuperado a partir de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc. [Última consulta: 03/08/19].
- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. doi: 10.12795/pixelbit.2015.i47.05.
- Aguilera Cano, D., Castaño Blazquez, C., y Pérez Ballesta, A. (s.f.). *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad visual*. Recuperado a partir de <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad13.pdf> [Última consulta: 28/11/17].
- Agulló, B., y Matamala, A. (2019). Subtitling for the deaf and hard-of-hearing environments: results from a focus group. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, (32), 217-235. Recuperado a partir de http://www.jostrans.org/issue32/art_agullo.pdf [Última consulta: 03/08/19].
- Aikin, H. (2002). *Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado a partir de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/922/189%20Teaching%20English.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Última consulta: 05/12/17].
- Albertí, M., y Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.

- Alcantud, F., y Soto Pérez, F. (2003). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. Valencia: Nau Llibres.
- Alegría, J., Domínguez, A. B., y Van der Strate, P. (2009). ¿Cómo leen los sordos adultos?: la estrategia de “palabras clave”. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 29(3), 195-206. doi: 10.1016/S0214-4603(09)70028-2.
- Alonso-Pérez, R. A. (2019). Enhancing Student Motivation in Foreign Language Learning through Film Subtitling Projects. En C. Herrero y I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom Reflections on Research-led Teaching* (pp. 108-126). Mánchester: Multilingual Matters.
- Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method, and Technique. *ELT Journal*, XVII(2), 63-67. doi: 10.1093/elt/XVII.2.63.
- Antier, M., Girard, D., y Hardin, G. (1972). *Pédagogie de l'anglais*. París: Hachette.
- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Madrid: Cinca. Recuperado a partir de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3913/La%20accesibilidad%20en%20los%20centros%20educativos.pdf?sequence=1&rd=0031908951911600> [Última consulta: 14/08/19].
- Arandes, J. (2007). Pioneering audio description: an interview with Jorge Arandes. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, (7). Recuperado a partir de https://www.jostrans.org/issue07/art_arandes.php [Última consulta: 02/07/18].
- Araújo, V. L. (2008). The educational use of subtitled films in EFL teaching. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 227-238). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 8(1), 13-26. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf> [Última consulta: 30/04/19].
- Arnáiz-Uzquiza, V. (2012). *Subtitling for the deaf and the hard-of-hearing: some parameters and their evaluation*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado a partir de <https://core.ac.uk/download/pdf/19576517.pdf> [Última consulta: 03/09/19].
- Arnáiz-Uzquiza, V. (2015). Long questionnaire in Spain. En P. Romero-Fresco (Ed.), *The Reception of Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing in Europe* (pp. 95-116). Berlín: Peter Lang.

- Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 27(1), 80-89. doi: 10.4000/apliut.1562.
- Arthur, P. (1999). Why use video? A teacher's perspective. *VSELT*, 2(4), 4.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Action: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247. doi: 10.1093/elt/41.4.241.
- Aubin, S. (2012). De la pertinence de l'adjectif "étrangère" en didactique des langues-cultures. Recuperado a partir de <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/didactique/fle/de-la-pertinence-de-l-adject> [Última consulta: 24/05/19].
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32. doi: 10.2307/3586949.
- Aurini, J. D., Heath, M., y Howells, S. (2016). *The How To of Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Ávila, A. (1997). *El doblaje*. Madrid: Cátedra.
- Bacon, S. M. (1992). Authentic Listening in Spanish: How Learners Adjust Their Strategies to the Difficulty of the Input. *Hispania*, 75(2), 398-412. doi: 10.2307/344077
- Báez Montero, I. C., y Fernández Soneira, A. M. (2010a). Spanish deaf people as recipients of closed captioning. En A. Matamala y P. Orero (Eds.), *Listening to Subtitles: Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Berna: Peter Lang.
- Báez Montero, I. C., y Fernández Soneira, A. M. (2010b). Problemas de estandarización en la lengua de signos española: la variación entre las comunidades lingüísticas. En J. L. Bueno Alonso, D. Gonzáles Álvarez, Ú. Kirsten Torrado, A. E. Martínez Insua, J. Pérez Guerra, E. Rama Martínez, y R. Rodríguez Vázquez (Eds.), *Analizar datos>Describir variación. XXVIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada, AESLA* (pp. 1080-1090). Vigo: Universidad de Vigo. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/17785697/PROBLEMAS_DE_ESTANDARIZACION_EN_LA LENGUA_DE_SIGNOS_ESPAOLA_LA_VARIACION_ENTRE_LAS_COMUNIDADES_LINGÜSTICAS [Última consulta: 02/08/19].
- Báez Montero, I., y Cabeza-Pereiro, C. (1997). El censo lingüístico de una lengua signada. En X. P. Rodríguez Yáñez, A. M. Lorenzo Suárez y M. del C. Cabeza Pereiro (Eds.), *Comunidades e Individuos Bilingües. Actas do I Simpósio Internacional sobre o Bilingüismo* (pp. 905-915). Vigo: Servizo de Publicacións Universidade de Vigo. Recuperado a partir de <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/06/Baez.pdf> [Última consulta: 10/08/19].

- Báez Montero, I., y Cabeza-Pereiro, C. (2002). Construcciones interrogativas en LSE. En B. Gallardo, C. Hernández, y V. Moreno (Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del primer congreso nacional de Lingüística Clínica. Vol. 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje* (pp. 57-84). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Baillo, M., y Vicente Serrano, P. (2005). *Estudio cuantitativo y cualitativo de la población con síndrome de Down en Zaragoza y provincia: a partir de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación cofinanciado por la Universidad de Zaragoza, Diputación Provincial y la CAI*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado a partir de <https://downzaragoza.org/files/File/portada%20esudio%20zaragoza.pdf> [Última consulta: 04/04/19].
- Baltova, I. (1994). The Impact of Video on the Comprehension Skills of Core French Students. *Canadian Modern Language Review*, 50(3), 507-531. doi: 10.3138/cmlr.50.3.507.
- Baltova, I. (1999). *The effect of subtitles and staged video input on the learning and retention of content and vocabulary in a second language*. Tesis doctoral presentada en la Toronto University. Recuperado a partir de <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13234/1/nq41096.pdf> [Última consulta: 05/12/17].
- Bancroft, W. J. (1972). The Psychology of Suggestopedia or Learning Without Stress. *The Educational Courier*, 42(4), 16-19.
- Baños, R. (2009). *La oralidad prefabricada en la traducción para el doblaje*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Granada. Recuperado a partir de <https://hera.ugr.es/tesisugr/18319312.pdf> [Última consulta: 02/08/19].
- Baños, R. (2019a). Parodic dubbing in Spain: digital manifestations appropriation, repurposing and subversion. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, (32), 171-193. Recuperado a partir de https://www.jostrans.org/issue32/art_banos.php [Última consulta: 02/08/19].
- Baños, R. (2019b). Fandubbing across time and space. From dubbing ‘by fans for fans’ to cyberdubbing. En I. Ranzato, y S. Zanotti (Eds.), *Reassessing Dubbing. Historical approaches and current trends* (pp. 146-167). Amsterdam: John Benjamins.
- Baños, R., y Sokoli, S. (2015). Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students’ motivation and engagement. En K. Borthwick, E. Corradini, y A. Dickens (Eds.), *10 years of the LLAS elearning symposium: case studies in good practice* (pp. 203-213). Dublín: Research-publishing.net.
- Barbe, K. (1996). Dubbing in the translation classroom. *Perspectives*, 4(2), 255-274. doi: 10.1080/0907676X.1996.9961291.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, (1), 13-31. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A> [Última consulta: 28/11/18].

- Bartoll, E. (2015). *Introducción a la traducción audiovisual*. Barcelona: UOC.
- Basich Peralta, K. E., Guajardo Martínez Sotomayor, A. G., y Lemus, M. Á. (2009). Desarrollo de habilidades de audio descripción como parte del desarrollo de competencias en la formación de traductores. *Virtual Plurilingua*, 5(1), 1-12. Recuperado a partir de <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v5/1/desarrollo.pdf> [Última consulta: 13/08/19].
- BavaHarji, M., Kamal Alavi, Z., y Letchumanan, K. (2014). Captioned Instructional Video: Effects on Content Comprehension, Vocabulary Acquisition and Language Proficiency. *English Language Teaching*, 7(5). doi: 10.5539/elt.v7n5p1.
- Bean, R. M., y Wilson, R. M. (1989). Using closed captioned television to teach reading to adults. *Reading Research and Instruction*, 28(4), 27-37. doi: 10.1080/19388078909557984.
- Becerro, L., y Pérez España, M. C. (1987). *Educación del niño sordo en integración escolar*. Madrid: UNED.
- Bedoin, D. (2011). English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 159-175. doi: 10.1080/08856257.2011.563605.
- Bélanger, N. N., Baum, S. R., y Mayberry, R. I. (2012). Reading Difficulties in Adult Deaf Readers of French: Phonological Codes, Not Guilty! *Scientific Studies of Reading*, 16(3), 263-285. doi: 10.1080/10888438.2011.568555.
- Benecke, B. (2004). Audio-Description. *Meta: Journal des traducteurs*, 49(1), 78-80. doi: 10.7202/009022ar.
- Benecke, B. (2007). Audio Description: Phenomena of Information Sequencing. En H. Gerzymisch-Arbogast y G. Budin (Eds.), *Actas de la Conferencia MuTra 2007-LSP Translation Scenarios* (pp. 1-13). Viena: Universität Wien. Recuperado a partir de http://www.euroconferences.info/proceedings/2007_Proceedings/2007_Benecke_Bernd.pdf [Última consulta: 03/08/19].
- Benecke, B. (2014). *Audiodeskription als partielle Translation. Modell und Methode*. Münster: LIT Verlag.
- Beneke, J. (1991). Englisch als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation. En R. Grebing (Ed.), *Grenzenloses Sprachenlernen* (pp. 54-66). Berlín: Cornelsen.
- Benlloch, C. (2014a). *Las TICs en Logopedia: Audición y Lenguaje. Lectura labial o labiofacial*. Recuperado a partir de <https://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLogo7.wiki?3> [Última consulta: 15/08/19].
- Benlloch, C. (2014b). *Las TICs en Logopedia: Audición y Lenguaje. La palabra Completada (LPC)*. Recuperado a partir de <https://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLogo7.wiki?8> [Última consulta: 15/08/19].

- Bensimon, P. y Coupaye, D. (Eds.). (1990). *Palimpsestes 2 : Traduire la Poésie*. París: PSN.
- Bergman, M. M. (2008). Introduction: Whiter Mixed Methods? En M. M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Berlitz, M. D. (1898/1903). *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. English Part. First Book*. París/Londres: The Berlitz School.
- Bernal-Merino, M. Á. (2006). On the Translation of Video Games. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, (6). Recuperado a partir de https://www.jostrans.org/issue06/art_bernal.php [Última consulta: 03/08/19].
- Bernal-Merino, M. Á. (2015). *Translation and Localisation in Video Games: Making Entertainment Software Global*. Abingdon: Routledge.
- Berwald, J. P. (1979). Teaching Foreign Languages by Means of Subtitled Visuals. *Foreign Language Annals*, 12(5), 375-378. doi: 10.1111/j.1944-9720.1979.tb00199.x.
- Beseghi, M. (2014). Having Fun in the Classroom: Subtitling Activities. *Language Learning in Higher Education*, 3(2), 395-407. doi : 10.1515/cercles-2013-0021.
- Besse, H. (1970). Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Langue française*, 8(1), 62-77. doi: 10.3406/lfr.1970.5528.
- Besse, H. (1991). Des usages de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères. En B. Lepinette, M. A. Olivares Pardo, y E. Sopena (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Traductología* (pp. 15-20). Universitat de València: Quaderns Crema.
- Bialystok, E. (1979). An Analytical View of Second Language Competence: A Model and Some Evidence. *The Modern Language Journal*, 63(5-6), 257-262. doi: 10.1111/j.1540-4781.1979.tb02455.x.
- Bialystok, E. (1981). Some Evidence for the Integrity and Interaction of Two Knowledge Sources Research. En R. Anderson (Ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition* (pp. 62-74). Rowley: Newbury House.
- Bidoli, K., y Ochse, C. J. (2008). *English in International Deaf Communication*. Berna: Peter Lang.
- Billbrough, N. (2007). *Dialogue Activities: Exploring spoken interaction in the language class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billows, F. L. (1961). *The Techniques of Language Teaching*. Londres: Longman.

- Bird, S., y Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 509-533. doi: 10.1017/S0142716402004022.
- Birulés-Muntané, J., y Soto-Faraco, S. (2016). Watching Subtitled Films Can Help Learning Foreign Languages. *PLOS ONE*, 11(6). doi: 10.1371/journal.pone.0158409.
- Bloomberg, L. D., y Volpe, M. (2016). *Completing Your Qualitative Dissertation: A Road Map From Beginning to End* (3ª ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Bogucki, Ł. (2009). Amateur Subtitling on the Internet. En J. Díaz Cintas y G. Anderman (Eds.), *Audiovisual Translation: Language Transfer on the Screen* (pp. 49-57). Londres: Palgrave Macmillan.
- Borghetti, C., y Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440. doi: 10.1080/14708477.2014.934380.
- Borrás, I., y Lafayette, R. C. (1994). Effects of Multimedia Courseware Subtitling on the Speaking Performance of College Students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61-75. doi: 10.2307/329253.
- Borregón Sanz, S. (2016). *Hipoacusia y sordera: manual del conocimiento de la sordera y de la persona sorda a la intervención educativa*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Bouton, C. P. (1974). *L'acquisition d'une langue étrangère*. París: Klincksieck.
- Brace, I. (2008). *Questionnaire Design: How to plan, structure and write survey material for effective market research* (2ª ed.). Londres/Filadelfia: Kogan Page.
- Brannen, J. (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot, Hampshire: Avebury.
- Brannen, J. (2008). The Practice of a Mixed Methods Research Strategy: Personal, Professional and Project Considerations. En M. M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research* (pp. 53-65). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Braun, S., y Orero, P. (2010). Audio description with audio subtitling – an emergent modality of audiovisual localisation. *Perspectives*, 18(3), 173-188. doi: 10.1080/0907676X.2010.485687.
- Bravo, M. C. C. (2008). *Putting the reader in the picture. Screen translation and foreign-language learning*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Recuperado a partir de <https://www.tdx.cat/handle/10803/8771#page=1> [Última consulta: 19/08/19].
- Bravo, M. C. C. (2010). Text on screen and text on air: a useful tool for foreign language teachers and learners. En J. Díaz Cintas, A. Matamala, y J. Neves (Eds.), *New Insides into audiovisual Translator and Media Accessibility*. Ámsterdam: Rodopi.

- Breen, M. P., y Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112. doi: 10.1093/applin/I.2.89.
- Brennan, J., y Williams, R. (2004). *Learning and Teaching Support Network Collecting and using student feedback A guide to good practice*. Bristol: Higher Education Funding Council for England. Recuperado a partir de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/id352_collecting_and_using_student_feedback_a_guide_to_good_practice.pdf [Última consulta: 30/04/19].
- Brewer, J., y Hunter, A. (1989). *Multimethod Research. A Syntesis of Styles*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- British Council. (2013). *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. Recuperado a partir de <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf> [Última consulta: 19/05/18].
- Brooks, N. (1964). *Language and learning: Theory and Practice* (2ª ed.). Nueva York/Chicago/Burlingame: Harcourt Brace & World.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brugué, L. (2005). La traducción de Madonna. Cómo se traduce el género en el mundo de la música. En M. L. Romana García (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 703-712). Madrid: IAETI. Recuperado a partir de http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_LB_Traduccion.pdf [Última consulta: 02/08/19].
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2007). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Bryman, A. (2008a). *Social Research Methods* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2008b). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? En V. L. Plano Clark y J. W. Creswell (Eds.), *The Mixed Method Reader* (pp. 253-270). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4ª ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Buck, G. (2011). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buendía, L., Colás Bravo, M. P., y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Bueno, M., y Ruiz, F. (1994). Visión Subnormal. En M. Bueno y S. Toro (Coords.), *Deficiencia visual: Aspectos psicoevolutivos y educativos* (pp. 27-44). Málaga: Aljibe.
- Burger, G. (1989). Are TV programs with video subtitles suitable for teaching listening comprehension? *Zielsprache Deutsch*, 24(4), 10-13.
- Burnett, J. (2009). *Doing your social science dissertation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Burston, J. (2005). Video Dubbing Projects in the Foreign Language Curriculum. *CALICO Journal*, 23(1), 79-92. doi: 10.1558/cj.v23i1.79-92.
- Burt, M. (1999). Using videos with adult English language learners. *ERIC Digest*, ED 434539. Recuperado a partir de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434539.pdf> [Última consulta: 07/08/19].
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29-39. doi:10.1080/09571730385200181.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Cabeza-Cáceres, C. (2013). *Audiodescripció i recepció. Efecte de la velocitat de narració, l'entonació i l'explicitació en la comprensió fílmica*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado a partir de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_113556/ccc1de1.pdf [Última consulta: 03/08/19].
- Cabeza-Pereiro, C., e Iglesias-Lago, S. (2015). Spanish Sign Language (LSE). En J. B. Jepsen, S. Lutalo-Kiingi, G. De Clerck, y W. B. Mc Gregor (Eds.), *Sign Languages of the World: A Comparative Handbook* (pp. 729-770). Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Cabeza-Pereiro, C., y Fernández Soneira, A. (2004). The expression of time in Spanish Sign Language (LSE). *Sign Language & Linguistics*, 7(1), 63-82. doi: 10.1075/sll.7.1.06cab.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, 6, 85-98. Recuperado a partir de https://www.jostrans.org/issue06/art_caimi.php [Última consulta: 05/04/18].
- Calderón, C. (2009). Definición de los tipos de estudio. En P. Salas y M. Cádernas (Eds.), *Métodos de investigación social* (pp. 57-72). Quito: Quipus. Ciespal. Recuperado a partir de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=55376> [Última consulta: 30/04/19].
- Calduch, C., y Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168-180. doi: 10.1080/23247797.2017.1407173.

- Callejo, J., y Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw-Hill.
- Calvo Encinas, E. (2010). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Granada. Recuperado a partir de <https://hera.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf> [Última consulta: 30/04/19].
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Noguero, A., y Schröder-Sura, A. (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Recuperado de https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf [Última consulta: 05/12/17].
- Canning, C. (1998). Visual support and language teaching. *TESOL Arabia News*, 5(4), 3-4.
- Canning-Wilson, C. (2000a). Role of Video in the F/SL Classroom. En S. Riley, S. Troudi, y C. Coombe (Eds.), *Teaching, Learning and Technology, TESOL Arabia 1999 Conference Proceedings* (pp. 69-76).
- Canning-Wilson, C. (2000b). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11). Recuperado a partir de <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>[Última consulta: 05/08/19].
- Cañizares, G. (2015). *Alumnos con déficit auditivo*. Madrid: Narcea.
- Cardona, M. C., Gomar, C., Palmés, C., y Sadurni, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona: Graó.
- Carreres, Á. (2006, diciembre). Strange bedfellows: Translation and Language teaching: the teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. Comunicación presentada en el *6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Toronto, Canadá. Recuperado a partir de <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf> [Última consulta: 05/08/19].
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., y Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109. doi: 10.1080/23247797.2017.1419030.
- Carrière, J. (1997). *La película que no se ve*. Barcelona: Paidós.
- Carrillo Darancet, J. M. (2014). *Del original al sobretitulado: la adaptación y la traducción audiovisual en el teatro contemporáneo*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado a partir de <http://eprints.ucm.es/24671/1/T35189.pdf> [Última consulta: 03/08/19].
- Carrío Díaz, M., Fernández Del Campo Sánchez, J. E., Villalobos, J. G., Gastón López, E., y Martín García-Maroto, F. (2011). Las aulas actuales: tecnología digital y discapacidad. *Integración. Revista sobre discapacidad visual*, (59), 1-9.

Recuperado a partir de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/publicaciones-sobre-discapacidad-visual/revista-integracion> [Última consulta: 14/08/19].

- Carro Suárez, M. F. (1989). Enfoque, método y técnicas en la enseñanza de idiomas. Actualización de definiciones. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (6), 79-84. Recuperado a partir de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7573/14027574.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Última consulta: 30/07/19].
- Casañ Núñez, J. C. (2017). *Un marco teórico sobre el uso de actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras: una investigación mixta multifase*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Politècnica de València. Recuperado a partir de <https://riunet.upv.es/handle/10251/90504> [Última consulta: 19/08/19].
- Casetti, F., y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Catford, J. C. (1967). La traduction et l'enseignement des langues. En Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (Ed.), *Les Théories linguistiques et leurs applications* (pp. 123-152). Estrasburgo: Aidela.
- Cauas, D. (s.f.). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Recuperado a partir de <https://docplayer.es/13058388-Definicion-de-las-variables-enfoque-y-tipo-de-investigacion.html> [Última consulta: 30/04/19].
- Cawthorn, I., y Chambers, G. (1993). The special needs of the deaf foreign language learner. *The Language Learning Journal*, 7(1), 47-49. doi: 10.1080/09571739385200141.
- Cebrián de Miguel, M. D. (s.f.). Discapacidad visual y traducción. En L. González, y P. Hernández (Coords.), *Actas del IV Congreso "El Español, Lengua de Traducción". El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (pp. 219-234). Madrid: ESLEtRA. Recuperado a partir de https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/028_cebrian.pdf [Última consulta: 03/08/19].
- Celik, M. (2003). Teaching vocabulary through code-mixing. *ELT Journal*, 57(4), 361-369. doi:10.1093/elt/57.4.361.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (s.f.). *¿Qué pasos sigue el CIS para realizar una encuesta?* Recuperado a partir de http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/ComoSeHacen/pasosencuesta.html [Última consulta: 29/04/19].
- Centro Estatal del Subtitulado y la Audiodescripción (CESyA). (2015). *Seguimiento del subtitulado y la audiodescripción en la TDT 2014*. Recuperado a partir de <http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/InformeAccesibilidadTDT2014.pdf> [Última consulta: 30/04/18].
- Centro Estatal del Subtitulado y la Audiodescripción (CESyA). (s.f.). *CESyA presenta resumen 2017 y plan 2018 de actividades ante consejo lector*. Recuperado a partir de <http://www.cesya.es/articulos/201802061230> [Última consulta: 24/04/19].

- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Destrezas lingüísticas. Recuperado a partir de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.%0Ahtm%0A [Última consulta: 06/04/19].
- Cerezo Herrero, E. (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: La comprensión oral para la interpretación*. Tesis doctoral presentada en la Universitat de València. Recuperado a partir de <http://roderic.uv.es/handle/10550/29208> [Última consulta: 01/08/19].
- Cerezo Merchán, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: un estudio de caso empírico-descriptivo*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Jaume I de Castellón. Recuperado a partir de <https://www.tdx.cat/handle/10803/83363> [Última consulta: 17/08/19].
- Cerezo Merchán, B., Chaume, F., Granell, X., Martí Ferriol, J. L., Martínez Sierra, J. J., y Marzà, A. (2016). *La traducción para el doblaje en España. Mapa de convenciones*. Castellón: Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.
- Chandler, H. M. (2005). *The Game Localization Handbook*. Hingham: Charles River Media INC.
- Chandler, H. M., y Deming, S. O. (2012). *The Game Localization Handbook* (2ª ed.). Sudbury: Jones & Bartlett Learning.
- Chapman, R. (2017). The Role of Subtitles in Language Teaching. *Annali On Line Ferrara Lettere*, 12(1), 2-15. Recuperado a partir de <http://annali.unife.it/lettere/article/viewFile/1479/1268> [Última consulta: 19/08/19].
- Chaume, F. (2000). Aspectos profesionales de la traducción audiovisual. En D. Kelly (Ed.), *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales* (pp. 47-83). Granada: Comares.
- Chaume, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En F. Chaume y R. Agost (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Chaume, F. (2003). *Doblatge i subtitulació per a la TV*. Vic: Eumo.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Chaume, F. (2012a). La traducción para el doblaje. Visión retrospectiva y evolución. En J. J. Martínez Sierra (Coord.), *Reflexiones sobre traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos* (pp. 25-37). Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Chaume, F. (2012b). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Chaume, F. (2013). Panorámica de la investigación en traducción para el doblaje. *Trans. Revista de Traductología*, 17, 13-34. Recuperado a partir de

http://www.trans.uma.es/trans_17/Trans17_013-034.pdf [Última consulta: 03/09/19].

- Chaves, M. J. (2000). *La traducción cinematográfica: el doblaje*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Chen, M. L. (2012). Effects of the Order of Reading Text or Viewing a Film and L1/L2 Captions on Reading Comprehension. *Perceptual and Motor Skills*, 115(1), 18-26. doi: 10.2466/23.PMS.115.4.18-26.
- Chiu, Y. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation? *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E24-E27. doi: 10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton & Co.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chung, J. (1999). The Effects of Using Video Texts Supported with Advance Organizers and Captions on Chinese College Students' Listening Comprehension: An Empirical Study. *Foreign Language Annals*, 32(3), 295-308. doi: 10.1111/j.1944-9720.1999.tb01342.x.
- Clarke, D. D. (2004). Structured judgement methods. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in Psychology* (pp. 81-100). Brighton/Hove: Psychology Press.
- Claudine, M. (1976). Some considerations of audio-visual and structural-global methods applied to teaching foreign languages to visually handicapped students. *Protectorat*, 4, 1-8.
- Clouet, R. (2005). Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en clase de inglés para traductores. En *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura* (pp. 319-326). Logroño: Universidad de la Rioja. Recuperado a partir de <http://docplayer.es/18926929-Estrategia-y-propuestas-para-promover-y-practicar-la-escritura-creativa-en-una-clase-de-ingles-para-traductores.html> [Última consulta: 10/03/18].
- Codina, L. (2018). *Preguntas de investigación en tesis doctorales y trabajos académicos*. Recuperado a partir de <https://www.lluiscodina.com/preguntas-de-investigacion-tesis-doctorales/> [Última consulta: 30/04/19].
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., y Jiao, Q. G. (2007). A Mixed Methods Investigation of Mixed Methods Sampling Designs in Social and Health Science Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 267-294. doi/10.1177/1558689807299526.
- Comisión Europea. (2005). *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*. Recuperado a partir de http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf [Última consulta: 19/06/18].

- Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC). (2017). *Informe sobre el seguimiento de las obligaciones impuestas en materia de accesibilidad correspondiente al año 2016*. Recuperado a partir de https://www.cnmc.es/sites/default/files/1855187_9.pdf [Última consulta: 23/04/19].
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2013). Denuncian terminología inadecuada en los Presupuestos del Estado. Recuperado a partir de <https://www.cermi.es/es/actualidad/noticias/denuncian-terminologia-inadecuada-en-los-presupuestos-del-estado> [Última consulta: 18/10/18].
- Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS). (2005). *¿Qué es la sordera?* Recuperado a partir de <http://www.fiapas.es/FIAPAS/queeslasordera.html> [Última consulta: 30/04/18].
- Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). (s.f.a). Conclusiones sobre el seminario alumnado sordo y Universidad. Recuperado a partir de http://www.cnse.es/home_detalle.php?id_inicio=73 [Última consulta: 14/09/18].
- Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). (s.f.b). *Guía Informativa para Personas Sordas Inmigrantes: Las personas sordas*. Recuperado a partir de http://www.cnse.es/inmigracion/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=250&lang=es [Última consulta: 30/04/18].
- Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). (s.f.c). *Diversidad en el colectivo de personas sordas*. Recuperado a partir de <http://www.cnse.es/psordas.php> [Última consulta: 30/04/18].
- Connor, C. M., Craig, H. K., Raudenbush, S. W., Heavner, K., y Zwolan, T. A. (2006). The Age at Which Young Deaf Children Receive Cochlear Implants and Their Vocabulary and Speech-Production Growth: Is There an Added Value for Early Implantation? *Ear and Hearing*, 27(6), 628-644. doi: 10.1097/01.aud.0000240640.59205.42.
- Conrad, R. (1977). The reading ability of deaf school-leavers. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 138-148. doi: 10.1111/j.2044-8279.1977.tb02339.x.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (Trad. Instituto Cervantes). Madrid: Instituto Cervantes. (Original de 2001). Recuperado a partir de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Última consulta: 18/10/17].
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Recuperado a partir de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Última consulta: 14/09/18].
- Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229> [Última consulta: 08/02/18].

- Convertino, C., Borgna, G., Marschark, M., y Durkin, A. (2014). Word and World Knowledge Among Deaf Learners With and Without Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 471-483. doi: 10.1093/deafed/enu024.
- Cook, G. (2007). A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 396-401. doi:10.1111/j.14734192.2007.00160.x.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. doi: 10.3138/cmlr.57.3.402.
- Corder, S. P. (1967). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Correa-Torres, S. M., y Durando, J. (2011). Perceived Training Needs of Teachers of Students with Visual Impairments who Work with Students from Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(9), 521-532. doi: 10.1177/0145482X1110500904.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Coste, D., Moore, D., y Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa. Recuperado a partir de <https://rm.coe.int/168069d29c> [Última consulta: 05/12/17].
- Couper, H. (1996). Teaching modern languages to visually impaired children. *The Language Learning Journal*, 13(1), 6-9. doi: 10.1080/09571739685200031.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2^a ed.). Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., y Hanson, W. E. (2008). Advanced mixed methods research designs. En V. L. Plano Clark y J. W. Creswell (Eds.), *The Mixed Method Reader* (pp. 161-196). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2^a ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Creswell, J. W., y Tashakkori, A. (2007). Editorial: Developing Publishable Mixed Methods Manuscripts. *Journal of Mixed Method Research.*, 1(2), 107-111. doi: 10.1177/1558689806298644.
- Creswell, J., Plano Clark, V. L., Guttman, M. L., y Hanson, E. W. (2003). Advanced Mixed Methods Research Design. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cronin, B. J., y King, S. R. (1990). The Development of the Descriptive Video Service. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 84(10), 503-506.
- Cross, D. (1984). News and activity in the media. En B. Jones (Ed.), *Using authentic resources in teaching French* (pp. 19-28). Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Cuéllar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 6, 41-57. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1027635> [Última consulta: 05/08/19].
- Cuéllar Lázaro, C. (2016). El subtulado para sordos en España y Alemania estudio comparado de los marcos normativos y la formación universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 143-162. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765595> [Última consulta: 05/08/19].
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. doi: 10.2307/1169960.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240. Recuperado a partir de <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/7-vol-10-no2-art-cummins.pdf> [Última consulta: 03/08/19].
- Curran, C. A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press.
- Currius, M. (2008). *Translating Multilingual Audiovisual Texts. Priorities and Restrictions. Implications and Applications*. Tesis doctoral inédita presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona.
- D'Ydewalle, G., y Pavakanun, U. (1997). Could Enjoying a Movie Lead to Language Acquisition? En P. Winterhoff-Spurk y T. Van der Voort (Eds.), *New Horizons in Media Psychology* (pp. 145-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Daiken, L. (1948). A linguaphone lesson for the blind. *New Beacon*, 32(375), 50-52.
- Dalmau, M., Sala, I., y Llinares, M. (2017). Formación universitaria de titulados con discapacidad auditiva: adquisición de competencias profesionales. En C. Jáudenes (Dir.), *II Jornada Científica de Reflexión. Estudio sobre la situación del alumnado*

con sordera en España (pp. 36-28). Madrid: FIAPAS. Recuperado a partir de <https://bibliotecafiapas.es/publicacion/monografico-estudios-sobre-la-situacion-del-alumnado-con-sordera-en-espana/> [Última consulta: 04/09/19].

- Danan, M. (1992). Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction. *Language Learning*, 42(4), 497-527. doi: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb01042.x.
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta: Journal des traducteurs*, 49(1), 67-77. doi: 10.7202/009021ar.
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456. doi: 10.1080/09588221.2010.522528.
- Daniels, M. (1997). *Benedictine Roots in the Development of Deaf Education: Listening with the Heart*. Gallaudet: Greenwood.
- De Bot, K., Jagt, J., Janssen, H., Kessels, E., y Schils, E. (1986). Foreign television and language maintenance. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 2(1), 72-82. doi: 10.1177/026765838600200105.
- De Bot, K., Lowie, W., y Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition. An Advanced Resource Book*. Londres: Routledge.
- De Castro, C. (2010). *Desarrollo de estrategias sintácticas y semánticas en lectura a través de lector en personas sordas adultas en Castilla y León*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Salamanca. Recuperado a partir de <https://gredos.usal.es/handle/10366/76435> [Última consulta: 15/08/19].
- De Higes Andino, I. (2014). *Estudio descriptivo y comparativo de la traducción de filmes plurilingües: el caso del cine británico de migración y diáspora*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Jaume I de Castellón. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10803/144753> [Última consulta: 18/10/18].
- De Higes Andino, I., Prats Rodríguez, A. M., Martínez Sierra, J. J., y Chaume, F. (2013). Subtitling Language Diversity in Spanish Immigration Films. *Méta: Journal des Traducteurs*, 58(1), 134-145. doi: 10.7202/1023813ar.
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2008). ¿Por dónde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 18(4), 205-210. doi: 10.1016/S1130-8621(08)72197-1.
- De Linde, Z., y Kay, N. (1999). *The Semiotics of Subtitling*. Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Deharde, T. (2010, noviembre). *Accessible Language Learning for Visually Impaired People*. Comunicación presentada en la International Conference “ICT for Language Learning”. 3rd edition. Recuperado a partir de https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/IBL55-Deharde.pdf [Última consulta: 15/08/19].

- Del Águila, M. E., y Rodero, E. (2005). *El proceso de doblaje: take a take*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Del Río, O. (2011). El proceso de investigación: etapas y planificación de la investigación. En L. Vilches (Coord.), *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital* (pp. 67-93). Barcelona: Gedisa. Recuperado a partir de <https://metodouces.files.wordpress.com/2015/09/del-rio-el-proceso-de-investigacion-3b3n-etapas-y-planificacion-3b3n1.pdf> [Última consulta: 30/04/19].
- Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics. *Babel*, 35(4), 193-218. doi: 10.1075/babel.35.4.02del.
- Delabastita, D. (1990). Translation and the Mass Media. En S. Bassnett y A. Lefevere (Eds.), *Translation, History and Culture* (pp. 97-109). Londres/ Nueva York: Pinter.
- Delgado, A., Gutiérrez Rodríguez, M., y Toro, S. (1994). Aprendizaje y deficiencia visual. En M. Bueno Martín y S. Toro (Coords.), *Deficiencia visual: Aspectos psicoevolutivos y educativos* (pp. 129-143). Málaga: Aljibe.
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por los mares cuantitativos, manual de ruta para investigar en grado y en postgrado*. Salamanca: Amarú.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, Théorie et pratique*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Delisle, J., y Lee-Jahnke, H. (Dirs.). (1998). *L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, University of Ottawa Press.
- Deller, S. (2002). Personal Prefaces. En S. Deller y M. Rinvolucri, *Using the Mother Tongue: Making the most of the learner's language*. Londres: Delta Publishing.
- Deller, S., y Rinvolucri, M. (2002). *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. Londres: Delta Publishing.
- Denzin, N. K. (1990). Triangulation. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. (pp. 511-513). Oxford: Pergamon Press.
- Desblache, L. (2018). Translation of Music. En C. Sin-Wai (Ed.), *An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting* (pp. 297-324). Hong Kong: Chinese University Press.
- Desblache, L. (2019). *Music and Translation. New Mediations in the Digital Age*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Dewolf, L. (2001). Surtitling Operas. With Examples of Translations from German into French and Dutch. En Y. Gambier y H. Gottlieb (Eds.), *(Multi)media Translation: Concepts, Practices and Research*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Di Carlo, A. (1994). Comprehensible Input through the Practical Application of Video-Texts in Second Language Acquisition. *Italica*, 71(4), 465-483. doi: 10.2307/479666
- Di Giovanni, E. (2008). The American Film Musical in Italy. *The Translator*, 14(2), 295-318. doi: 10.1080/13556509.2008.10799260.
- Dias, R. M. de M. (2008). *A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/ LE) junto a alunos deficientes visuais*. Trabajo fin de Máster presentado en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Recuperado a partir de http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=627 [Última consulta: 14/08/19].
- Díaz Cintas, J. (1995). El subtítulo como técnica docente. *Vida Hispánica*, (12), 10-14. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/314260988_El_subtitulado_como_tecnica_docente [Última consulta: 19/08/19].
- Díaz Cintas, J. (1997). Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras. En M. Cuéllar (Ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras* (pp. 181-191). Valencia: Universitat de València.
- Díaz Cintas, J. (2001). *Traducción audiovisual. El subtítulo*. Salamanca: Almar.
- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtítulo: inglés-español*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Cintas, J. (Ed.). (2008). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Díaz Cintas, J. (2010a). Subtitling. En Y. Gambier y L. Van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 344-349). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Díaz Cintas, J. (2010b). La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtítulo y de la audiodescripción. En L. González, y P. Hernández (Coords.), *Actas del IV Congreso "El Español, Lengua de Traducción". El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo* (pp. 157-180). Madrid: ESLETRA. Recuperado a partir de https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/020_diaz.pdf [Última consulta: 03/08/19].
- Díaz Cintas, J. (2011). Dealing with Multilingual Films in Audiovisual Translation. En W. Pöckl, I. Ohnheiser, y P. Sandrini (Eds.), *Translation - Sprachvariation - Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag* (pp. 215-233). Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- Díaz Cintas, J., Orero, P., y Remael, A. (Eds.). (2007). *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language*. Ámsterdam: Rodopi.
- Díaz Cintas, J., y Fernández Cruz, M. (2008). Using subtitled video materials for foreign language instruction. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 201-214). Ámsterdam: John Benjamins.

- Díaz Cintas, J., y Muñoz, P. (2006). Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment. *The Journal of Specialised Translation*, 6(6), 37-52. Recuperado a partir de https://www.jostrans.org/issue06/art_diaz_munoz.pdf [Última consulta: 03/09/19].
- Díaz Cintas, J., y Neves, J. (Eds.). (2015). *Audiovisual Translation: Taking Stock*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Díaz Cintas, J., y Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Dillon, C. M., de Jong, K., y Pisoni, D. B. (2012). Phonological Awareness, Reading Skills, and Vocabulary Knowledge in Children Who Use Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 205-226. doi: 10.1093/deafed/enr043.
- Directiva 2001/29/CE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la armonización de determinados aspectos de los derechos de autor y derechos afines a los derechos de autor en la sociedad de la información, Unión Europea, 22 de mayo de 2001. Recuperado a partir de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001L0029:Es:HTML> [Última consulta: 27/07/18].
- Discapnet. (s.f.). *Discapacidades visuales*. Recuperado a partir de <http://www.discapnet.es/areas-tematicas/salud/discapacidades/deficiencias-visuales/deficiencias-visuales> [Última consulta: 28/11/17].
- Dollerup, C. (1974). On subtitles in television programmes. *Babel*, 20(4), 197-202. doi: 10.1075/babel.20.4.05dol.
- Domagala-Zysk, E. (2010). Uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes sordos universitarios. Una experiencia en la Universidad Católica de Lublin. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 13, 137-153. Recuperado a partir de http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea13_pdf/ea13_domagala.pdf [Última consulta: 01/07/18].
- Domagala-Zysk, E. (2013a). Using Technology to Teach English as a Foreign Language to the Deaf and Hard of Hearing. En E. Vilar Beltrán, C. Abbott, y J. Jones (Eds.), *Inclusive Language Education and Digital Technology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Domagala-Zysk, E. (Ed.). (2013b). *English as Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagala-Zysk, E., y Kontra, E. H. (Eds.). (2016). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-Of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Domínguez, A. B., Alonso, P., y Rodríguez, P. (2003). ¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos? *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 485-501. doi: 10.1174/021037003322553860.

- Domínguez, A. B., Rodríguez Ramos, P., y Alonso Baixeras, P. (2011). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de educación*, (356), 353-375. Recuperado a partir de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/como-facilitar-el-aprendizaje-de-la-lectura-de-ninos-sordos-importancia-de-las-habilidades-fonologicas/investigacion-educativa/22925> [Última consulta: 15/08/19].
- Domínguez, A. B., y Soriano, J. (2009). Mecanismos de lectura empleados por personas sordas adultas consideradas como buenas lectoras. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(4), 9-20. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=93246> [Última consulta: 15/08/19].
- Donley, P. R. (2002). Teaching Languages to the Blind or Visually Impaired: Problems and Suggestions. *Canadian Modern Language Review*, 59(2), 302-305.
- Donolo, S. D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8), 2-10. Recuperado a partir de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53.htm%5Cnhttp://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf> [Última consulta: 30/04/19].
- Dostert, L. (1963). The blind learn Russian. *New Beacon*, 47, 165-167.
- Dotter, F. (2008). English for Deaf Sign Language Users: Still a Challenge. En C. Kellett Bidoli y E. Ochse (Eds.), *English in International Communication* (pp. 97-121). Berna: Peter Lang.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, P. A., y Polio, C. G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166. doi: 10.2307/328119.
- Easterbrooks, S. R., y Baker, S. K. (2002). *Language Learning in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing: Multiple Pathways*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eisentein, S. M. (1988). *Selected Works, Vol. I*. Londres: BFI Publishing. Recuperado a partir de https://monoskop.org/images/9/93/Eisenstein_Sergei_Selected_Works_Volume_I_Writings_1922-34.pdf [Última consulta: 02/08/19].
- El Día.es. (2018, abril). Lilián quiere hacerse oír... y en francés. Recuperado a partir de <https://www.eldia.es/canarias/2018-04-23/2-Lilian-quiere-hacerse-oir-frances.htm> [Última consulta: 14/09/18].
- Eldigitalsur. (2017, marzo). CERMI defiende el uso de “personas con discapacidad” en lugar de “personas con diversidad funcional”. Recuperado a partir de <http://eldigitalsur.com/canarias/cermi-defiende-uso-personas-discapacidad-lugar-personas-diversidad-funcional/> [Última consulta: 18/10/18].
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellrodt, R. (2006). Comment traduire la poésie ? *Palimpsestes*, (Hors série), 65-75. doi :10.4000/palimpsestes.247.
- Ellsworth, T. (1992). Waiter, a dish of satellite, please!: Integrating subtitled video into your teaching. *English Teaching Forum*, 30(4), 24-27.
- Enecoiz, M. I. (2000). Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE. En M. A. Martín Zorraquino, y C. Díez Pelegrín (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 287-296). Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza. Recuperado a partir de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0287.pdf [Última consulta: 03/08/19].
- Enhanced Vision. (s.f.). *Merlin ultra Full HD Video Magnifier*. Recuperado a partir de <https://www.enhancedvision.com/low-vision-product-line/merlin-ultra-desktop-electronic-magnifier-for-low-vision.html> [Última consulta: 02/07/19].
- Escuela Oficial de Idiomas de Utiel. (2018). *Plan de atención a la diversidad y atención educativa (PADIE)*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010523185&name=DLFE-1497749.pdf [Última consulta: 13/07/19].
- Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Zaidía. (s.f.). *Reglamento de Régimen Interior y Plan de Convivencia*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500015012034&name=DLFE-943899.pdf [Última consulta: 07/02/19].
- Espasa, E. (2001). *La traducción dalt de l'escenari*. Vic: Eumo.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Etkind, E. (1982). *Un art en crise. Essai de poétique et de la traduction poétique*. Lausana: L'âge de l'Homme.
- Eugeni, C. (2009). Respeaking the BBC News: A Strategic Analysis of Respeaking on the BBC. *The Sign Language Translator and Interpreter (SLTI)*, 3(1), 29-68.
- Ezpeleta, P. (2007). *Teatro y traducción: aproximación interdisciplinaria desde la obra de Shakespeare*. Madrid: Cátedra.
- Fagan, M. K., y Pisoni, D. B. (2010). Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 149-161. doi: 10.1093/deafed/enq001.
- Farrugia, P., Petrisor, B. A., Farrokhyar, F., y Bhandari, M. (2010). Research Questions, Hypotheses and Objectives. *Canadian Journal of Surgery*, 53(4), 278–281. Recuperado a partir de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2912019/> [Última consulta: 30/04/19].

- Fernández Costales, A. (2014). Fun for all: Promoting Accessibility in Videogames. En C. Mangiron, P. Orero, y M. O'Hagan (Eds.), *Fun for all: Translation and Accessibility Practices in Video Games* (pp. 45-66). Berlín: Peter Lang.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca. Fichas* 7, 1-13. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf> [Última consulta: 01/07/19].
- Fernández Viader, M. del P. (2004). Sordera: Concepto y clasificaciones. En M. del P. Fernández Viader y E. Pertusa Venteo (Coords.), *El valor de la mirada sordera y educación* (pp. 21-52). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Fernández-Guerra, A. B. (2014). The Usefulness of Translation in Foreign Language Learning: Students' Attitudes. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 2(1), 153-170. Recuperado a partir de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/134505/62499.pdf> [Última consulta: 05/08/19].
- Ferrández Mora, J. A., y Villalba Pérez, A. (1996). *Atenció educativa dels alumnes amb necessitats educatives especials derivades d'una deficiència auditiva*. Quart de Poblet: Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Recuperado a partir de http://www.ceice.gva.es/documents/165686889/166593363/d_auditiva.pdf/69aef00b-e2a0-4e95-bd38-02cdcef96088 [Última consulta: 15/08/19].
- Ferrer Manchón, A. M. (2004). Las tecnologías de ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva. En M. del P. Fernández-Viader y E. Pertusa (Coords.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 425-456). Barcelona: Publicaciones i Edicions. Universitat de Barcelona.
- Ferrer Simó, M. R. (2005). Fansubs y scanlations: la influencia del aficionado en los criterios profesionales. *Puentes*, 6, 27-43. Recuperado a partir de <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub6/04-Maria-Rosario-Ferrer.pdf> [Última consulta: 03/09/19].
- Feuer, M. J., Towne, L., y Shavelson, R. J. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14. doi: 10.3102/0013189X03100804.
- Fink, A. (1995). *How to ask survey questions*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Finocchiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics, 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to Communication Studies* (2^a ed.). Londres/ Nueva York: Routledge.
- Flood, L. J. (1934). *The value of Latin in schools for the blind*. Comunicación presentada en la 32nd Biennial Convention, American Association of Instructors of the Blind. St Louis, Estados Unidos.

- Flórez, M. (2004). Estrategias para desarrollar diferentes tipos de texto a través de películas. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925292> [Última consulta: 02/08/19].
- Fodor, I. (1976). *Film Dubbing: Phonetic, Semiotic, Esthetic and Psychological Aspects*. Hamburgo: Helmut Buske.
- Fondo de la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado a partir de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> [Última consulta: 12/02/18].
- Fontana, M. V. L. (2009). *A língua que não se vê: o processo de ensino-aprendizagem de espanhol mediado por computador para deficientes visuais*. Trabajo fin de Máster presentado en la Universidad Católica de Pelotas de Río Grande del Sur. Recuperado a partir de http://btd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_b987df2014a260a892558bde1ff79426 [Última consulta: 14/08/19].
- Forchini, P. (2012). *Movie Language Revisited*. Oxford: Peter Lang.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Franco, E., Matamala, A., y Orero, P. (2010). *Voice-over Translation: An Overview*. Berna: Peter Lang.
- Frantz, R. S., y Wexler, J. (1994, marzo). *Ulpan: Functional ESOL Immersion Program for Special Education Students*. Comunicación presentada en la 28th Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages. Baltimore, Estados Unidos.
- Franzon, J. (2008). Choices in Song Translation Singability in Print, Subtitles and Sung Performance. *The Translator*, 14(2), 373-399. doi: 10.1080/13556509.2008.10799263.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Frumuselu, A. D. (2016). *Subtitled television series inside the efl classroom: long-term effects upon colloquial language learning and oral production*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10803/378642> [Última consulta: 19/08/19].
- Fuentes Bueno, V., González Carrasco, I., y Ruiz Mezcuca, B. (2006). Subtitulado en Tiempo Real. Sistemas y Tecnología. En B. Ruiz Mezcuca y F. Utray (Coords.), *I Congreso de Accesibilidad a los Medios Audiovisuales para personas con Discapacidad AMADIS'06* (pp. 131-147). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado a partir de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/2865/162363.pdf?sequence=1&rd=0031558878064201> [Última consulta: 03/08/19].

- González, O. (1990). *Teaching Language and Culture with Authentic Materials*. Trabajo fin de Máster inédito presentado en la University of Virginia.
- Gambara, H. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Cuaderno de Prácticas*. Madrid: Prentice Hall.
- Gambier, Y. (1996). Introduction. La traduction audiovisuelle un genre nouveau? En Y. Gambier (Ed.), *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels* (pp. 7-10). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Gambier, Y. (2004). La traduction audiovisuelle : un genre en expansion. *Meta: Journal des traducteurs*, 49(1), 1-11. doi: 10.7202/009015ar.
- Gambier, Y. (2007). Sous-titrage et apprentissage des langues. *Linguística Antverpiensia. New Series – Themes in Translation Studies*, (6), 97-113. Recuperado a partir de <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/182/113> [Última consulta: 18/07/18].
- Gambier, Y., Caimi, A., y Mariotti, C. (Eds.). (2015). *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences*. Berna: Peter Lang.
- Gambier, Y., y Gottlieb, H. (2001). *(Multi)Media Translation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. Recuperado a partir de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/286> [Última consulta: 28/11/18].
- García Villalobos, J. (2007). Acceso a las TIC para alumnos con discapacidad visual. En F. J. García Ponce (Coord.), *Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE-MEC). Recuperado a partir de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3188_d_accesibilidad_educacion_NNTT_CNICE.pdf [Última consulta: 16/08/19].
- García, B. (2017). Bilingual subtitles for second-language acquisition and application to engineering education as learning pills. *Computer Applications in Engineering Education*, 25(3), 468-479. doi: 10.1002/cae.21814.
- García-Crespo, Á., López-Cuadrado, J. L., y González-Carrasco, I., (2013). *WhatsCine: Sistema de accesibilidad para eventos culturales basado en plataformas móviles*. Recuperado a partir de http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/TOPLEVELSITE/WhatsCine/PaperWhatsCine_v1.2_5.pdf [Última consulta: 08/08/19].
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 1-19. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/6083> [Última consulta: 05/08/19].
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. Nueva York: Basic Books.

- Garza, T. J. (1991). Evaluating the Use of Captioned Video Materials in Advanced Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239-258. doi: 10.1111/j.1944-9720.1991.tb00469.x.
- Garza, T. J. (1994). Beyond MTV: Music videos as foreign language text. *Journal of the Imagination in Language Learning*. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/1974906/Beyond_MTV_Music_videos_as_foreign_language_text [Última consulta: 03/08/18].
- Garza, T. J. (1996). The Message Is the Medium: Using Video Materials To Facilitate Foreign Language Performance. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2(2), 1-18. Recuperado a partir de <https://eric.ed.gov/?id=ED416710> [Última consulta: 03/08/18].
- Gatenby, E. V. (1967). Translation in the Classroom. En W. R. Lee (Ed.), *E.L.T. Selections 2: Articles from the Journal English Language Teaching* (pp. 65-70). Londres: Oxford University Press.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way* (2ª ed.). Nueva York: Educational Solutions.
- Geddes, M., y Sturtridge, G. (1982). *Video in the Language Classroom*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Generalitat Valenciana. (2018). *Mestre a casa*. Recuperado a partir de <http://www.ceice.gva.es/es/web/innovacion-tecnologica/mestre-a-casa> [Última consulta: 06/09/19].
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*. París: Cle International.
- Gernsbacher, M. A. (2015). Video Captions Benefit Everyone. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 195-202. doi: 10.1177/2372732215602130.
- Ghia, E., y Pavesi, M. (2016). The language of dubbing and its comprehension by learner-viewers. A resource for second language acquisition? *Across Languages and Cultures*, 17(2), 231-250. doi: 10.1556/084.2016.17.2.5.
- Gill, S. (2005). The L1 in the L2 Classroom. *Humanising Language Teaching*, 7(5). Recuperado a partir de <http://old.hlomag.co.uk/sep05/index.htm> [Última consulta: 24/05/19].
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. doi: 10.1017/S0261444807004144.
- Goldman, M., y Goldman, S. (1988). Reading with Close-Captioned TV. *Journal of Reading*, 31(5), 458-461.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom* (Vol. 54). Amsterdam: John Benjamins.

- Gottlieb, H. (1997). *Subtitles, Translation and Idioms*. Copenhagen: University of Copenhagen, Center for Translation Studies and Lexicography.
- Gottlieb, H. (2004). Language-political implications of subtitling. En P. Orero (Ed.), *Topics in Audiovisual Translation* (pp. 83-100). Amsterdam: John Benjamins.
- Grammenos, D. (2014). From Accessibility to Universally Accessible Games. En C. Mangiron, P. Orero, y M. O'Hagan (Eds.), *Fun for all: Translation and Accessibility Practices in Video Games* (pp. 21-43). Berlín: Peter Lang.
- Grávalos, D. (2013). La calidad de una página web como herramienta de comunicación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 253-261. doi: 10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42032.
- Greggio, S., y Gil, G. (2007). Teacher's and Learners' Use of Code Switching in the English as a Foreign Language Classroom. A Qualitative Study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/260299540_Teacher's_and_Learners'_Use_of_Code_Switching_in_the_English_as_a_Foreign_Language_Classroom_A_Qualitative_Study [Última consulta: 02/09/19].
- Gregory, M., y Carroll, S. (1978). *Language and Situation. Language, Varieties and Their Social Contexts*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Grinnell, R. M. (1997). *Social Work Research and Evaluation Quantitative and Qualitative Approaches*. Itasca: Peacock.
- Grinnell, R. M., y Unrau, Y. A. (2005). *Social Work: Research and Evaluation. Quantitative and Qualitative Approaches* (7^a ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Grinnell, R. M., y Unrau, Y. A. (2007). *Social work research and evaluation: Foundations of evidence-based practice* (8^a ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Guenaga, M. L., Barbier, A., y Eguíluz, A. (2007). La accesibilidad y las tecnologías en la información y la comunicación. *Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal*, 11, 155-169. Recuperado a partir de http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_11/T.15-30.FernandoAlonso.pdf [Última consulta: 16/08/19].
- Guinan, H. (1997). ESL for Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(6), 555-563.
- Gumperz, J. J. (1972). Introduction. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 1-25). Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Hadzilacos, T., Papadakis, S., y Sokoli, S. (2004). Learner's Version of Professional Environment: Film Subtitling as an ICTE Tool for Foreign Language Learning. En

- J. Nall y R. Robson (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2004* (pp. 680-685). Chesapeake, Virginia: AACE. Recuperado a partir de <https://www.learntechlib.org/results/?q=Hadzilacos&source=ELEARN%2F2004%2F1> [Última consulta: 16/08/19].
- Hakuta, K. (1986). *The Mirror of Language*. Nueva York: Basic Books.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Languages*. Londres: Edward Arnold Publishers.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, B., y Sherwood, B. (1978). Translating as an Innate Skill. En D. Gerver y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication* (pp. 155-170). Londres/Nueva York: Plenum Press.
- Hart, C. (2001). *Doing a Literature Search. A Comprehensive Guide for the Social Sciences*. Londres: SAGE Publications.
- Harvey, M. (1996). A Translation Course for French-speaking Students. En P. Sewell y I. Higgins (Eds.), *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives* (pp. 45–66). Londres: Association for French Language Studies in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Hay, J. (1998). Subtitling and Surtitling. En Y. Gambier (Ed.), *Translating for the Media* (pp. 131-138). Manchester: St. Jerome Publishing.
- He, P. y Wasuntarasophit, S. (2015). The effects of video dubbing tasks on reinforcing oral proficiency for Chinese vocational college students *Asian EFL Journal*. *Asian EFL Journal*, 17(2), 106–133.
- Health Direct. (s.f.). *Cochlear implant*. Recuperado a partir de <https://www.healthdirect.gov.au/cochlear-implant> [Última consulta: 25/04/19].
- Hemilse Acevedo, M. (2011). La integración de metodologías: algunas posturas acerca de sus posibilidades y dificultades. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2011*. Recuperado a partir de <http://www.eumed.net/rev/cccs/12/mha3.htm> [Última consulta: 08/08/19].
- Henderson, L. (2009). *Qualitative Research Design*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hendrickx, P. (1984). Partial Dubbing. *Meta: Journal des traducteurs*, 29(2), 217-218. doi: 10.7202/003043ar.
- Hennequin, J. (1997). Pour une pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle. En J. Delisle y H. Lee-Jahnke (Dirs.), *L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement* (pp. 97-105). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, University of Ottawa Press.

- Hennink, M., Hutter, I., y Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. Londres: SAGE Publications.
- Hernández Bartolomé, A. I., y Mendiluce, G. (2004). Audesc: Translating Images into Words for Spanish Visually Impaired People. *Meta: Journal des traducteurs*, 49(2), 221-458. doi : 10.7202/009350ar.
- Hernández Bartolomé, A., y Mendiluce, G. (2005). New trends in audiovisual translation: the latest challenging modes. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 31(31), 89-104. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010052> [Última consulta: 03/09/19].
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D. F.: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2008, noviembre). El matrimonio cuantitativocualitativo: el paradigma mixto. Comunicación presentada en el 6º Congreso de Investigación en Sexología. Villahermosa, Tabasco, México.
- Herrero Ortín, M. T. (2015). *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad valenciana: Análisis y perspectivas*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Alicante. Recuperado a partir de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis_herrero_ortin.pdf [Última consulta: 28/11/17].
- Herrero, C., y Escobar, M. (2018). A pedagogical model for integrating film education and audio description in foreign language acquisition. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 30-54. doi: 10.1075/ttmc.00003.her
- Herron, C. (1994). An Investigation of the Effectiveness of Using an Advance Organizer to Introduce Video in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(2), 190-198. doi: 10.2307/329009.
- Herron, C., Hanley, J., y Cole, S. (1995). A comparison study of two advance organizers for introducing beginning foreign language students to video. *Modern Language Journal*, 79(3), 387-394. doi: 10.2307/329353.
- Hersh, M., y Ohene-Djan, J. (2010). Representing Contextual Features of Subtitles in an Educational Context. En J. Steimble (ed.), *10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 714-715). Susa: IEEE Press. doi: 10.1109/ICALT.2010.204.
- Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology*, 31(1), 35-50. doi: 10.1080/17439880500515457.
- Holmes, L. (1995). Skills: A Social Perspective. En A. Assiter (Ed.), *Transferable Skills in Higher Education. Teaching and Learning in Higher Education Series*. Londres: Kogan Page.

- Holobow, N. E., Lambert, W. E., y Sayegh, L. (1984). Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning. *Language Learning*, 34(4), 59-74. doi: 10.1111/j.1467-1770.1984.tb00352.x.
- Hornby, A. S. (1946). Linguistic Pedagogy. *ELT Journal*, 1(1), 7-11. doi: 10.1093/elt/1.1.7.
- Hornby, A. S. (1950). The Situational Approach in Language Teaching (I). *ELT Journal*, 4(4), 98-103. doi: 10.1093/elt/IV.4.98.
- Howatt, A. P. R. (1987). From Structures to Communicative. *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, 14-29. doi: 10.1017/S0267190500000994.
- Howatt, A. P. R. (2004a). English language teaching in Europe. The grammar-translation method. En A. P. R. Howatt y H. G. Widdowson, *A History of English Language Teaching* (2^a ed.) (pp. 151-165). Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. (2004b). Individual reformers. En A. P. R. Howatt y H. G. Widdowson, *A History of English Language Teaching* (2^a ed.) (pp. 169-186). Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. (2004c). The Reform Movement. En A. P. R. Howatt y H. G. Widdowson, *A History of English Language Teaching* (2^a ed.) (pp. 187-209). Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. (2004d). The notion of communication. En A. P. R. Howatt y H. G. Widdowson, *A History of English Language Teaching* (2^a ed.) (pp. 326-352). Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. (2004e). The teaching of English as foreign or second language: a survey. En En A. P. R. Howatt y H. G. Widdowson, *A History of English Language Teaching* (2^a ed.) (pp. 231-263). Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. y Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching* (2^a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Huang, H.C., y Eskey, D. E. (1999). The Effects of Closed-Captioned Television on the Listening Comprehension of Intermediate English as a Second Language (ESL) Students. *Journal of Educational Technology Systems*, 28(1), 75-96. doi: 10.2190/rg06-lywb-216y-r27g.
- Hübsch, J. F. (2006). *Musical Theatre in Translation: A semiotic analysis of Jacques Brel's L'Homme de la Mancha*. Trabajo fin de Máster presentado en la Universidad de Ottawa. Recuperado a partir de <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/27375/1/MR25788.PDF> [Última consulta: 03/08/19].
- Huebner, K. (1986). Foreign Languages. En G. T. Scholl (Ed.), *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth* (pp. 381-385). Nueva York: American Foundation for the Blind.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (2ª ed.). Caracas: SYPAL.
- Hymes, D. (1972). *Towards Communicative Competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Iarossi, G. (2005). *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondent*. Washington: World Bank.
- Ibáñez, A., Jordano de la Torre, M., y Vermeulen, A. (2016). Visp Design and Evaluation, a Mobile Application To Practise Oral Competence. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 63-81. doi: 10.5944/ried.19.1.14580.
- Ibáñez, A., y Vermeulen, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. En D. Tsagari y G. Floros (Eds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 45-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/1854/LU-4211313> [Última consulta: 13/08/19].
- Ibáñez, A., y Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias. En R. Orozco (Ed.), *New Directions in Hispanic Linguistics* (pp. 264-292). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/257137071_La_audiodescripcion_como_recurso_didactico_en_el_aula_de_ELE_para_promover_el_desarrollo_integrado_de_competencias [Última consulta: 13/08/19].
- Ibáñez, A., y Vermeulen, A. (2015). Using VISP (VIdeos for SPeaking), a Mobile App Based on Audio Description, to Promote English Language Learning among Spanish Students: A Case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 17, 132-138. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.169.
- Ibáñez, A., y Vermeulen, A. (2017). Audio description for all: a literature review of its pedagogical values in foreign language teaching and learning. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 26, 52-68. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10017/34980> [Última consulta: 13/08/19].
- Incalcaterra, L. (2009). Inter-semiotic translation in foreign language learning. The case of subtitling. En W. Arndt, T. Harden, y A. Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in Second Language Learning* (pp. 227-244). Oxford: Peter Lang.
- Incalcaterra, L., Biscio, M., y Ní Mhainnín, M. A. (Coords.). (2011). *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling: Theory and Practice*. Oxford: Peter Lang.
- Incalcaterra, L., y Lertola, J. (2011). Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think. En L. Incalcaterra, M. Biscio, y M. A. Ní Mhainnín (Coords.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling* (pp. 243-263). Oxford: Peter Lang.

- Incalcaterra, L., y Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. doi: 10.1080/1750399X.2014.908558.
- Inclusion in Europe through Knowledge and Technology. Project no: KA201-2015-012. (s.f.a). *Teaching Foreign Languages to Students who are Blind*. Recuperado a partir de https://www.robobrain.org/sites/default/files/resourcefiles/teaching_foreign_language_-_blind.pdf [Última consulta: 31/06/19].
- Inclusion in Europe through Knowledge and Technology. Project no: KA201-2015-012. (s.f.b). *Teaching Foreign Language to Students who are Partially Sighted Guidebook*. Recuperado a partir de <https://www.subvedenti.it/wp-content/uploads/Foreign-Language.pdf> [Última consulta: 31/06/19].
- Instituto Cervantes. (2016). *El español: una lengua viva*. Recuperado a partir de <https://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf> [Última consulta: 19/06/18].
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2008). *Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia*. Recuperado a partir de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=resultados&secc=1254736194716&idp=1254735573175 [Última consulta: 04/09/19].
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2011). *Encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje*. Recuperado a partir de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176759&menu=resultados&secc=1254736194654&idp=1254735573113 [Última consulta: 04/09/19].
- Ipland García, J., y Parra Cañadas, D. (2009). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación. En M. R. Berruezo Albéniz, y S. Conejero López (Coords.), *La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión* (pp. 453-462). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=365103> [Última consulta: 28/11/18].
- Ivarsson, J. (1992). *Subtitling for the Media. A Handbook of an Art*. Estocolmo: Transedit.
- Ivarsson, J., y Carroll, M. (1998). *Subtitling*. Simrishamn: Transedit.
- Iversen, G., y Norpoth, H. (1987). *Analysis of Variance*. Thousand Oaks: SAGE Publications. doi: 10.4135/9781412983327.
- Izard, N. (2001). La subtitulación para sordos del teletexto en Televisión Española. En L. Lorenzo y A. Pereira (Eds.), *Traducción subordinada II, El subtitulado: (inglés-español/gallego)* (pp. 169-194). Vigo: Universidad de Vigo.

- Jakobson, R. (1960). Closing statement: linguistics and poetics. En T. Sebeok (Ed.), *Style and Language* (pp. 350-377). Cambridge: The MIT Press.
- Janssens, M., y Steyaert, C. (2014). Re-considering language within a cosmopolitan understanding: Toward a multilingual franca approach in international business studies. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 623-639. doi: 10.1057/jibs.2014.9.
- Jespersen, O. (1904). *How to Teach a Foreign Language*. Londres: Allen and Uwin.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611. doi: 10.2307/2392366.
- Jiménez Hernández-Pinzón, F. (2004). *La práctica del consejo psicológico*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Jiménez Hurtado, C. (Ed.). (2007). *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Jiménez Rodríguez, M. del C., y Suárez Rodríguez, M. (2006). Implantes cocleares: revisión y propuestas desde la acción educativa. En V. M. Acosta Rodríguez (Ed.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 73-82). Barcelona: Masson.
- Jingxia, L. (2009). Switching to L1 in the EFL Classroom-the Perspective of Adaptation. *Open Applied Linguistics Journal*, 2, 45-49. Recuperado a partir de <http://benthamsience.com/open/toalj/articles/V002/45TOALJ.pdf> [Última consulta: 03/08/19].
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Method Research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/1558689806298224.
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014.
- Jones, F. R. (2011). The Translation of Poetry. En K. Malmkjaer y K. Windle (Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado a partir de <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199239306.001.0001/oxfordhb-9780199239306-e013?result=1&rskey=Xq95SU> [Última consulta: 06/09/19].
- Jones, J. (2013). Modern Foreign Languages as an Inclusive Learning Opportunity: Changing Policies, Practices and Identities in the Languages Classroom. En E. Vilar Beltrán, C. Abbott, y J. Jones (Eds.), *Inclusive Language Education and Digital Technology* (pp. 3-29). Bristol: Multilingual Matters.

- Jung, U. O. H. (1990). The challenge of broadcast videotex to applied linguistics. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 28(3), 201-220. doi: 10.1515/iral.1990.28.3.201.
- Källkvist, M. (1998). How Different are the Results of Translation Tasks? A Study of Lexical Errors. En K. Malmkjær (ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 77-90). Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Källkvist, M. (2013). Linguaging in Translation Tasks Used in a University Setting: Particular Potential for Student Agency? *The Modern Language Journal*, 97(1), 217-238. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.01430.x.
- Katan, D. (1999). *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Katona, G. (1940). *Organizing and Memorizing: Studies in the Psychology of Learning and Teaching*. Nueva York: Columbia University Press.
- Keith, H., y Mason, I. (Eds.). (1987). *Translation in the Modern Languages Degree*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Kelleher, M. (2013). Overcoming the First Language Taboo to Enhance Learning a Foreign Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 2037-2042. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.161.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Kerr, P. (2014). *Translation and Own-language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kikuchi, T. (1998). A review of research on the educational use of English captioned materials in Japan. *Memoirs of Numazu College of Technology*, 32, 147-150.
- King, J. (2002). Using DVD Feature Films in the EFL Classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 509-523. doi: 10.1076/call.15.5.509.13468.
- Kleege, G., y Wallin, S. (2015). Audio Description as a Pedagogical Tool. *Disability Studies Quarterly. The First Journal in the Field of Disability Studies*, 35(2). Recuperado a partir de <http://dsq-sds.org/article/view/4622/3945> [Última consulta: 12/07/19].
- Klein-Braley, C. (1987). Fossil at Large: Translation as Language Testing Procedure. En R. Grotjahn, C. Klein-Braley, y D. K. Stevenson (Eds.), *Taking their Measure: The Validity and Validation of Language Texts* (pp. 111-132). Bochum: Brockmeyer.
- Klein-Braley, C., y Franklin, P. (1998). "The Foreigner in the Refrigerator" Remarks about Teaching Translation to University Students of Foreign Languages. En K. Malmkjær (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 53-61). Mánchester: St. Jerome Publishing.

- Kontra, E. H. (2013). Language Learning against the odds: retrospective accounts by Deaf adults. En E. Domagala-Zysk (Ed.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons in Europe* (pp. 93-112). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kontra, E. H. (2017). The foreign-language learning situation of Deaf adults: An overview. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 35-42. doi: 10.1556/2059.01.2017.1.
- Kontra, E. H., Csizér, K., y Piniel, K. (2015). The challenge for Deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 141-155. doi: 10.1080/08856257.2014.986905.
- Koolstra, C. M., y Beentjes, J. W. J. (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 51-60. doi: 10.1007/BF02299476.
- Koskinen, P. S., Knable, J. E., Markham, P. L., Jensema, C. J., y Kane, K. W. (1996). Captioned Television and the Vocabulary Acquisition of Adult Second Language Correlational Facility Residents. *Journal of Educational Technology Systems*, 24(4), 359-373. doi: 10.2190/JKC2-LE5D-36BC-809F.
- Koskinen, P., Wilson, R., Gambrell, L., y Neuman, S. (1993). Captioned Video and Vocabulary Learning: An Innovative Practice in Literacy Instruction. *The Reading Teacher*, 47(1), 36-43.
- Kothari, B., Pandey, A., y Chudgar, A. R. (2004). Reading Out of the "Idiot Box": Same-Language Subtitling on Television in India. *Information Technologies and International Development*, 2(1), 23-44. doi: 10.1162/1544752043971170.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1988). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Londres/Nueva York: Prentice Hall.
- Kumai, W. N. (1996). Karaoke movies: Dubbing movies for pronunciation. *The Language Teacher Online*, 20(9). Recuperado a partir de http://jalt-publications.org/old_tlt/files/96/sept/dub.html [Última consulta: 27/07/18].
- Kumar, R. (1999). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. Londres: SAGE Publications.
- Kumar, R. (2005). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (2ª ed.). Londres: SAGE Publications.
- Kumaravivelu, B. (1994). The Post-Method Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-48.

- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. doi: 10.2307/3588427.
- La Forge, P. G. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1969). The logic of non-standard English. *Monographs on Language and Linguistics*, 22, 1-31.
- Ladmiral, J. R. (1979). *Traduire. Théorèmes pour la traduction*. París: Petite Bibliothèque Payot.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lajarín, T., y Sedeño, A. (2014). Intervención educativa en alumnos con discapacidad visual. En J. Navarro, M. D. Gracia, R. Lineros, y F. J. Soto (Coords.), *Claves para una educación diversa* (pp. 1-15). Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Lambert, W. E., Boehler, I., y Sidoti, N. (1981). Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics*, 2(2), 133-148. doi: 10.1017/S0142716400000904.
- Lambourne, A. (2006). Subtitle respeaking. A new skill for a new age. *inTRAlinea: Online Translation Journal. Special Issue: Respeaking*. Recuperado a partir de http://www.intralinea.org/specials/article/Subtitle_respeaking [Última consulta: 03/08/19].
- Lapeña, A. L. (2012). *Cuando traducir es un espectáculo. La traducción teatral: El caso de Vieira Mendes*. Granada: Universidad de Granada.
- Lapeña, A. L. (2015). *Traducir un arte vivo. Bases para un modelo de análisis de la traducción teatral*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Granada. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10481/40530> [Última consulta: 02/08/19].
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Las Provincias. (2018, abril). Las escuelas oficiales de idiomas valencianas tendrán mediatecas abiertas a todo el público para el autoaprendizaje de idiomas el próximo curso. Recuperado a partir de <https://www.lasprovincias.es/comunitat/escuela-oficial-idiomas-comunitat-valenciana-20180401123423-nt.html> [Última consulta: 19/05/18].
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier Érudition.

- Laviosa, S. (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches*. Londres/ Nueva York: Routledge. Recuperado a partir de <http://www.translationindustry.ir/Uploads/Pdf/Translation and Language Education.pdf> [Última consulta: 05/12/17].
- Laviosa, S., y Cleverton, V. (2006). Learning by Translating: A Contrastive Methodology for ESP Learning and Translation. *Scripta Manent. Journal of the Slovene Association of LSP Teachers*, 2(1), 3-12. Recuperado a partir de http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2006_1/Laviosa_Cleverton.html [Última consulta: 05/08/19].
- Learning via Subtitling (LeViS). (s.f.). *Learning via Subtitling: Software & Processes for Developing Language Learning Material based on Film Subtitling*. Recuperado a partir de <http://levis.cti.gr/> [Última consulta: 13/08/19].
- Lecuona, L. (1994). Entre el doblaje y la subtitulación: la interpretación simultánea en el cine. En F. Eguíluz, R. Merino, V. Olsen, E. Pajares, y J. M. Santamaría (Eds.), *Trasvases Culturales: Literatura, Cine y Traducción* (pp. 279-286). Vitoria: Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado a partir de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/10031/Lecuona.%20L..PDF?sequence=1&isAllowed=y> [Última consulta: 03/09/19].
- Lennenberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From theory to practice*. Berlín: Peter Lang.
- Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally-Occuring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *Annali Online di Lettere - Ferrara*, 1-2, 17-28. doi: 10.15160/1826-803X/234.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. En A. Pym y D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation Research Projects 4* (pp. 61-70). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado a partir de http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP4/isgbook4_web.pdf [Última consulta: 17/08/19].
- Lertola, J. (2013). *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Acquisition*. Tesis doctoral presentada en la National University of Ireland. Recuperado a partir de <https://aran.library.nuigalway.ie/bitstream/handle/10379/3979/2013LertolaPhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Última consulta: 17/08/19].
- Lertola, J. (2015). Subtitling in Language Teaching: Suggestions for Language Teachers. En Y. Gambier, A. Caimi, y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 245-267). Berna: Peter Lang.
- Lertola, J., y Mariotti, C. (2017). Reverse Dubbing and Subtitling: Raising Pragmatic Awareness in Italian English as a Second Language (ESL) Learners. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, (28), 214-216. Recuperado a partir de https://www.jostrans.org/issue28/art_lertola.pdf [Última consulta: 08/02/18].

- Ley 15/2001, de 9 de julio, de fomento y promoción de la cinematografía y el sector audiovisual, España. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-13268> [Última consulta: 16/04/19].
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), España. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-22066-consolidado.pdf> [Última consulta: 27/11/17].
- Ley 23/2006, de 7 de julio, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, España. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-12308> [Última consulta: 27/07/18].
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, España. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18476> [Última consulta: 22/04/19].
- Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual, España. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-5292-consolidado.pdf> [Última consulta: 08/05/18].
- Lin, L. Y. (2000). The impact of repeated viewings in the video-based English Language classroom. *Hwa Kang Journal of TEFL*, 1(6), 91-110.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1992). *Teaching Oral Communication. An Introduction*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lledó Carreres, A. (2008). Hacia una visión más inclusiva de las necesidades educativas de la discapacidad auditiva. En A. Lledó Carreres, *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva* (pp. 61-81). Barcelona: Edebé.
- Lonergan, J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López García, A. (2008). Estudios sobre Neurolingüística y Traducción. *Lynx: Documentos de trabajo Vol. 38*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. Recuperado a partir de <https://www.uv.es/=alopez/documentos/neuroytrad.pdf> [Última consulta: 15/08/19].
- López Torrijo, M. (2005). *La educación de las personas con sordera. La escuela oralista española*. Valencia: Universitat de València.
- López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69-74. doi: S0717-95022017000100037.

- López-Gil, J.-M., Navarro-Molina, C., García, R., y Aleixandre-Benavent, R. (2010). Análisis de la arquitectura de webs mediante tests de estrés de navegación, de usabilidad y eye tracking. *El Profesional de la Información*, 19(4), 359-367. doi: 10.3145/epi.2010.jul.04.
- López-Higes, R. (2016). La comprensión lectora en los/as niños/as implantados tempranamente. En C. Jáudenas (Dir.), *II Jornada Científica de Reflexión. Estudios sobre la situación del alumnado con sordera en España* (pp. 16-17). Madrid: FIAPAS. Recuperado a partir de https://bibliotecafiapas.es/pdf/Revista_FIAPAS_157.pdf [Última consulta: 15/08/19].
- Lopez-Higes, R., Gallego, C., Martin-Aragoneses, M. T., y Melle, N. (2015). Morpho-Syntactic Reading Comprehension in Children with Early and Late Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(2), 136-146. doi: 10.1093/deafed/env004.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En M. R. Berruezo Albéniz, y S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación. Vol. 1* (pp. 495-509). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2962732.pdf> [Última consulta: 08/02/18].
- Low, P. (2003). Singable translations of songs. *Perspectives*, 11(2), 87-103. doi : 10.1080/0907676X.2003.9961466.
- Low, P. (2008). Translating Songs that Rhyme, Perspectives. *Perspectives*, 16(1-2), 1-20. doi: 10.1080/13670050802364437.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. Nueva York: Gordon and Breach.
- Luján Mora, S. (s.f.a). *Accesibilidad web. Magnificadores de pantalla*. Recuperado a partir de <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=magnificadores> [Última consulta: 19/02/18].
- Luján Mora, S. (s.f.b). *Accesibilidad web. Lectores de pantalla*. Recuperado a partir de <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=lectores> [Última consulta: 20/02/18].
- Luján Mora, S. (s.f.c). *Accesibilidad web. Líneas braille*. Recuperado a partir de <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=lin-braille> [Última consulta: 20/02/18].
- Luján Mora, S. (s.f.d). *Accesibilidad web. Ceguera*. Recuperado a partir de <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=deficit-visual-ceguera> [Última consulta: 15/10/18].

- Luyken, G. M., Herbst, T., Langham-Brown, J., Reid, H., y Spinhof, H. (Eds.). (1991). *Overcoming Language Barriers in Television: Dubbing Subtitling for the European Audience*. Mánchester: European Institute for the Media.
- Ma, Q. (2009). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Berna: Peter Lang.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. En E. Llurda (Ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 63–84). Nueva York: Springer.
- Machida, S. (2011). Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 740-746. doi: 10.4304/jltr.2.4.740-746.
- Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. Londres: Longman.
- Magalhaes, G. M. (2009). *A cultura de aprender E/ LE do aluno cego: um olhar para a inclusao*. Trabajo fin de Máster presentado en la Universidad de Brasília. Recuperado a partir de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_5d0b6166830219b2e4cb57be8f63ced9 [Última consulta: 14/08/19].
- Malakoff, M., y Hakuta, K. (1991). Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. En E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 141-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinovská, O., y Ludíková, L. (2017). ICT in Teaching Foreign Languages to Adult People with Acquired Severe Visual Impairment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 311-318. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.096.
- Malmkjaer, K. (1998). Introduction: Translation in Language Teaching. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Malmkjaer, K. (Ed.). (2004). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Manrique, F. (2017, noviembre). *Las tecnologías accesibles en los medios de comunicación y en los espacios públicos*. Comunicación presentada al Seminario Tecnologías accesibles, traducción audiovisual y comunicación de masas, Madrid, España.
- Manterola, C., y Otzen, T. (2013). Por qué investigar y cómo conducir una investigación. *International Journal of Morphology*, 31(4), 1498-1504. Recuperado a partir de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0717-95022013000400056&lng=es&nrm=iso [Última consulta: 30/04/19].
- Manyak, P. C. (2004). “What Did She Say?”: Translation in a Primary-Grade English Immersion Class. *Multicultural Perspectives*, 6(1), 12-18. doi: 10.1207/S15327892mcp0601_3.

- Marchesi, Á. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Markham, P. L. (1989). The Effects of Captioned Television Videotapes on the Listening Comprehension of Beginning, Intermediate, and Advanced ESL Students. *Educational Technology*, 29(10), 38-41.
- Marshall, K. J. (1968). Teaching English to the blind [pupils of the Ebenezer School in Hong Kong]. *The English Bulletin*, 5, 1-2.
- Martín Andrade, P. (Coord.). (2003). *Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid: ONCE.
- Martín Martín, J. M. (2001). Nuevas tendencias en el uso de la L1. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 2, 159-170. Recuperado a partir de http://institucional.us.es/revistas/elia/2/12.Jose_miguel.pdf [Última consulta: 05/12/17].
- Martín Portal, J. C., Sebastián, M., y Valle, I. (2003). Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación. En F. Alcantud y F. Soto Pérez (Coords.), *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. Valencia: Nau Llibres.
- Martín, M. A. (2014, mayo). La educación de las personas con discapacidad. *ABC*. Recuperado a partir de <https://www.abc.es/toledo/ciudad/20140508/abci-educacion-personas-discapacidad-201405081926.html> [Última consulta: 28/11/18].
- Martínez Abellán, R., Berruezo, P. P., García Fernández, J. M., y Pérez Cobacho, J. (2005). *Discapacidad visual: desarrollo comunicación e intervención*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez García, E. M. (2010). Los fansubs: el caso de traducciones (no tan) amateur. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 20. Recuperado a partir de https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/monotonos-los_fansubs.htm [Última consulta: 03/08/19].
- Martínez Liébana, I. (2000). La integración educativa. En I. Martínez Liébana (Coord.), *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual* (pp. 267-346). Madrid: ONCE. Recuperado a partir de http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_7.pdf [Última consulta: 05/05/18].
- Martínez Martínez, S. (2012). La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica. En S. Cruces, M. Del Pozo, A. Luna, y A. Álvarez (Eds.), *Traducir en la Frontera* (pp. 87-102). Granada: Atrio.
- Martínez Martínez, S. (2015). *El Subtitulado Para Sordos: Estudio De Corpus Sobre Tipología De Estrategias De Traducción*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Granada. Recuperado a partir de <https://hera.ugr.es/tesisugr/25628276.pdf> [Última consulta: 27/11/17].

- Martínez Robledo, M. I. (2019, junio). *El método directo aplicado a la enseñanza universitaria de francés*. Comunicación presentada al 7º Congreso Internacional Entreculturas, Málaga, España.
- Martínez Sierra, J. J. (2004). *Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en textos audiovisuales. El caso de Los Simpson*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Jaume I de Castellón. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10803/10566> [Última consulta: 03/09/19].
- Martínez Sierra, J. J. (2008). *Humor y traducción. Los Simpson cruzan la frontera*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Martínez Sierra, J. J. (2012). *Introducción a la traducción audiovisual*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Martínez Sierra, J. J. (2014). The Use of Audiovisual Translation Software in Second Language Teaching. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 3(1), 74-84. Recuperado a partir de http://efl.shbu.ac.ir/article_79208_211c2b32a6fd7ddb63ea17a82aa09af8.pdf [Última consulta: 03/09/19].
- Martínez Sierra, J. J. (2018a). PluriTAV: Audiovisual Translation as a Tool for the Development of Multilingual Competences in the Classroom. En T. Read, S. Montaner y B. Sedano (Eds.), *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures. Proceedings of TISLID'18*, Éditions Universitaires Européennes. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/328767988_Technological_Innovation_for_Specialized_Linguistic_Domains_Languages_for_Digital_Lives_and_Cultures_Proceedings_of_TISLID'18/link/5be18de7a6fdcc3a8dc1d6ae/download [Última consulta: 02/09/19].
- Martínez Sierra, J. J. (2018b). Humorous elements and signifying codes. Points of convergence in audiovisual products. En J. D. Sanderson y C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 119-131). Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Marzà, A., Torralba, G., Cerezo, B., y Martínez Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual. En V. Vega Carrero, y E. Vendrell Vidal (Eds.), *IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Mas, J., y Orero, P. (2005). La escritura de guiones: una asignatura para la enseñanza de la traducción audiovisual. En M. E. García García, A. González Rodríguez, C. Kunschak y P. Scarampi (Eds.), *Actas de las IV Jornadas sobre la formación y profesión del traductor e intérprete: calidad y traducción. Perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Matamala, A., y Orero, P. (Eds.). (2010). *Listening to Subtitles: Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Berna: Peter Lang.
- Matamala, A., y Orero, P. (Eds.). (2016). *Researching Audio Description. New Approaches*. Londres: Palgrave Macmillan.

- Mateo, M. (2001). Performing Musical Texts in a Target Language: The Case of Spain. *Across Languages and Cultures*, 2(1), 31-50. doi: 10.1556/Acr.2.2001.1.3.
- Mateo, M. (2002). Los sobretítulos de ópera: dimensión técnica, textual, social e ideológica. En J. Sanderson (Ed.), *Traductores para todo. Actas de las III Jornadas de doblaje y subtitulación* (pp. 51-73). Alicante: Universidad de Alicante.
- Mateo, M. (2008). Anglo-American Musicals in Spanish Theatres. *The Translator*, 14(2), 319-342. doi: 10.1080/13556509.2008.10799261.
- Mateo, M. (2012). Music and Translation. En Y. Gambier y L. Doorslaer Van (Eds.), *Handbook of Translation Studies, Volumen 3* (pp. 115-121). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Mathieu, G. (1961). A Second Language Means a Second Sight. *Exceptional Children*, 27(5), 269-273. doi: 10.1177/001440296102700508.
- Matielo, R., D'Ely Souza Ferraz, R. C., y Baretta, L. (2015). The effects of interlingual and intralingual subtitles on second language learning/acquisition: a state-of-the-art review. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 54(1), 161-182. doi: 10.1590/0103-18134456147091.
- Matielo, R., Souza Ferraz, R. C., y Baretta, L. (2013). The effects of interlingual and intralingual subtitles on vocabulary learning by Brazilian EFL learners: An exploratory study. *Intercâmbio*, 27, 83-99. doi: 10.1590/0103-18134456147091.
- Matteini, C. (2008). La traducción teatral. En V. Tortosa (Ed.), *Re-escrituras de lo global. Traducción e interculturalidad* (pp. 471-485). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Mayoral, R. (1993). La traducción cinematográfica. El subtulado. *Sendebarr: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada*, 4, 45-68.
- Mayoral, R., Kelly, D., y Gallardo, N. (1986). Concepto de traducción subordinada (cómic, cine, canción, 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*. Valencia: Universitat de València.
- Mayoral, R., Kelly, D., y Gallardo, N. (1988). Concept of Constrained Translation. Non-Linguistic Perspectives of Translation. *Meta: Journal des traducteurs*, 33(3), 356-367. doi: 10.7202/003608ar.
- McDonald, R. R. (1966). *Report on the Special Intensive Language Courses for the Blind, 1960-1966*. Washington D.C.: Georgetown University. Recuperado a partir de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED013029.pdf> [Última consulta: 24/05/19].
- McKelvey, M. (2001). *Translating the musical Les Misérables : A Polysystemic Approach*. Trabajo fin de Máster presentado en la Concordia University de

- Montreal. Recuperado a partir de <https://spectrum.library.concordia.ca/1340/1/MQ59267.pdf> [Última consulta: 03/08/19].
- Mele Scorcia, A. (2016). *La sobretitulación teatral: estudio descriptivo de las convenciones profesionales en España*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Jaume I de Castellón. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/320895084_LA_SOBRETITULACION_TEATRAL_ESTUDIO_DESCRIPTIVO_DE_LAS_CONVENCIONES_PROFESIONALES_EN_ESPANA [Última consulta: 03/08/19].
- Méndez, R. (2015). La influencia de la localización de videojuegos en la percepción del producto por parte de los usuarios. *Translation Journal*, 18(1). Recuperado a partir de <http://translationjournal.net/April-2015/la-influencia-de-la-localizacion-de-videojuegos-en-la-percepcion-del-producto-por-parte-de-los-usuarios.html> [Última consulta: 03/08/19].
- Merino-Álvarez, R. (2002). La traducción en la clase de lengua extranjera. En V. A. Colwell O'Callaghan (Coord.), *La voz del profesor: sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras* (pp. 107-120). León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Meroño Fuentes, C. (s.f.). *Las Tecnologías de Ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva*. Recuperado a partir de <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2002/42002.pdf> [Última consulta: 16/08/19].
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (2ª ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Microsoft. (s.f.). *Accesibilidad de Windows*. Recuperado a partir de <https://www.microsoft.com/es-es/accessibility/Windows> [Última consulta: 25/04/19].
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Milian, M., y Pearson, V. (2005). Students with visual impairments in a dual-language program: A case study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99(11), 715-720. Recuperado a partir de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ720674.pdf> [Última consulta: 14/08/19].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (s.f.). *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD)*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do> [Última consulta: 29/04/19].
- Ministerio de Educación e Instituto de Tecnologías Educativas. (s.f.). *Educación Inclusiva. Personas con discapacidad visual. Programas informáticos. Braille computerizado*. Recuperado a partir de <http://www.ite.educacion.es/formacion/>

materiales/129/cd/unidad_10/m10_braille_computerizado.htm [Última consulta: 22/02/18].

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2003). *I Primer Plan de Accesibilidad 2004-2012. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, para la plena igualdad de oportunidades*. Recuperado a partir de <http://femp.femp.es/files/566-308-archivo/IPLANNACIONALACCESIBILIDAD2004_2012%5B1%5D.pdf> [Última consulta: 30/04/18].

Mitchell, R. (1994). The Communicative Approach to Language Teaching. En A. Swarbrick (Ed.), *Teaching Modern Languages*. Londres: Routledge.

Mitterer, H., y McQueen, J. M. (2009). Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *PLoS ONE*, 4(11), e7785. doi: 10.1371/journal.pone.0007785.

Moghadam, S. H., Samad, A. A., y Shahraki, E. R. (2012). Code Switching as a Medium of Instruction in an EFL Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2219-2225. doi: 10.4304/tpls.2.11.2219-2225.

Molina Ortín, C. (2011). La educación de los niños invidentes desde el Siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios. *Participación Educativa*, 18, 198-210. Recuperado a partir de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19379/molina_ortin_18.pdf [Última consulta: 28/11/18].

Mollink, H., Hermans, D., y Knoors, H. (2008). Vocabulary training of spoken words in hard-of-hearing children. *Deafness & Education International*, 10(2), 80-92. doi: 10.1179/146431508790559832.

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Recuperado a partir de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf> [Última consulta: 30/04/19].

Monsalve González, A., y Nuñez, F. (2006). La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos. Los programas de detección precoz de la hipoacusia. *Intervención Psicosocial*, 15, 7-28. Recuperado a partir de <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n1/v15n1a02.pdf> [Última consulta: 10/08/19].

Montero Domínguez, X. (2017). *El doblaje. Nuevas vías de investigación*. Granada: Comares.

Montero Pérez, M. (2013). *Watch and learn? Five studies into the use and effectiveness of captioned video for L2 listening comprehension and vocabulary acquisition*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Católica de Lovaina. Recuperado a partir de https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS1664143&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&lang=en_US&fromSitemap=1 [Última consulta: 05/09/19].

- Montero Pérez, M., Peters, E., Clarebout, G., y Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 18(1), 118-141.
- Montero Pérez, M., Peters, E., y Desmet, P. (2015). Enhancing Vocabulary Learning Through Captioned Video: An Eye-Tracking Study. *The Modern Language Journal*, 99(2), 308-328. doi: 10.1111/modl.12215.
- Montero Pérez, M., Van Den Noortgate, W., y Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720-739. doi: 10.1016/j.system.2013.07.013.
- Monfort, M., y Juárez, A. (2002). Rehabilitación e intervención pedagógica. En M. Manrique Rodríguez y A. Huarte Irujo, *Implantes cocleares* (pp. 353-368). Barcelona: Masson.
- Montoro, J. (1991). *Los ciegos en la historia Vol. 1*. Madrid: ONCE.
- Montoro, J. (1992). *Los ciegos en la historia Vol. 2*. Madrid: ONCE.
- Montoro, J. (1993). *Los ciegos en la historia Vol. 3*. Madrid: ONCE.
- Montoro, J. (1994). *Los ciegos en la historia Vol. 4*. Madrid: ONCE.
- Montoro, J. (1995). *Los ciegos en la historia Vol. 5*. Madrid: ONCE.
- Moreno-Torres, I. (2016). Impacto del período sensible para la adquisición del lenguaje en niños con implante coclear. En C. Jáudenas (Dir.), *II Jornada Científica de Reflexión. Estudios sobre la situación del alumnado con sordera en España* (pp. 14-15). Madrid: FIAPAS. Recuperado a partir de <https://bibliotecafiapas.es/publicacion/ii-jornada-cientifica-de-reflexion-estudios-sobre-la-situacion-del-alumnado-con-sordera-en-espana-2016/> [Última consulta: 14/08/19].
- Morgan, J., y Rinvulcri, M. (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Morrissey, W. P. (1931). Teaching foreign languages in schools for the blind. *Teacher's Forum*, 4, 34-37.
- Morse, J. M. (2002). Principles of Mixed and Multimethod Research Design. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 189-208). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Rowley: Newbury House.
- Motta, L. M. V. de M. (2004). *Aprendendo a ensinar ingles para alunos cegos e de baixa visão: um na perspectiva da teoria da atividade*. Tesis doctoral presentada en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado a partir de http://vercompalavras.com.br/pdf/tese_doutorado.pdf [Última consulta: 14/08/19].

- Mousavi, S. Y., Low, R., y Sweller, J. (1995). Reducing Cognitive Load by Mixing Auditory and Visual Presentation Modes. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 319-334. doi: 0.1037//0022-0663.87.2.319.
- Muñoz Corvalán, J. L. (2012). Investigación social. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, junio 2012*. Recuperado a partir de <http://www.eumed.net/rev/cccss/20/jlmc6.html> [Última consulta: 30/04/19].
- Muñoz, P. A. (2015). *La enseñanza de inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacústicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Nacional de Yuco. Recuperado a partir de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9226/tesismuoz-enseanzaingles.pdf [Última consulta: 15/08/19].
- Nation, I. S. P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1–8. Recuperado a partir de http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf [Última consulta: 17/05/18].
- National Captioning Institute. (1990). *Using Captioned Television to Improve the Reading Proficiency of Language Minority Students*. Falls Church: National Captioning Institute.
- Navarrete Moreno, F. J. (1997a). Sistema AUDESC: el arte de hablar en imágenes. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, (23), 70-75. Recuperado a partir de https://portal.once.es/bibliotecas/fondo-bibliografico-discapacidad-visual/1631/sistema-audesc-el-arte-de-hablar-en-ima-2199/at_download/file [Última consulta: 04/09/19].
- Navarrete Moreno, F. J. (1997b). Aplicación al teatro del sistema AUDESC, *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, (24), 26-29. Recuperado a partir de https://portal.once.es/bibliotecas/fondo-bibliografico-discapacidad-visual/1634/aplicacion-al-teatro-del-sistema-audes-2202/at_download/file [Última consulta: 04/09/19].
- Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta en el aula de español y desde el entorno ClipFlair. *MarcoELE*, (16), 75-87. Recuperado a partir de <https://marcoele.com/descargas/16/8.londres-2.pdf> [Última consulta: 18/11/17].
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. A preliminary approach. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 129-149. doi: 10.1075/ttmc.00007.nav.
- Navarro Rincón, A. (2011). *La enseñanza de idiomas a sordos. Estudio de programas en España y Francia (XVII-XX)*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Granada. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10481/20256> [Última consulta: 18/09/17].
- Navarro Rincón, A. (2014). La metodología didáctica de enseñanza de idiomas en programas para sordos. Un estudio comparado entre España y Francia (XVII-XX). *Porta Linguarum*, (21), 123-138. Recuperado a partir de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582221> [Última consulta: 18/09/17].

- Neuman, S. B., y Koskinen, P. (1992). Captioned Television as Comprehensible Input: Effects of Incidental Word Learning from Context for Language Minority Students. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 94-106. doi: 10.2307/747835.
- Neves, J. (2004). Language awareness through training in subtitling. En P. Orero (Ed.), *Topics in Audiovisual Translation* (pp. 127-140). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Neves, J. (2005). *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hardof-Hearing*. Tesis doctoral presentada en la University of Roehampton de Londres. Recuperado a partir de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.1405&rep=rep1&type=pdf> [Última consulta: 03/08/19].
- Neves, J. (2008). 10 fallacies about Subtitling for the d/Deaf and the hard of hearing. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, (10), 128-143. Recuperado a partir de http://www.jostrans.org/issue10/art_neves.pdf [Última consulta: 03/08/19].
- Neves, J. (2009). Interlingual subtitling for deaf and hard-of-hearing. En J. Díaz Cintas y G. Anderman (Eds.), *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen* (pp. 151-169). Basingstoke/Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C., y De Marco, G. M. (2002). A Typology of Research Purposes and Its Relationship to Mixed Methods. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. (pp. 167-188). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Newson, D. (1998). Translation and Foreign Language Learning. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 63-67). Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Nikolic, T. (1986). Teaching a Foreign Language to Visually Impaired Children in School. *Language Teaching*, 19(3), 218-231. doi: 10.1017/S026144480001096X.
- Nikolic, T. (1987). Teaching a foreign language in schools for blind and visually impaired children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 81(2), 62-66.
- Nordstrom, B. H. (1986). *The History of the Education of the Blind and Deaf*. Recuperado a partir de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309614.pdf> [Última consulta: 28/11/18].
- Norris, N. (1972). *Aims and Methods in the Teaching of English to the Visually Handicapped*. Birmingham: School of Education, Birmingham University.
- North, B., y Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). *Language Teaching*, 49(3), 455-459. doi: 10.1017/S0261444816000100.

- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Florence: Heinle&Heinle Publishers.
- Nussbaum, L. (2014). Una didàctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 1-13. Recuperado a partir de <https://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/306298> [Última consulta: 18/11/17].
- O'Hagan, M., y Mangiron, C. (2013). *Game Localization: Translating for the global digital entertainment industry*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Ochse, E. (2013). English for specific purposes and the deaf professional: the SignMedia Project. En E. Domagala-Zysk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* (pp. 77-92). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Onwuegbuzie, A. J., y Collins, K. M. T. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316. Recuperado a partir de <http://nsuworks.nova.edu/tqr/%0Avol12/iss2/9> [Última consulta: 19/05/18].
- Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire Design and Attitude measurement*. Nueva York: Basic Books.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing, and Attitude Measurement*. Londres: Continuum.
- Orero, P. (2005). La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual. *Quaderns. Revista de traducció*, 12, 173-185. doi: 1138-5790.
- Orero, P. (2007). Audiosubtitling: a possible solution for opera accessibility in Catalonia. *Tradterm*, 13, 135-149. Recuperado a partir de <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/47470/51198> [Última consulta: 03/08/19].
- 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. doi: 10.24310/trans.2007.v0i11.3096.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2018). *La langue française dans le monde : synthèse 2018*. Recuperado a partir de <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf> [Última consulta: 19/06/18].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado a partir de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [Última consulta: 12/02/18].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado a partir de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> [Última consulta: 12/02/18].

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York. Recuperado a partir de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Última consulta: 08/02/18].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2013). *Estudio temático sobre los derechos de las personas con discapacidad en virtud del artículo 11 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, relativo a las situaciones de riesgo y emergencias humanitarias*. Recuperado a partir de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10350.pdf> [Última consulta: 08/02/18].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF [Última consulta: 08/02/18].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guides for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado a partir de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf [Última consulta: 08/02/18].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado a partir de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa [Última consulta: 08/02/18].
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (s.f.a). *Discapacidades*. Recuperado a partir de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/> [Última consulta: 01/12/18].
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (s.f.b). *Sordera y pérdida de audición*. Recuperado a partir de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/> [Última consulta: 30/04/18].
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (s.f.c). *Ceguera y discapacidad visual*. Recuperado a partir de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/> [Última consulta: 11/11/17].
- Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). (s.f.a). *Datos de afiliados a la ONCE*. Recuperado a partir de <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/afiliacion/datos-de-afiliados-a-la-once> [Última consulta: 16/01/19].
- Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). (s.f.b). *Ceguera y deficiencia visual*. Recuperado a partir de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual> [Última consulta: 28/11/17].

- Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). (s.f.c). *Afiliación a la ONCE*. Recuperado a partir de <http://www.once.es/new/afiliación> [Última consulta: 28/11/17].
- Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). (2016). *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para uso educativo (Última actualización: febrero 2016)*. Recuperado a partir de <https://educacion.once.es/tiflotecnología> [Última consulta: 24/05/19].
- Orsini-Jones, M., Courtney, K., y Dickinson, A. (2005). Supporting foreign language learning for a blind student: a case study from Coventry University. *Support for Learning*, 20(3), 146-152. doi: 10.1111/j.0268-2141.2005.00379.x.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi: 10.4067/S0717-95022017000100037.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. doi: 10.7440/res18.2004.08.
- Padden, C., y Ramsey, C. (1998). Reading Ability in Signing Deaf Children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30-46. Recuperado a partir de <https://quote.ucsd.edu/padden/files/2013/01/readingabilityisingh.pdf> [Última consulta: 09/11/17].
- Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H., y Borsotti, C. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 45(3), 255-287. doi: 10.1037/h0084295.
- Paker, T., y Karağaçaç, Ö. (2015). The Use and Functions of Mother Tongue in EFL Classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.494.
- Palmberg, R. (2011). *Multiple Intelligences Revisited*. Recuperado a partir de <https://www.englishclub.com/download/PDF/EnglishClub-Multiple-Intelligences-Revisited.pdf> [Última consulta: 01/08/19].
- Palmer, H. E. (1917). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Londres: George G. Harrap and Company. Recuperado a partir de <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.90560/page/n9> [Última consulta: 01/08/19].
- Palomo López, A. (2008). Audio Description as Language Development and Language Learning for Blind and Visual-Impaired Children. En R. Hyde Parker y K. Guadarrama García (Eds.), *Thinking Translation: Perspectives from Within and Without* (pp. 113-134). Boca Raton: Brown Walker Press.

- Pappas, M. A., Demertzi, E., Papagerasimou, Y., y Koukianakis, L. (2018). E-Learning for Deaf Adults from a User-Centered Perspective. *Education Sciences*, 8, 1-15. doi: 10.3390/educsci8040206.
- Parault, S. J., y Williams, H. M. (2010). Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 120-135. doi: 10.1093/deafed/enp031.
- Parlato, S. (1986). *Watch your language: Captioned Media for Literacy*. Silver Spring: TJ Publishers.
- Parrilla Pérez, J. (2007). Estado actual y perspectivas de la audiodescripción en los países francófonos. En C. Jiménez Hurtado (Ed.), *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual* (pp. 199-208). Frankfurt/ Main: Peter Lang.
- Patel, M. E., y Jain, P. M. (2008). *English Language Teaching. Methods, Tools & Techniques*. Jaipur: Sunrise Publishers & Distributors.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Londres: SAGE Publications.
- Pavakanun, U. y d'Ydewalle, G. (1992). Watching foreign television programs and language learning. En F. L. Engel, D. G. Bouwhuis, T. Bosser, y G. d'Ydewalle (Eds.) *Cognitive Modelling and Interactive Environments in Language Learning* (pp. 193-198). Berlín: Springer Verlag.
- Pavesi, M. (2012). The potentials of audiovisual dialogue for second language acquisition. En P. Alderete-Díez, L. Incalcaterra, L. Dhonnchadha, y D. Ní Uigín (Eds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (pp. 155-174). Oxford: Peter Lang.
- Pavesi, M., y Perego, E. (2008). Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition. En J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 215-225). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156. doi: 10.1093/elt/51.2.144.
- Pedersen, J. (2011). *Subtitling Norms for Television: An exploration focusing on extralinguistic cultural references*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. doi: 10.1075/btl.98.
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 27-28, 107-126. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=98042> [Última consulta: 05/08/19].
- Parault, S. J., y Williams, H. M. (2010). Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 120-135. doi: 10.1093/deafed/enp031.
- Pereira, A. (2005). El subtitulado para sordos: estado de la cuestión en España. *Quaderns. Revista de traducció*, 12, 161-172. Recuperado a partir de

http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11324/subtitulado_sordos.pdf [Última consulta: 03/09/19].

- Pereira, A. M., y Lorenzo, L. (2005). Evaluamos la norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto. *Puentes*, 6, 21-26. Recuperado a partir de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14483/evaluamos_la_noma_une.pdf [Última consulta: 27/11/17].
- Pereira, A. M., y Lorenzo, L. (2006). La investigación y formación en accesibilidad dentro del ámbito de la traducción audiovisual. En C. Gonzalo y P. Hernández (Coords.), *Corcillum. Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra* (pp. 649-658). Madrid: Arco Libros.
- Pérez de Oliveira, A. (2011). El subtitulado para sordos en las principales cadenas de televisión en España. En E. Di Giovanni (Ed.), *Diálogos intertextuales 5. Entre texto y receptor: Accesibilidad doblaje y traducción* (pp. 217-226). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Pérez Sánchez, I. (2006). Atención temprana en niños con sordera. En V. M. Acosta Rodríguez (Ed.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 57-72). Barcelona: Masson.
- Pérez Maestre, R. (2008). Marco conceptual de la deficiencia auditiva. En A. Lledó Carreres, *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva* (pp. 17-35). Barcelona: Edebé.
- Pertusa, E. (2002). *La lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra*. Tesis doctoral presentada en la Universitat de Barcelona. Recuperado a partir de diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42725/4/03.EPV_3de3.pdf [Última consulta: 15/08/19].
- Peterson, E., y Coltrane, B. (2003). *Culture in Second Language Teaching (Vol. EDO-FL-03-09)*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics. Recuperado a partir de [https://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/CAL_Digests_Culture in Second Language Teaching.pdf](https://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/CAL_Digests_Culture%20in%20Second%20Language%20Teaching.pdf) [Última consulta: 07/07/18].
- Petrocchi, V. (2006). Translation as an aid in teaching English as a second language. *Translation Journal*, 10(4). Recuperado a partir de <https://www.translationdirectory.com/article1199.htm> [Última consulta: 05/08/19].
- Petrocchi, V. (2014). Pedagogic Translation vs. Translation Teaching: A Compromise Between Theory and Practice. *Italica. American Association of Teachers of Italian*, 91(1), 95-109. Recuperado a partir de https://www.jstor.org/stable/24368622?seq=1#page_scan_tab_contents [Última consulta: 07/07/18].
- Phillips de Herrera, B. (1984). Teaching English as a foreign language to the visually handicapped. *MEXTESOL Journal*, 8, 15-23.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Piaget, J. (1965). *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: World Publishing Co.
- Pineda, B., De Alvarado, E. L., y De Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de personal de salud* (2ª ed.). Washington D. C.: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado a partir de <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/3132> [Última consulta: 30/04/19].
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la Traducción Pedagógica: Traducción, Pedagogía y Comunicación. *Sendeban: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada*, 23, 321-353. Recuperado a partir de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/viewFile/41/41> [Última consulta: 15/08/19].
- Pisón, G., Gallego, C., Martín-Aragoneses, M. T., López-Higes, Ramón; Bartuilli, M., Melle, N., y Pérez Naranjo, N. (2016, septiembre). *La competencia lectora en niños con implante coclear: Intervención en el ámbito educativo-familia*. Póster presentado en el VIII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje. Palma de Mallorca, España. Recuperado a partir de <http://www.uibcongres.org/AEAL/ponencia.es.html?mes=2&ordpon=23> [Última consulta: 15/08/19].
- Plano Clark, V. L., y Creswell, J. W. (Eds.) (2008). *The Mixed Methods Reader*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Plena inclusión. (2017). *Posicionamiento de Plena inclusión sobre Terminología*. Recuperado a partir de <https://www.plenainclusion.org/informate/actualidad/noticias/2017/posicionamiento-de-plena-inclusion-sobre-terminologia> [Última consulta: 18/10/18].
- Popovic, R. (2001). The place of translation in language teaching. *Bridges, the Journal of the Thrace-Macedonia Teachers' Association*, 5, 3-8. Recuperado a partir de https://www.sueleatherassociates.com/wp-content/uploads/2018/01/Article_translationinlanguageteaching.pdf [Última consulta: 05/08/19].
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176. doi: 10.2307/3586897.
- Price, K. (1983). Closed-Captioned TV. An Untapped Resource. *MATSOL Newsletter*, 12(2), 1 y 8. Recuperado a partir de <https://www.matsol.org/assets/documents/Currentsv12no2Fall1983.pdf> [Última consulta: 05/09/19].
- Prodromou, L. (2002). Prologue. En S. Deller y M. Rinvoluceri, *Using the Mother Tongue: Making the most of the learner's language*. Londres: Delta Publishing.
- Puchta, H., Rinvoluceri, M., y Links, L. (2005). *Multiple Intelligences in EFL*. Innsbruck: Helbling Books.
- Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Nathan-CLE international. (Original de 1988). Recuperado a partir de

https://www.aplv-languagesmodernes.org/...api/.../puren_histoire_methodologies.pdf
[Última consulta: 05/12/17].

- Ramírez Camacho, R. A. (1987). *Conocer el niño sordo*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Ramos Galarza, C. A. (2016). La pregunta de investigación. *Avances en Psicología*, 24(1), 23-31. doi: 10.33539/avpsicol.2016.v24n1,141.
- Ramos, F. (2005). Spanish Teachers' Opinions About the Use of Spanish in Mainstream English Classrooms Before and After Their First Year in California. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 411-433. doi: 10.1080/15235882.2005.10162842.
- Rea, L., y Parker, R. (2005). *Designing and Conductin Survey Reseach: A comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Real Decreto Legislativo 1/1996 por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia, España, 12 de abril de 1996. Recuperado a partir de <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-8930>> [Última consulta: 27/07/18].
- Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU). (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Recuperado a partir de https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Sectoriales/Asuntos%20Estudiantiles/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf [Última consulta: 14/08/19].
- Remael, A. (2012). Audio Description with Audio Subtitling for Dutch Multilingual Films Manipulating Textual Cohesion on Different Levels. *Meta: Journal des traducteurs*, 57(2), 385-407. doi: 10.7202/1013952ar.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2ª ed.). (Trad. J. M. Castrillo). Madrid: Edinumen. (Original de 2001).
- Roberts, F. K. (1986). Education for the Visually Handicaped: A social and educational history. En G. T. Scholl (Ed.), *Foundations of the Education for Blind and Visually handicaped Children and Youths: Theory and Practice* (pp. 1-12). Nueva York: American Foundation for the Blind.
- Robinson, P. (2010). *Poetry & Translation. The Art of the Impossible*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Rodríguez Fuentes, A. (2003). Adaptaciones curriculares para alumnos con baja visión e invidentes. *Enseñanza*, 21, 275-298. Recuperado a partir de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20343/adaptacione_curriculares.pdf [Última consulta: 15/08/19].
- Rodríguez, C., Pozo, T., y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91612206.pdf> [Última consulta: 30/04/19].

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Romero Ramos, L., Torres-Hostench, O., y Sokoli, S. (2011). La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas: el entorno LvS. *Babel*, 57(3), 305-323. doi: 10.1075/babel.57.3.04rom.
- Romero-Fresco, P. (2009). Description of the language used in dubbing: the Spanish dubbese. En M. Pavesi y M. Freddi (Eds.), *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights* (pp. 41-57). Bolonia: Clueb.
- Romero-Fresco, P. (2011). *Subtitling Through Speech Recognition: Respeaking*. Mánchester: Routledge.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Londres: Longman.
- Rothery, M. A., Tutty, L. M., y Grinnell, R. M. (1996). Introduction. En M. A. Rothery, L. M. Tutty, y R. M. Grinnell, *Qualitative Research for social workers: Phases, Steps, and Tasks* (pp. 2-22). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Ruipérez, G. (2003). *Educación virtual y eLearning*. Madrid: Fundación.
- Ryan, S. (1998). Using Films to Develop Learner Motivation. *The Internet TESL Journal*, IV(11). Recuperado a partir de <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html> [Última consulta: 19/08/19].
- Sadowska, A. (2015). Learning English vocabulary from film audio description: A case of Polish sighted students. *Roczniki Humanistyczne*, 63(11), 101-123. doi: 10.18290/rh.2015.63.11-7.
- Salisbury, R. (2007). *Teaching Pupils with Visual Impairment: A Guide to Making the School Curriculum Accessible*. Oxford: Routledge.
- Sánchez Caballero, M. (s.f.). *Asociación vivir desenfocados. Dispositivos para baja visión*. Recuperado a partir de <http://www.baja-vision.org/bmayo10/articulo.asp?id=31> [Última consulta: 02/07/19].
- Sánchez Gómez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo abierto: Revista de educación*, (1), 11-30. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5253047> [Última consulta: 05/08/19].
- Sánchez Iglesias, J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *Red ELE. Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Recuperado a partir de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriaster/1- semestre/sanchez.html> [Última consulta: 05/08/19].
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: Contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum*, (26), 9-21. Recuperado a partir de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART1_Alicia%20Sanchez.pdf [Última consulta: 05/08/19].
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives*, 4(1), 101-128. doi: 10.1075/ttmc.00006.san.
- Sandelowski, M. (2003). Tables or tableaux? The Challenges of Writing and Reading Mixed Methods Studies. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 321-350). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Santana Rollán, M. E. (2001). *Second language acquisition in visually-impaired students: Does inclusion affects the success of visually-impaired students of English as a Foreign Language?* Trabajo fin de Máster inédito presentado en la Universidad Complutense de Madrid.
- Santana Rollán, M. E. (2003). Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Integración, revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 42, 7-18.
- Santana Rollán, M. E. (2013). *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado a partir de <https://eprints.ucm.es/22395/1/T34661.pdf> [Última consulta: 10/07/19].
- Santiago, R. (2015). *¿Modelo? ¿Enfoque? ¿Método? ¿Metodología? ¿Técnica? ¿Estrategia? ¿Recurso? ¿Cuándo debemos emplear cada uno de estos términos?* Recuperado a partir de <https://www.theflippedclassroom.es/modelo-enfoque-metodo-metodologia-tecnica-estrategia-recurso-cuando-debemos-emplear-cada-uno-de-estos-terminos/> [Última consulta: 18/10/18].
- Sanz Moreno, R. (2017). *Audiodescripción de referentes culturales: Estudios descriptivo-comparativo y de recepción*. Tesis doctoral presentada en la Universitat de València. Recuperado a partir de <http://roderic.uv.es/handle/10550/61021> [Última consulta: 02/08/19].
- Scannell, P. (1996). *Radio, television and modern life*. Oxford: Blackwell.
- Schäffner, C. (1998). Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching versus Teaching Translation. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 117-133). Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Schweers, C. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 37, 6-13.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Secules, T., Herron, C., y Tomasello, M. (1992). The Effect of Video Context on Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 76(4), 480-490. doi: 10.2307/330049.
- Sedláčková, J., y Fonioková, Z. (2013). Reading strategy instruction for deaf learners of English: definitions, contexts and implications. En E. Domagala-Zysk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Seibel, C. (2007). La audiodescripción en Alemania. En C. Jiménez Hurtado (Ed.), *Traducción y accesibilidad. Subtitulado para sordos y audiodescripción para ciegos: Nuevas modalidades de Traducción Audiovisual* (pp. 167-178). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Senel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 110-120. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/228626215_Should_Foreign_Language_Teaching_be_Supported_by_Mother_Tongue [Última consulta: 02/09/19].
- Sewell, P. (1996). Translation in the Curriculum. En P. Sewell y I. Higgins (Eds.), *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives* (pp. 135-159). Londres: Association for French Language Studies in association with the Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Sewell, P. (2004). Students buzz round the translation class like bees round the honey pot-why? En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 151-162). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Sheen, R. (2000). A response to Spada and Lightbown: "Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition". *The Modern Language Journal*, 84, 102-106.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Shields, M., y Lennox, M. (2017). Strategies to Address Educational Needs of Students Who are Deaf or Hard of Hearing. *TEACH Journal of Christian Education*, 11(2), 4-8. Recuperado a partir de <https://research.avondale.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1357&context=teach> [Última consulta: 15/08/19].
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook* (4^a ed.). Londres: SAGE Publications.
- Simón, F., y Mateos, M. (2002). Intervención educativa con alumnos adultos ciegos y deficientes visuales. *Educación de personas adultas*, (12), 26-30.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, M. L. (2006). Multiple Methodology in Education Research. En J. L. Green, G. Camilli, y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 457-476). Nueva York: Routledge.

- Snyder, J. (2005). Audio description: The visual made verbal. *International Congress Series*, 1282, 935-939. doi: 10.1016/j.ics.2005.05.215.
- Snyder, J. (2014). *The Visual Made Verbal. A Comprehensive Training Manual and Guide to the History and Applications of Audio Description*. Arlington: American Council of Blind.
- Snyder, J. (s.f.). *Listening is Learning. Audiodescription aids literacy*. Recuperado a partir de <https://dcmp.org/learn/279-listening-is-learning-audio-description-aids-literacy> [Última consulta: 13/08/19].
- Snyder, T., y Kesselman, M. (1972). Teaching English as a Second Language to Blind People. *New Outlook for the Blind*, 66(6), 161-166.
- Sokoli, S. (2006). Learning via subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. En M. Carroll, H. Gerzymisch-Arbogast, y S. Nauert (Eds.), *MuTra 2006-Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings* (pp. 1-8). Copenhagen: MuTra. Recuperado a partir de http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf [Última consulta: 13/08/19].
- Sokoli, S. (2015). Clipflair: Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips. En Y. Gambier, A. Caimi, y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning: Principles, Strategies and Practical Experiences* (pp. 127-148). Berna: Peter Lang.
- Sokoli, S., y Patrick Zabalbeascoa Terran, M. F. (2011). Subtitling activities for foreign language learning what learners and teachers think. En L. Incalcaterra, M. Biscio, y M. A. Ní Mhainnín (Coords.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling: Theory and Practice* (pp. 19-242). Oxford: Peter Lang.
- Soler Pardo, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Tejuelo*, 26, 163-192. doi: 10.17398/1988-8430.26.163.
- Soriano, J. (2004). *Estrategias de acceso al lenguaje escrito en personas sordas adultas*. Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad de Zaragoza.
- Steinberg, D. D., Nagata, H., y Aline D. P. (2001). *Psycholinguistics, Language, Mind and World* (2ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Stempleski, S. (1990). Teaching communication skills with authentic video. En S. Stempleski y P. Arcario (Eds.), *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom* (pp. 7-24). Alexandria: Washington: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).
- Stempleski, S., y Arcario, P. (Eds.). (1992). *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).
- Stempleski, S., y Tomalin, B. (1990). *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

- Stephens, J. L. (2001). Teaching Culture and Improving Language Skills through a Cinematic Lens: A Course on Spanish Film in the Undergraduate Spanish Curriculum. *ADFL Bulletin*, 33(1), 22-25.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory Meaning and Method, Psychological Perspectives on Language Learning*. Nueva York: Newbury House.
- Stibbard, R. (1998). The Principled Use of Translation in Foreign Language Teaching. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 69-76). Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Stoddart, J. (2000). Teaching through translation. *British Council Journal*, 11. Recuperado a partir de <http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-2000apr-teaching-through-translation.pdf> [Última consulta: 09/01/17].
- Sweet, H. (1900). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Nueva York: Henry Holt and Company. Recuperado a partir de <https://archive.org/details/practicalstudy100sweegoog/page/n228> [Última consulta: 01/08/19].
- Szarkowska, A. (2013). Towards interlingual subtitling for the deaf and the hard of hearing. *Perspectives*, 21(1), 68-81. doi: 10.1080/0907676X.2012.722650.
- Szczepankowski, B. (1998). *The Equalisation of Opportunities of Deaf Persons*. Siedlce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej.
- Talaván, N. (2006). Using Subtitles to Enhance Foreign Language Learning. *Porta Linguarum*, (6), 41-52. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/28178514_Using_Subtitles_To_Enhance_Foreign_Language_Learning/link/09e41510058fc55fb1000000/download [Última consulta: 19/08/19].
- Talaván, N. (2007). Learning Vocabulary through Authentic Video and Subtitles. *TESOL-SPAIN Newsletter* 31, 5-8. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/2571090/Learning_Vocabulary_through_Authentic_Video_and_Subtitles [Última consulta: 07/08/19].
- Talaván, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. En J. Díaz Cintas, A. Matamala, y J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 285-299). Ámsterdam: Rodopi.

- Talaván, N. (2011). A quasi-experimental research into subtitling and foreign language education. En L. Incalcaterra, M. Biscio, y M. Á. Ní Mhainnín (Coords.), *Subtitles and Subtitling. Theory and Practice* (pp. 197-218). Oxford: Peter Lang.
- Talaván, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trans. Revista de Traductología*, 6, 23-37. Recuperado a partir de http://www.trans.uma.es/trans_16/Trans16_023-037.pdf [Última consulta: 02/08/19].
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, N. (2019). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 18(2), 161-186. doi: 10.6018/ijes.338671.
- Talaván, N., Ávila-Cabrera, J. J., y Costal, T. (2016). *Traducción y accesibilidad audiovisual*. Barcelona: UOC.
- Talaván, N., Ibáñez, A., y Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39-58. doi: 10.1017/S0958344016000197.
- Talaván, N., Lertola, J., y Costal, T. (2016). iCap: Intralingual Captioning for Writing and Vocabulary Enhancement. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (29). doi: 10.14198/raei.2016.29.13.
- Talaván, N., y Ávila-Cabrera, J. J. (2015). First Insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. En A. Caimi y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 149-172). Oxford: Peter Lang.
- Talaván, N., y Costal, T. (2017). iDub-The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62-88. doi: 10.6035/LanguageV.2017.9.4.
- Talaván, N., Ávila-Cabrera, J. J., Jordano de la Torre, M., Rodríguez Arancón, P., Costal, T., Lertola, J., González Vera, P., Hornero Corisco, A. M., Sokoli, S. Sánchez-Requena, A., Calduch, C. y Alonso, R. (2017). SubLITE: Subtítulos para sordos como herramienta para mejorar las destrezas orales y escritas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En A. M. Martín Cuadrado, E. Juan Oliva y N. Carriedo López (Coords.), *Actas VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente* (pp. 222-232). Madrid: UNED. Recuperado a partir de http://congresos.uned.es/w5400/archivos_publicos/qweb_paginas/8088/actasviii_jornadasredes.pdf [Última consulta: 19/08/19].
- Talaván, N., y Lertola, J. (2016). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma: revista de lingüística*, 28, 59-74. doi: 10.21001/sintagma.2016.28.04.
- Talaván, N., y Rodríguez-Arancón, P. (2014a). The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. En B. Garzelli y M. Baldo (Eds.), *Subtitling and Intercultural Communication. European*

Languages and beyond (pp. 273-288). Pisa: Edizioni ETS. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/324521847_Subtitling_and_Intercultural_Communication_European_Languages_and_Beyond/link/5ad4ae56aca272fdaf7bf777/download [Última consulta: 02/03/19].

Talaván, N., y Rodríguez-Arancón, P. (2014b). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84-101. doi: 10.1080/1750399X.2014.908559.

Talaván, N., y Rodríguez-Arancón, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills: the VICTOR project. En J. D. Sanderson y C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211-236). Valencia: Publicacions Universitat de València.

Tamayo, A. (2015). *Estudio descriptivo y experimental de la subtitulación en TV para niños sordos una propuesta alternativa: Una propuesta alternativa*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Jaume I de Castellón. Recuperado a partir de <http://oden.cbuc.cat/mendeley/enviaamendeley.php?bibid=.b1416505&inst=UJI&len=cat> [Última consulta: 02/03/16].

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Applied Social Sciences Research Methods Series, Vol. 46*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). The Past and Future of Mixed Methods Research: From Data Triangulation to Mixed Model Designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook on Mixed Methods in the Behavioral and Social Sciences* (pp. 671-702). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2008). Introduction to Mixed Method and Mixed Model Studies in the Social and Behavioral Sciences. En V. L. Plano Clark y J. W. Creswell (Eds.), *The Mixed Method Reader* (pp. 7-26). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Taylor, C. (1996). The relevance of film dubbing and subtitling to language teaching. En C. Heiss y R. M. Bolletieri Bosinelli (Eds.), *Traduzione multimediale per il cinema, la televisione, la scena* (pp. 271-277). Bologna: CLUEB.

Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Titford, C. (1982). Subtitling-Constrained Translation. *Lebende Sprachen*, 27(3), 113-116.

Titford, C. (1985). Translation -a post-communicative activity for advanced learners. En C. Titford y A. E. Hieke (Eds.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* (pp. 73-86). Tubinga: Gunter Narr Verlag.

Todd, Z., Nerlich, B., y McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown, y D. Clarke (Eds.), *Mixing Methods in Psychology: The Integration of*

Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice (pp. 1-16). Brighton/Hove: Psychology Press.

Todd, Z., y Lobeck, M. (2004). Integrating Survey and Focus Group Research: A Case Study of Attitudes of English and German. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown, y D. Clarke (Eds.), *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice* (pp. 169-184). Brighton/Hove: Psychology Press.

Todocolección.net. (s.f.). *Voix et images de France (Premier degré) Livre d'images por Guberina y Rivenc de Ed. Didier s/f*. Recuperado a partir de <https://www.todocoleccion.net/libros-texto-segunda-mano/voix-et-images-france-premier-degre-livre-dimages-por-guberina-rivenc-ed-didier-s-f~x28689039> [Última consulta: 14/03/18].

Tomalin, B. (1986). *Video, TV and Radio in the English Class*. Londres: Macmillan.

Topor, I., y Rosenblum, L. P. (2013). English Language Learners: Experiences of Teachers of Students with Visual Impairments who Work with this Population. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(2), 79-91. doi: 10.1177/0145482X1310700202.

Torralba Miralles, G. (2016). *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l' adquisició de lèxic en llengua estrangera*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Jaume I de Castellón. Recuperado a partir de <https://www.tdx.cat/handle/10803/403984> [Última consulta: 14/02/17].

Torralba Miralles, G., Tamayo, A., Mejías-Climent, L., Martínez Sierra, J. J., Martí Ferriol, J. L., Granell, X., de los Reyes Lozano, J., De Higes Andino, I., Chaume, F., y Cerezo Merchán, B. (2019). *La traducció para la subtitulació en España. Mapa de convenciones*. Castellón: Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.

Torres Monreal, S., Rodríguez Santos, J. M., Santana Hernández, R., y González Cuenca, A. M. (2000). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.

Torres Monreal, S., y Santana Hernández, R. (2005). Reading Levels of Spanish Deaf Students. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 379-387. Recuperado a partir de <https://www.uv.es/infabra/Torres%202005%20READING%20LEVELS%20OF%20SPANISH%20DEAF%20STUDENTS.pdf> [Última consulta: 04/09/19].

Torres, P. B., y Aguaded Ramírez, E. M. (2018). Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 95-114. doi: 10.6018/reifop.21.1.281841.

Tsagari, D., y Floros, G. (Eds.). (2013). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Turnbull, M., y Dailey-O’Cain, J. (Eds.). (2009). *First Language Use in Foreign and Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Unión Europea de Ciegos (EBU). (2010). *Good Practice for Improving Language Learning for Visually Impaired Adults*. Recuperado a partir de http://www.euroblind.org/sites/default/files/media/languages/Languages_EN.pdf [Última consulta: 15/08/19].
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281. doi: 10.1093/elt/42.4.272.
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Londres: Palgrave.
- Varela Nieto, I., y Lassaletta Atienza, L. (2012). *La sordera*. Madrid: CSIC.
- Vázquez Rodríguez, A. (2018). El error de traducción en la localización de videojuegos. Estudio descriptivo y comparativo entre videojuegos indie y no indie. Tesis doctoral presentada en la Universitat de València. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=177417> [Última consulta: 02/08/19].
- Velasco Alonso, C., y Domínguez Gutiérrez, A. B. (Coords.). (1999). *Lenguaje escrito y sordera : enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Venuti, L. (1995). *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Vera, A., y Villalón, M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia y Trabajo*, 16, 85-87. Recuperado a partir de <https://m7.ucab.edu.ve/courses/2404/files/94182/download?wrap=1> [Última consulta: 06/09/19].
- Verd, J. M., y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (16), 13-42. Recuperado a partir de <https://core.ac.uk/download/pdf/78517096.pdf> [Última consulta: 30/04/19].
- Vermes, A. (2010). Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, 10, 83-93. Recuperado a partir de http://anglisztika.ektf.hu/new/content/tudomany/ejes/ejesdokumentumok/2010/Vermes_2010.pdf [Última consulta: 05/08/19].
- Vermeulen, A. (2003). La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas. En V. de Antonio, R. Cuesta, A. van Hooft, B. de Jonge, J. Robisco, y M. Ruiz (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 159-168). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado a partir de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0014.pdf [Última consulta: 05/08/19].

- Vienne, J. (1998). Teaching What They Didn't Learn as Language Students. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation* (pp. 111-115). Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Vilar Beltrán, E., Abbott, C., y Jones, J. (Eds.). (2013). *Inclusive Language Education and Digital Technology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Vilar Beltrán, E., y Sales Ciges, A. (2013). The 21st Century Languages Classroom-The Teacher Perspective. En E. Vilar Beltrán, C. Abbott, y J. Jones (Eds.), *Inclusive Language Education and Digital Technology* (pp. 67-83). Bristol: Multilingual Matters.
- Villoslada, A. (2011). *La enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o ceguera: Propuesta didáctica de adaptación de actividades para el DELE A1*. Trabajo fin de Máster presentado en la Universidad de Nebrija. Recuperado a partir de http://www.hispanicosnebrija.com/upload/ELE_estudiantes_deficiencia_visual_ceguera.pdf [Última consulta: 14/08/19].
- Vulpoi, E. L. (2018). *La traducción audiovisual y el perfil del traductor audiovisual en Rumanía*. Tesis doctoral presentada en la Universitat Jaume I de Castellón. Recuperado a partir de https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/461062/2018_Tesis_%20Vulpoi_Elena.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Última consulta: 08/08/19].
- Wagener, D. (2006). Promoting independent learning skills using video on digital language laboratories. *Computer Assisted Language Learning*, 19(4-5), 279-286. doi: 10.1080/09588220601043180.
- Wakefield, J. C. (2014). Dubbing as a method for language practice and learning. En C. DeCoursey (Ed.), *Language arts in Asia 2: English and Chinese through literature, drama and popular culture* (pp. 160-166). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Walczak, A. (2016). Foreign Language Class with Audio Description: A Case Study. En A. Matamala y P. Orero (Eds.), *Researching Audio Description* (pp. 187-204). Londres: Palgrave Macmillan.
- Walczak, A., y Rubaj, M. (2014). Audiodeskrypcja na lekcji historii, biologii i fizyki w klasie uczniów z dysfunkcją wzroku. *Przekładaniec*, 28, 63-79. doi: 10.4467/16891864PC.14.005.1712.
- Walczak, A., y Szarkowska, A. (2012). Text-to-speech audio description of educational materials for visually impaired children. En S. Bruti y E. Di Giovanni (Eds.), *Audiovisual Translation across Europe. An Ever-changing Landscape* (pp. 209-234). Berna: Peter Lang.
- Wang, Y., y Shen, C. (2007). Tentative model of integrating authentic captioned video to facilitate ESL learning. *Sino-US English Teaching*, 4(9), 1-13.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. La Haya: Mouton & Co.

- Weiss, J. (1980). Braille and Limited Language Skills. *Journal of Visually Impairment and Blindness*, 74(2), 81-83.
- Weschler, R. (1997). Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. *The Internet TESL Journal*, 3(11). Recuperado a partir de <http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html> [Última consulta: 01/08/19].
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1992). ELT and EL Teachers: matters arising. *ELT Journal*, 46(4), 333-339. doi:10.1093/elt/46.4.333.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, H., y Thorne, D. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217-228. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00008-7.
- Williams, J., y Chesterman, A. (2002). *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Mánchester: St. Jerome Publishing.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman Harlow.
- Willis, J., y Willis, D. (2001). Task-based language learning. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 173-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Witte, A., Harden, T., y Ramos de Oliveira Harden, A. (2009a). Introduction. En A. Witte, T. Harden, y A. Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (pp. 1-14). Berna: Peter Lang.
- Witte, A., Harden, T., y Ramos de Oliveira Harden, A. (Eds.). (2009b). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Berna: Peter Lang.
- Wu, Y-S. (1995). Teaching Blind Children English: Material Development. *The Educator*, 8, 20-21.
- Yearly, R. R. (1978). *Teaching the more able visually handicapped student at secondary level: junior languages: French*. Comunicación presentada en la Worcester College for the Blind Curriculum Conference. Worcester, Reino Unido.
- Yildirim, R., y Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: When and why? *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 6(6), 131-142. Recuperado a partir de <https://dergipark.org.tr/download/article-file/50056> [Última consulta: 02/09/19].

- Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 2, 75-86. Recuperado a partir de <http://www.sintagma-online.udl.cat/imagenes/pdf/1990h.pdf> [Última consulta: 02/02/17].
- Zabalbeascoa, P. (1997). Dubbing and the nonverbal dimension of translation. En F. Poyatos (Ed.), *Nonverbal Communication and Translation* (pp. 327-342). Ámsterdam: John Benjamins.
- Zárate, S. (2014). *Subtitling for deaf children - Granting accessibility to audiovisual programmes in an educational way*. Tesis doctoral presentada en la University College London. Recuperado a partir de http://discovery.ucl.ac.uk/1455707/1/Thesis_Soledad_Zarate.pdf [Última consulta: 27/11/17].
- Zarei, A. A., y Rashvand, Z. (2011). The Effect of Interlingual and Intralingual, Verbatim and Nonverbatim Subtitles on L2 Vocabulary Comprehension and Production. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 618-625. doi: 10.4304/jltr.2.3.618-625.
- Zaro, J. J. (1999). La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. En M. S. Ramiro Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 531-555). Almería: Universidad de Almería–Servicio de Publicaciones.
- Zohrevandi, Z. (1994). Translation as a resource: Teaching English as a foreign Language. En R. de Beaugrande, A. Shunnaq, y M. Heliel (Eds.), *Language, Discourse and Translation in the West and Middle East* (pp. 181-187). Ámsterdam/Nueva York: John Benjamins.
- Zojer, H. (2009). The methodological potential of translation in second language acquisition: Re-evaluation translation as a teaching tool. En A. Witte, T. Harden y A. Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (pp. 31-21). Berna: Peter Lang.

FILMOGRAFÍA

- Allen, W. (2005). *Match Point* [Película]. Reino Unido: Coproducción Reino Unido-Estados Unidos, BBC Films y Dreamworks Pictures.
- Almodóvar, P. (1990). *Átame* [Película]. España: El Deseo.
- Anton Gómez, P. (2003-2005). *L'un per l'altre* [Serie]. España: L'Avern Produccions.
- Bertolucci, B. (1972). *El último tango en París* [Película]. Italia y Francia: Produzioni Europee Associate (P.E.A.), Les Productions Artistes Associes.
- Biern Boyd, C. (2000). *Nicolás* [Serie]. España: BRB Internacional, Televisión Española y ONCE.
- Crosland, A. (1927). *The Jazz Singer* [Película]. Estados Unidos: Warner Bros.
- Cuerda, J. L. (1999). *La lengua de las mariposas* [Película]. España: Sogetel, Las Producciones del Escorpión, Canal+ España, Televisión Española.

- Del Toro, G. (2006). *El laberinto del fauno* [Película]. España: Coproducción España-México-Estados Unidos, Estudios Picasso, Tequila Gang, Telecinco y Sententia Entertainment.
- Díaz Yanes, A. (2006) *Alatriste* [Película]. España: Coproducción España-Francia-Estados Unidos, Estudios Picasso y Origen PC.
- Gil, M. (1999). *Nadie conoce a nadie* [Película]. España: Sogetel, Maestranza Films, DMVB Films.
- Ivern, A. Guitart, A., y Sánchez, S. (2002-2004). *Majoria absoluta* [Serie]. España: Rodar y Rodar y Televisió de Catalunya.
- Joan, J., Manyoses, L., y Grau, O. (1999-2002). *Plats Bruts* [Serie]. España: Kràmpack, El Terrat y Televisió de Catalunya.
- Kaminashi, M., Shibayama, T., y Kusuba. K. (1975-2005). *Doraemon* [Serie]. Japón: Asatsu DK, Shin-Ei Animation, TV Asahi.
- Roddenberry, G. (1966-1969). *Star Trek* [Serie]. Estados Unidos: Paramount Television.
- Rovira, E. (2008). *Serrallonga* [Serie]. España: Televisió de Catalunya y Televisión Española.
- Rovira, E. (2010-2012). *La Riera* [Serie]. España: Corporación Catalana de Medios Audiovisuales.
- Segura, S. (2005). *Torrente 3: El protector* [Película]. España: Amiguetes Entertainment.
- Vinciguerra, L. (2006). *L'hotel Zombie* [Serie]. Francia: Alphanim.

RESUMEN

Esta tesis doctoral se enmarca dentro de tres esferas diferentes: la didáctica de lenguas extranjeras (LE), la educación inclusiva y la traducción audiovisual (TAV). En primer lugar, los cambios legislativos en nuestro país, que en la actualidad reconocen el derecho de las personas con discapacidad a estudiar en un aula junto con compañeros sin discapacidad, sumado al hecho de que el mundo actual parece exigir cada vez más el aprendizaje de nuevas lenguas, especialmente del inglés, nos lleva a pensar que aquellas personas con discapacidad sensorial que experimenten el deseo o la necesidad de estudiar inglés (o cualquier otra LE) en un aula ordinaria deben poder hacerlo con equidad. Por otro lado, dentro de los estudios sobre TAV existe un número de investigaciones cada vez mayor centradas en la subtitulación para sordos (SPS), la audiodescripción (AD) o, incluso, la interpretación en lengua de signos (ILS), principales modalidades de TAV en España en lo referente a la accesibilidad a los medios audiovisuales. Sin embargo, estas modalidades no parecen haber sido estudiadas con tanta frecuencia en otras esferas, como, precisamente, la de la educación de las personas con discapacidad sensorial. Por todo ello, en este estudio, eminentemente exploratorio, nos ocupamos de investigar cuáles son las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en las aulas de inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) de la Comunitat Valenciana en caso de contar con estudiantes con discapacidad sensorial. Por otra parte, y teniendo en cuenta este primer objetivo general, nos planteamos qué papel ocupa la TAV—especialmente, las modalidades de SPS y AD—, si es que ocupa alguno, dentro de dichas medidas de atención a la diversidad. Para ello, se emplearon tres instrumentos: unas entrevistas personales a directores, jefes de departamento de inglés y profesores de inglés en las EEOOI de Valencia-Zaidía, Castellón y Alicante, un cuestionario dirigido a los docentes de inglés de las veinticuatro EEOOI de la Comunitat Valenciana y, por último, un análisis de los sitios web de los citados centros. Finalmente, los resultados muestran cómo los docentes suelen recurrir a un enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés, lo que permite cierta flexibilidad para adoptar las prácticas más oportunas en función de las necesidades del alumnado con discapacidad. Además, se recogen las medidas que se adoptan, tanto con alumnos con discapacidad auditiva como visual, así como las principales dificultades que aún se experimentan para ello. Asimismo, se puede apreciar

el reducido papel que se le reserva a la SPS y a la AD como herramientas para contribuir a la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial en las citadas aulas.

ABSTRACT

This doctoral thesis is framed within three different spheres: the didactics of foreign languages (FL), inclusive education and audiovisual translation (AVT). Firstly, the legislative changes in our country, which currently recognize the right of persons with disabilities to study in classrooms with other classmates without disabilities, in addition to the fact that in the present-day world there is an increasing demand to learn new languages, in particular English, lead us to believe that those people with sensory disabilities who might wish or need to study English (or any other FL) in an ordinary classroom must be able to do so with equity. On the other hand, within AVT studies there is more research focused on subtitling for the D/deaf or the hard of hearing (SDH), audio description (AD) or even sign language interpreting (SLI), principal modes of AVT in Spain regarding accessibility in the media. However, it seems that these modes have not been studied that frequently in other spheres, such as the education of persons with sensory disabilities. For all of these reasons, in this study, we focus on analyzing what measures for the attention to diversity are being adopted in the English classrooms of the *Escuelas Oficiales de Idiomas* (EEOOI) in the Valencian Community, in the event that students with sensory disabilities enroll.

Moreover, considering this first general objective, we evaluate the role of AVT—especially SDH and AD modes— if any, of those measures for the attention to diversity. In order to do so, three instruments were used: personal interviews with directors, heads of English departments, and English teachers in the EEOOI of Valencia-Zaidía, Castellón and Alicante; a questionnaire aimed at the English teachers of the 24 EEOOI in the Valencian Community; and, lastly, an analysis of the websites for these centers. Finally, the results show how the teachers tend to resort to a communicative approach for English teaching, which allows them a certain degree of flexibility to adopt the most appropriate practices, depending on the needs of their students with disabilities. Furthermore, we gather the adopted measures, for both visually and hearing-impaired students, as well as data about the main difficulties that teachers still experience. Additionally, we were able to appreciate the small role

assigned to SDH and AD as tools to aid in the inclusion of students with disabilities in classrooms.

6. CONCLUSIONS

Having reached the sixth and final chapter of this doctoral thesis, we will divide the conclusions into three subsections. First, with the results in hand, we will take a look back and try to respond to the different questions raised throughout this study regarding measures for attention to diversity—especially for individuals with sensory disabilities—in the English-language classrooms of the EEOOII (in Spanish, plural for *Escuelas Oficiales de Idiomas*), and we will center on the role of translation and audiovisual translation (AVT) in those measures. Secondly, we will confirm that we have met both our research and our analytical objectives. Once again: given that this study is essentially exploratory, we have chosen not to formulate hypotheses and, accordingly, no references will be found in this chapter. Finally, we will establish the potential limitations of this study and suggest some possible research paths that, in our opinion, could be of interest in the future.

6.1. Some Thoughts on the Results

Conclusions regarding the presence of students with sensory disabilities in the EEOOII.

One of the most relevant issues we have addressed in this study is the percentage of students with sensory disabilities who undertake foreign-language studies in the different EEOOII in Spain's Valencian Community. As we will recall from the interviews, the participants stated that it was not possible to keep an exact count of the number of students with disabilities enrolled at the center because, on the one hand, according to the director of one of the EOI centers, there is no option to mark regarding disabilities on the registration questionnaire (nonetheless, upon analyzing the websites [included in Annex I], we were able to verify that some of the schools do, in fact, have a "disability" box that can be checked on their registration forms); and, on the other, some of the other professionals who work at the centers where the interviews were conducted indicated that they were unaware of the number of sensory-impaired students because the registration programs do not calculate this type of data and, on occasion, the students themselves do not wish to reveal this information when they register for the courses. As a result, the number of students with sensory disabilities (or any other type of disability) who attend the center is indeterminate, and this sometimes leads to situations in which teachers are not aware—nor are they made aware through other

channels—that certain students have such disabilities. Although the interviewees could not provide us with an exact figure, they stated that the percentage of students with sensory disabilities was so small in comparison to the general student body that the difficulties that might arise would be purely incidental. However, some of these same interviewees also told us that the number of students who require some type of adaptation seems to be increasing gradually, especially for certification tests. We should also bear in mind that 78 respondents, nearly half (43.6%) of those who answered the questionnaire, had had, at one time or another, a student with a sensory disability in their classroom. In light of these data and statements, interest in learning a new language appears to be on the rise among people with sensory disabilities. The inclusion of these students within an ordinary classroom environment is, thus, a matter that should be approached sensibly while trying to understand what *inclusion* really implies and to determine which diversity-driven measures would improve current conditions. Along these lines, before we go any further, we would like to put forth a question that has continually assailed us throughout this study and to which we have not been able to respond: are adaptation measures scarce because there are so few students with disabilities, or there are so few students with disabilities because adaptation measures are scarce?

Conclusions regarding the method used and the role of translation

As we saw in **Chapter 5**, EOI teachers might combine several methods often, but these methods are always in keeping with the communicative philosophy, whose objective, regardless of how many different methods are used, is for students to use the language to communicate. First, as already pointed out, we have not observed any significant differences between the responses of interim teachers and professional civil servants regarding this issue, nor does there seem to be any trend in the methods concerning the age of the teachers. In any case, as we have already pointed out, the fact that teachers do not have to comply with the strict premises of a sole teaching method and, in fact, enjoy a certain flexibility that allows them to adopt the methodological practices and lesson approach according to the needs of their students can be interpreted positively.

It is precisely this type of flexibility that would allow the majority of teachers who participated in the study to accept the use of translation in their classrooms. According to our observations, despite the lingering semblance of open rejection toward translation

on the part of some teachers, the majority of the interviewees and questionnaire respondents (54 out of 78, which is equivalent to 69.2%) continue to use translation in the classroom in one way or another, more or less frequently. However, we were able to establish that, as a resource, most of the translation was implemented on a speaking level. In other words, translation serves as a means of practicing vocabulary or grammar or for clarifying or verifying that certain concepts have been understood, but the use of written translation and AVT as teaching resources is still limited. That said, in **Chapter 2**, in the absence of a greater number of studies that would have allowed us to reach more precise conclusions, we discuss how the use of both the mother tongue (MT) and translation could be useful for people with sensory disabilities. Even though most of the translation was done verbally, we concluded that the majority of EOI teachers do not reject the use of translation entirely and, accordingly, would be open to using it with students who have sensorial disabilities, if needed.

Conclusions regarding the role of AVT

One of the first conclusions we can draw about the role of AVT in the EOI English-language classrooms is that, as we have already pointed out, teachers do not always seem to equate the use of translation with AVT. In other words, for some teachers, using subtitled content, especially if the subtitles are intralinguistic, is not considered “use of translation” per se, and, therefore, the data we obtained on the use of AVT, in general, should be interpreted with caution. As we indicated in the previous chapter, the exclusion logic incorporated into the questionnaire led 51 teachers¹ to specify the type of translation they use. Of these 51 individuals, only five chose an option that included the use of AVT. Of these five respondents, three proposed activities that included the use of an already subtitled audiovisual production, and only one teacher mentioned activities that involved dubbing and subtitling as active-learning tools. In any case, no teachers mentioned any other option related to other AVT modes. Thus, we can conclude that a tiny number of teachers use AVT. Moreover, despite the fact that up to 43.6% of respondents had had a student with sensory disabilities in their classroom at one time or another, none of the respondents mentioned tasks or activities that made use

¹ As we will recall, only this number of initial respondents openly stated that they use translation. At a later date, we realized that three more people could be added to the list. However, the latter three followed a different route within the questionnaire, so they were not able to see the question which referred to the type of translation they used, thus prompting them to mistakenly respond that they did not use translation.

of subtitles for the D/deaf or hard of hearing (SDH) or of audio description (AD) when we asked them how they used AVT tools. Therefore, we can infer that there are no proposals for activities specifically designed around these two modes of AVT either—similar to Kleege and Wallin's proposal (2015), for example—which might allow students with or without disabilities to collaborate and work together.

Concerning the above, we would like to highlight that, as we saw in point 5.5.2.7., when activities using audiovisual materials are implemented in a classroom where there is a student with sensory impairment, neither approach nor content are modified. The activity is set up in the same way, but the student with the impairment is provided with some type of resource that grants him or her access to the information (either visual or auditory). Although it is not our intention to judge whether or not these practices are appropriate, as we will see further, we do anticipate a need for future research that would attempt to determine whether or not these measures are feasible, in practice, and satisfactory according to the sensory-impaired students themselves.

On the other hand, with regard to the use of SDH and AD as specific tools that could be used for adapting materials and considering that both interviewees and questionnaire respondents agreed that a high volume of audiovisual material was used in the EOI English-language classrooms (§ 5.5.2.3.), we can draw the following conclusions.² First of all, we should bear in mind that when the interviewees mentioned the adaptation of audiovisual materials for people with hearing impairment, they were referring to conventional intralinguistic subtitling, which coincides with the answers given by the respondents to some of the open questions on the questionnaire. It, therefore, becomes apparent that not even the teachers seem to fully understand the difference between conventional intralinguistic subtitling and SDH and are in the habit of using the former as though it were identical to the latter. Accordingly, we recall that only one questionnaire respondent chose the SDH option for the corresponding question (§ 5.5.7.2.) and that none of the interviewees mentioned this specific mode of accessibility for adapting materials. Moreover, this recourse for adaptation is not mentioned in any of the EOI centers' official English programs. We can, thus, conclude that, in the EOI classrooms, we have analyzed, the role of SDH is practically non-

² Points 5.5.2.5. and 5.5.2.6. include the criteria used to select this audiovisual material and the type of practice exercises with which it is usually implemented in the classroom.

existent as a tool for adapting materials; if subtitling is implemented at all, it is usually conventional subtitling.

As a tool for adapting materials, there is a similar situation with AD. During the interviews, only one of the teachers mentioned that everything that happens in the classroom should be verbalized and that one should not just assume that a blind student can understand information transmitted solely through the visual channel (in fairness, we should point out that this interviewee was the only one who had had a blind student in the classroom). Likewise, for the question on the questionnaire that refers to activity-planning when audiovisual material is used with sensory-impaired students (§ 5.5.2.7.), some teachers mention that these students' sighted classmates help describe what is seen when (audio)visual materials are used. These teachers even go so far as to discuss the option of providing written explanations for the visual components of the videos. As we have stated previously, these actions could be equated with the use of live AD or even with that of a written AD script. However, regarding the question about the type of adaptation measures used for people with visual impairment (§ 5.5.7.1.), none of the respondents selected the option for audio-described material. In light of the preceding, it can be concluded that, while "improvised" or live AD and written AD (script) appear to be used with a certain frequency, there is virtually no use of materials with recorded AD.

Conclusions regarding measures for attention to diversity for students with sensory disabilities

We should consider which adaptation measures (of materials, of technical aids or of other educational-support resources) for disabled students can be cited as a result of our research. First of all, although it is apparent both from the interviews and the questionnaire survey that educational materials clearly continue to be the most favored in the classrooms at this time, it is undeniable that real materials seem to be gaining considerable traction in the day-to-day classes (§ 5.5.2.). Accordingly, as established in point 5.5.2.2., the materials used in the EOI English-language classrooms included in this study use a lot of visual, auditory or audiovisual content. We have already seen how, in point 5.5.8., one of the interviewees criticized the fact that not all publishers provide a digital (and accessible) book to students with sensory disabilities. This fact makes us wonder just how accessible the educational materials that are currently being

sold really are, especially digital materials or ICT-related materials. Among other questions we might ask the following: does the format allow the font size or the color contrast to be adjusted, or is audio-described or SDH content accessible, etc.? On the other hand, we should consider that the use of real materials also has disadvantages for students with sensory disabilities because not all of these materials are adequate. For example, some real documents may have very small print or a combination of colors that makes it difficult to see the contents well, or audio content might have too much noise, which makes it difficult to understand what is being said, etc. Moreover, in the case of blind individuals who require a Braille adaptation, teachers must be advised that these materials need to be prepared several days in advance so that there is time for them to be transcribed.

In points 3.3.3., 3.3.4., 3.3.5. and 3.3.6. we saw some of the needs that students with sensory disabilities have, as well as possible aids (some personal, such as cochlear implants, and others that could be provided by the study center) or specific attention measures geared toward this particular student population. After analyzing the results, we conclude that, out of that entire catalogue of interventions and technical resources, the participants in the study have indicated that they only have the following tools or measures at their disposal in their respective EEOOI (either for day-to-day use or for certification tests):

Adaptation measures for the visually-impaired:	Adaptation measures for the hearing-impaired:
<ul style="list-style-type: none"> - Increase the time allocated to perform tests and tasks. - Allow time for breaks. - Accommodate the student in a special place in the classroom (near the board or teacher). - Place students in classrooms with appropriate lighting. - Use anti-glare boards. - Adjust the projector or the screen light accordingly. - Have materials in Braille (provided by the ONCE or Conselleria for the certification tests). - Increase the font size in photocopies. - Provide Braille keyboards or use screen magnifiers or text-to-voice conversion programs. - Have hand-held magnifying glasses available. - Use digital materials with accessible formats. - Narrate the images out loud or in writing. - Repeat the video several times or send it to the student for home viewing. - Allow the student's own resources into the classroom (e.g., personal computers). 	<ul style="list-style-type: none"> - Increase the time allocated to perform tests/tasks. - Provide headphones. - Accommodate the student in a special place in the classroom (in the front row). - Use subtitled materials or, to a lesser extent, SDH. - Allow exemptions on certain parts of the certification tests. - Allow tests/tasks to be performed through lip reading. - Provide written scripts for listening exercises or tasks. - Play audio materials at a higher volume (than would generally be necessary for normal-hearing students). - Repeat the video or the audio recording (more times than would normally be required for normal-hearing students). - Allow for face-to-face vocalization so that deaf students may touch the teacher's or someone else's throat to learn the pronunciation. - Allow the student's own resources into the classroom (e.g., personal computers). - Use recordings of the teacher pronouncing the audio content. - Use videos in which the camera focuses on the characters' lips, to facilitate lip reading.

Table 1. Adaptation measures taken for students with sensory disabilities in the EOI English-language classrooms in the Valencian Community.

The first thing that should be mentioned is the fact that some of the resources above are present in the classroom because they are provided by the students themselves and not by the center (§ 5.5.7.). It should also be emphasized that, *a priori*, the EEOOI themselves can take some relatively simple steps to provide for disabled students, such as having certain resources on hand, like headphones, or increasing the font size in photocopies. However, some of the interviewees also told us that other resources or technical aids are frequently provided once the specific needs of a particular student with sensory disabilities are known. In some regards, this fact can be interpreted positively given that, as we saw in points 3.2.4.4. and 3.2.4.5., profiles differ among students with sensory disabilities and not all of them necessarily have the same needs even if they have the same disability.

All in all, it is clear to us that more than just a small array of measures can be taken to improve attention to diversity. Furthermore, the measures that are taken respond to the needs of students who already attend class at these centers. Nevertheless, it appears that the number of measures might even be higher because, as we have already pointed out, solutions are usually sought once a teacher knows that a student with sensory disability has enrolled in the course. In other words, because they were not needed, not all the resources cited in the technical-aid catalogue were made available nor had the other

measures for attention to diversity that we have cited within the body of this thesis been adopted. Moving forward, however, we might wonder whether or not having certain resources available in advance could dissuade students with sensory disabilities from enrolling in one of the EOI courses.

We would also like to point out the relevance of ICTs as measures for attention to diversity for students with sensory impairment. As we have already seen, a great many of the tools that help disabled students to work in an ordinary classroom environment (including laptops, typhlo-technical aids and even the use of headphones or subtitling, among others) are possible thanks to ICTs. In the future, we would make it a point to contact the ICT coordinators of the respective EEOOI in the Valencian Community to better understand their role in adapting materials for students with sensory disabilities.

Before moving on with our conclusions, we would like to point out that the EEOOI do not receive special subsidies for acquiring equipment for people with disabilities. Each center must confront any expenses that might arise (the purchase of specific resources) with its own internal budget. Although some EOI directors assured us that this issue is not a problem (primarily because the resources needed so far do not seem excessively expensive), other directors have stated that this issue could be a potential impediment.

Conclusions regarding the difficulties of ensuring the inclusion of students with sensory impairments

Before we end this first part of our conclusions, we will share some thoughts on the difficulties that the teachers themselves have experienced when attempting to reconcile the work of students with and without sensory impairment in the same classroom. Although the EEOOI teachers who took part in this study all tried their best to act accordingly, as we saw in **Chapter 5**, it could be argued that practically none of them seemed to have the training that would allow them to become deeply familiar with the needs of students with disabilities, and most were acutely aware of this fact. Specialized professionals (such as counselors) who might advise and guide teachers if the need were to arise are also lacking at these centers. Arguably, this fact might be because the number of students with sensory disabilities who decide to study languages in the EEOOI is so low as not to be “worth” the financial investment; however, we can turn the question around as we did before: are there so few students with disabilities enrolled

in these centers precisely because the guidance counselors are not available to help teachers plan activities in the classroom? We recall that some 83.3% of the questionnaire respondents stated that they did not have (or simply did not know if they had) a guide or protocol explaining the steps that could be taken for different degrees of disability and the resources available in each case.³

Furthermore, not all teachers seemed to have the same degree of contact with organizations such as the ONCE or other associations specializing in sensory impairment.⁴ All of the above, in conjunction with limited intervention for day-to-day needs on the part of Conselleria, seems to lead the EOI professionals we have studied to adopt the measures they deem most appropriate although, according to most of them, they do not have the necessary tools or knowledge to do so. The situation we describe has even generated tensions between students with disabilities and those without them because of the difficulty teachers sometimes experience when trying to achieve inclusion, leading some to suggest that students with disabilities should attend specialized courses, with professionals and resources that can really help to meet their educational needs. We will not address the validity of this assessment. However, we believe this situation confirms what we have already declared in this doctoral thesis: inclusion is not merely a matter of allowing students with disabilities to study in ordinary classroom environments; reasonable, concerted efforts need to be made to eliminate any barriers that may arise within these environments.

We would also like to review Santana Rollán's thoughts (2013: 71-87) on the difficulties that she has observed both in students with visual impairment and their teachers, as discussed in Chapter 3, in order to compare them with the difficulties we have observed in the EOI English-language classrooms that we have analyzed. Accordingly, Santana Rollán's observations and our results coincide on the following points:⁵

³ In **Chapter 5**, we discussed the possibility of using a generic protocol created with general action guidelines (which could then be modified to a greater or lesser extent in keeping with the needs of a particular student), similar to the SAPDU network cited in **Chapter 3**, that could be distributed among teachers, regardless of whether or not they had students with disabilities in their classes.

⁴ We will recall that the ONCE's CRE does provide educational support to students with visual disabilities who meet the conditions already mentioned in **Chapter 5**, such as adaptation of materials, advice, and people to accompany them to the learning center if necessary, etc.

⁵ Of note is the fact that some of them may also apply to students with hearing impairment.

- a) Materials are not always adapted as they should be. As an example, we should recall the experience of the blind student who decided to abandon the certification test because of an inadequate adaptation that rendered the proposed activity impossible to perform.
- b) FL teachers of visually impaired students are not experts in special education so, despite their best efforts and intentions, they can sometimes feel overwhelmed and ill-equipped.
- c) Although teachers do look for alternatives to the visual materials, they also seem to be largely unaware of resources such as recorded AD, even though, like the author herself, we observed classmates and teachers using live or written AD.
- d) For blind students, materials based on senses other than hearing and sight (touch, for example) are usually not provided.
- e) Like the author, we find that visually-impaired students tend to experience problems with written materials when examining a text, moving from one line to another or changing lines: we refer once again to the blind student who found it impossible to perform the reading test in the certification test.
- f) Although, in general, all the teachers who participated in the present study were willing to receive the appropriate training and learn more about the needs of students with sensory disabilities, when it came to possible interventions, they deferred a great deal of the responsibility to Conselleria. In other words, they believe that guaranteeing inclusion is, to a large degree, a competency of Conselleria.
- g) Like Santana Rollán, we understand that, for most of the EEOOII studied, comprehensive measures for attention to diversity do not form an integral part of the program from the beginning of the school year. As we have explained previously, any decisions regarding attention to students with disabilities are taken *a posteriori*, once the student with disabilities is already in the classroom.
- h) Although we have observed collaborations between the EEOOII and the ONCE, similar relationships with associations for the hearing-impaired have been infrequent. This infrequency could be because the EEOOII have had no needs in this area.

Conclusions regarding the interest that this study has roused

Lastly, we would like to point out that we enabled an option on the questionnaire that would allow teachers who are interested in knowing the results of the study to provide us with an email so that we could contact them at a later date to share these results. Out of 78 respondents, 33 left their personal data, which suggests that a significant number of teachers (about 50%) are interested in this research. This data appears to indicate the clear interest that EOI teachers have for studies regarding inclusive education, and it points to the growing current need to address this issue through research, given that, as we have already stated, this study is the first of its kind to deal with the inclusion of students with sensory disabilities in the EEOOII of the Valencian Community.

6.2. Fulfilling Objectives

We believe that the preceding conclusions have been reached because we were able to fulfill both the analytical and research (general and specific) objectives established for this doctoral thesis. We reiterate them as follows:

6.2.1. Objectives of the Analytical Phase

Firstly, the objectives of the analytical phase were:

1. To explore the phenomenon from the subjective perspective of the participants themselves through a qualitative-data collection using a series of **semi-structured interviews** with directors, English department heads and English teachers at the various EOI centers in the Valencian Community.
2. To explore what information is available to the general public regarding attention to diversity for students with sensory disabilities—with emphasis on the potential role that translation and AVT could play within the context of a certain method or approach and especially as a tool for facilitating accessibility—, by **analyzing the websites** of the EOI centers in the Valencian Community to obtain qualitative data.
3. To determine the extent to which the needs of EOI English students with sensory disabilities are met, as well as what is the role of translation and AVT in the English classrooms, by collecting quantitative data from the **questionnaire** filled out by English teachers at EOI centers in the Valencian Community.

4. **To detect data convergence and divergence** to analyze and describe the specific educational practices regarding attention to diversity in the EEOOII English courses in the Valencian Community, **by contrasting the information** obtained from qualitative and quantitative sources and the review of the literature.

Throughout the second point of **Chapter 4**, we were able to verify how the data collection instruments were created and implemented. In **Chapter 5**, we offered the data and the results of its analysis, highlighting any convergence and divergence through side-by-side comparison (triangulation). We, therefore, believe that we have achieved the four objectives that we established in the analytical phase.

6.2.2. *Research Objectives*

The **four specific objectives**, as stated in the introductory chapter of this study, were as follows:

- To perform a critical and theoretical review of the different methodological proposals for FL teaching from the mid-nineteenth century to the present day, with special attention to the applicability of these methods for students with sensory disabilities in an ordinary classroom environment (not intended for students with a specific disability), and, in parallel, examine the current Common European Framework of References for Languages (or Framework) to verify its programming guidelines and identify any possible considerations regarding student accessibility in language didactics. **Chapter 1** of the present doctoral thesis was centered entirely on fulfilling this objective.
- To perform a theoretical review of teaching approaches and methods in order to establish the extent to which MT and translation play a role within them, as well as the feasibility of an updated approach (contemplated in the Framework) regarding the acceptance of several languages within an FL classroom. The literature review in **Chapter 2** allowed us to accomplish this second objective.
- To review the existing bibliography in order to better understand (1) what *audiovisual translation* is, especially the SDH and AD modes, and who their main targets are (people with visual and hearing impairment); (2) what *inclusive education* is, what the educational needs of a student with sensory disabilities are and which support resources can currently be made available in a classroom;

and, finally, (3) how AVT—specifically, SDH and AD—has been used in the past, if at all, as a tool for teaching FL to people with sensory disabilities. The different issues we attempted to address regarding AVT, inclusive education and AVT as a tool for fostering inclusive education were featured in **Chapter 3**. Therefore, we believe that we have met this third objective as well.

- To carry out an analytical phase in which we undertake a qualitative study in conjunction with a quantitative one in order to determine the experience of the participating EOI professionals with attention-to-diversity practices in their respective centers, while simultaneously determining the use of translation and AVT as teaching resources in the EOI English-language classrooms, especially if it is used as a tool to facilitate the inclusion of people with sensory disabilities. **Chapters 4 and 5** of the present doctoral thesis were specifically aimed at meeting this last objective.

Ultimately, by fulfilling all of these specific objectives, we were able to fulfill both of the general objectives we established in the **Introduction** to this doctoral thesis:

- **To verify which didactic approach is currently** (during the 2018-2019 academic year) **being used in the EOI English-language classrooms of the Valencian Community, placing special emphasis on the possible use of translation (both oral and written) and, more specifically, of AVT—SDH and AD modes in particular—as resources for facilitating accessibility within the aforementioned classrooms—for example adaptation of certain materials—for students with some degree of sensory disability.**
- **To explore and describe the measures for attention to diversity being used in these classrooms for students with sensory disabilities.**

To reiterate, we believe that, by fulfilling the objectives of the analytical phase of the present study as well as the specific objectives mentioned above, we have achieved the general objectives of this doctoral thesis. Accordingly, we have duly explored and described the measures for attention to diversity adopted in the EOI English-language classrooms in the Valencian Community during the 2018-2019 academic year when a student with sensory disabilities is enrolled. Moreover, we have tried to focus our attention specifically on how, when implementing a particular method or approach, AVT is used to aid accessibility for students with sensory disabilities in an ordinary

classroom. Throughout **Chapter 5** and in **Chapter 6**, we collected the data, extracted the results and drew conclusions regarding the subject matter.

Before concluding this doctoral thesis, we would like to add some final thoughts regarding both its limitations and the possible future studies that could be derived from this research.

6.3. Study Limitations and Future Lines of Research

Before addressing what, in our opinion, could constitute possible research lines for the future, we would like to establish what we humbly believe to be the limitations of the present study and its chosen methodology.

First of all, we have attempted to focus our objectives on what is currently happening in the EOI English-language classrooms in the Valencian Community, despite our understanding that it could be of future interest to expand the research beyond the classrooms of just one language and study all of them regardless of the language being taught. This belief notwithstanding, we have already explained our reasons for limiting the research to EOI English teachers and reiterate that if, in the future, we wish to extrapolate the results beyond the English-language classrooms to the EOI overall, the inclusion criteria for the study population should be broadened. We will emphasize this idea when discussing possible future research lines. Likewise, this research should be interpreted solely within the context of the Valencian Community; to obtain an overview of the situation in the entire country of Spain, future studies would have to include a plurality of researchers because of the broader scope of the investigation being undertaken. As it stands, we believe that the research for the present doctoral thesis has been enough to fulfill the objectives we established; moreover, we believe that it could constitute a first step in calling attention to the need for continuing investigation along these same lines.

Secondly, we believe that the information that some of the interviewees offered us was not as clear as one would have liked it to be; having never had students with sensory disabilities enrolled in their classes, they were unaware of certain issues related to accessibility for such students. In light of this fact, in future studies, it is paramount that we locate and interview teachers who have worked with this student population and could explain their approach first-hand. Likewise, although we did not realize this fact

while conducting them, we should also broaden the interviews to include the ICT coordinators at the different EOI centers, who are probably more familiar with how these resources could be implemented to improve accessibility than the EOI directors themselves are. All in all, we believe that the preceding information can be interpreted as another aspect of the overall panorama that this research has managed to capture, that is: the professionals in the field we have studied could become more familiar with inclusion-driven issues involving students with sensory disabilities.

Thirdly, the complexity of working with a given population of people should be duly noted because the participation rates of these subjects can affect the reliability of the results. As we explained in point 4.2.2.3., the willingness, or the lack thereof, to participate in the study on the part of the teachers is a factor that the researcher could not control, especially during the phase in which the questionnaire had to be completed. Despite our best efforts (phone calls, additional time to complete the questionnaire, email reminders as to the questionnaire's deadline, etc.), almost a month after the questionnaire was submitted for the first time, the response rate did not exceed 80 participants. We would also like to emphasize that, although the confidence level of the questionnaire's results is 90%, the data should be interpreted with caution. However, given the exploratory nature of the present study, we believe that the data is sufficient for our purposes.

As a fourth point, we are aware that it might have better served our purpose to specify on the questionnaire which resource aids are provided by the EEOOII (with or without the help of other organizations or institutions such as the ONCE) and which are provided by the students themselves. This differentiation would have allowed us to obtain a clearer vision regarding which party, the students or the centers, assumes the greater burden of responsibility when aspiring to equity between students who have disabilities and those who do not; it would have also facilitated our understanding of whether the responsibility for resolving or eliminating any potential barriers is assumed by the center itself or, conversely, if it is up to the students to seek possible alternatives. In any case, as an overview, our snapshot of the current situation is valid because it shows which tools are presently available regardless of who provides them. The provision of tools could, in our opinion, constitute an avenue for future research.

Finally, after observing the results of the questionnaire, it became apparent that some questions might have led to confusion for the respondents. Although, as an instrument, we tried to refine the questionnaire as much as possible (through consultation with experts and a pilot phase, for example), we were unable to circumvent certain issues that inevitably led to reservations when interpreting the data. For example, we asked a question about the use of translation in general, the answer to which either allowed or prevented teachers from landing on the next group of questions regarding the use of AVT. Despite not having previously noticed this, it became apparent to us afterward that some respondents had not always considered the use of certain AVT tools (such as projecting subtitled content) as "use of translation". As a result, a strikingly small number of respondents were able to explain how they used AVT in the classroom, and we became alerted to this situation, in fact, when we saw that the questionnaire respondents hardly mentioned the rather common recourse of subtitles, for example. Although we included clarifications and examples wherever we thought that the questions or terminology could lead to confusion, the need to emphasize the equivalence or relationship between translation and certain AVT tools (such as subtitling, especially in its intralinguistic variant) should not be overlooked in future research, because these specifications are not always evident to professionals who are unfamiliar with the AVT field.

As just described, in this thesis we have endeavored to provide answers for a variety of questions, although we are also acutely aware that, given the exploratory nature of the study, it seems only logical that numerous unknown factors for which we have no answers for at present would appear as a result. More extensive research would be necessary to attempt to respond to them, but this is beyond the scope of our present objectives. For this reason, it seems relevant that we should point out some potential lines for future research that would allow us to expand what we have undertaken in the present study to gain a deeper understanding of the phenomenon on which we have focused. Throughout this dissertation, ideas for future studies have already occurred to the author; **some of the most compelling proposals** could be listed as follows:

1. Broaden the present study to include a larger number of participants—who, furthermore, do not just teach English—so that we might obtain another overview that helps us better understand the attention provided to students with sensory disabilities in all of the EOI classrooms throughout the Valencian

Community. Likewise, when selecting the interviewees or designing certain questions for the questionnaire, we should consider the limitations we have just mentioned so that we can correct them.

2. Perform an empirical exploration to verify whether each of the approaches or methods discussed in **Chapter 1** might be useful for students with sensory disabilities in an ordinary classroom and, if so, how. This exploration would allow us to determine if we were correct in our conjectures regarding the potential barriers or difficulties that could arise for people with sensory disabilities if a teacher adhered to the strict application of any of these approaches or methods.
3. Perform new empirical studies to see if the use of MT and translation affords any particular benefits for students with sensory disabilities; if we will recall, past trends against the use of these two resources in the FL classroom ignored the potential needs of students with sensory disabilities. If MT and translation ultimately prove useful for these students, it would be advisable for teachers to consider this fact to adequately meet the needs of this population.
4. Explore and design proposals (for example, through the creation of didactic sequences) with practical tasks that feature AVT —and, more specifically, SDH and AD as a tool that allows FL students with and without sensory disabilities to work together in a regular classroom environment. With this approach, certain proposals, such as the one described by Kleege and Wallin (2015), might be broadened.
5. Concerning the above point, perform an empirical analysis to determine the most appropriate way to exploit AD as a resource for adapting materials: in MT or FL? Accordingly, it would be particularly interesting to undertake a larger number of studies to determine if the use of conventional intralinguistic subtitling as a classroom tool meets the needs of students with hearing impairment.
6. Analyze the emotional impact on learning and the degree of acceptance with which students who have sensory disabilities regarding the adaptation measures currently implemented in the EOI English-language classrooms in the Valencian Community. As we have already pointed out, contemplating the viewpoint of the disabled students themselves, as well as that of the professionals who work in

these centers, seems, in our opinion, to be an essential part of understanding the phenomenon we have studied.

7. Analyze and describe how accessible books or other digital materials offered by publishers to students with sensory disabilities really are. Among the many questions we might ask in this regard, we pose the following as examples: do digital-book formats allow for reading aloud? Do they have audio-described images? Is it possible to change the font size, colors and contrasts of the text? Along these lines, a more in-depth analysis of the problems students with sensory disabilities face when using real classroom materials would be warranted.
8. Complement this study by contacting the regional Conselleria de Educació de la Generalitat Valenciana in order to understand and quantify just how accessible the certification tests are.
9. Carry out a correlational study through which we might investigate the relationship, if any, between the measures for attention to diversity currently in effect at the EEOOII of the Valencian Community and also ascertain the percentage of students with sensory disabilities who opt to study at these centers.
10. Analyze in greater depth and interdisciplinary fashion the impact of an audiovisual text on a student with sensory impairment and determine the best way to exploit this resource for students with this profile.
11. Design an action-protocol proposal that could serve as a guide for EOI teachers when determining the educational needs of students depending on their degree of disability, as well as a compendium of potential educational-support measures or available resources.
12. Undertake an interdisciplinary study of EOI web site accessibility to verify whether or not the contents of these sites are truly accessible. Accordingly, appropriate analysis of website content is needed to determine whether the disposition of the information in the tabs, the choice of the colors used, the large volume of content on some pages, the links to hypertexts, etc., are appropriate for all user profiles.

With the preceding information, we conclude this doctoral thesis, which, we hope, highlights our research concerns for the future and makes them readily apparent. Evidently, there is work to be done, and we undertake it with a spirit of dedication,

acutely aware of the complexity involved as well as the need for collaboration with other researchers, who will surely accompany us in some of the joint investigative proposals we have mentioned.

ANEXO I: ANÁLISIS DE LOS SITIOS WEB DE LAS VEINTICUATRO EEOOII
DE LA COMUNITAT VALENCIANA.

Índice de contenidos

Nota previa.....	1
1. Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Zaidía/Escola Oficial d’Idiomes de València-Saïdia.....	1
1.1. Programación didáctica de inglés.....	1
1.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial.....	4
1.3. Materiales utilizados en la modalidad <i>That’s English</i>	7
1.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE	7
1.5. Palabras clave en los menús principales	18
1.6. Accesibilidad web	19
2. Escuela Oficial de Idiomas de Castellón de la Plana/Escola Oficial d’Idiomes de Castelló de la Plana.....	20
2.1. Programación didáctica de inglés.....	20
2.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial.....	23
2.3. Materiales utilizados en la modalidad <i>That’s English</i>	24
2.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE	25
2.5. Palabras clave en los menús principales	29
2.6. Accesibilidad web	29
3. Escuela Oficial de Idiomas de Alicante/Escola Oficial d’Idiomes d’Alacant .	30
3.1. Programación didáctica de inglés.....	30
3.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial.....	31
3.3. Materiales utilizados en la modalidad <i>That’s English</i>	32
3.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE	33
3.5. Palabras clave en los menús principales	41
3.6. Accesibilidad web	41

4.	Escuela Oficial de Idiomas de Quart de Poblet/Escola Oficial d'Idiomes de Quart de Poblet	42
4.1.	Programación didáctica de inglés.....	42
4.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial.....	44
4.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	45
4.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE	45
4.6.	Palabras clave en los menús principales	47
4.7.	Accesibilidad web	47
5.	Escuela Oficial de Idiomas de Liria/Escola Oficial d'Idiomes de Llíria	48
5.1.	Programación didáctica de inglés.....	48
5.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial.....	49
5.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	50
5.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE	50
5.5.	Palabras clave en los menús principales	51
5.6.	Accesibilidad web	52
6.	Escuela Oficial de Idiomas de Sagunto/Escola Oficial d'Idiomes de Sagunt .	53
6.1.	Programación didáctica de inglés.....	53
6.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial.....	54
6.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	54
6.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE	55
6.5.	Palabras clave en los menús principales	59
6.6.	Accesibilidad web	59
7.	Escuela Oficial de Idiomas de Alcira/Escola Oficial d'Idiomes d'Alzira	60
7.1.	Programación didáctica de inglés.....	60
7.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial.....	61
7.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	62
7.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE	62
7.5.	Palabras clave en los menús principales	65
7.6.	Accesibilidad web	65

8.	Escuela Oficial de Idiomas de Gandía/Escola Oficial d'Idiomes de Gandia ..	66
8.1.	Programación didáctica de inglés.....	66
8.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial.....	67
8.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	67
8.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE	67
8.5.	Palabras clave en los menús principales	69
8.6.	Accesibilidad web	69
9.	Escuela Oficial de Idiomas de Xàtiva/Escola Oficial d'Idiomes de Xàtiva	70
9.1.	Programación didáctica de inglés.....	70
9.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial.....	71
9.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	71
9.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE	72
9.5.	Palabras clave en los menús principales	73
9.6.	Accesibilidad web	73
10.	Escuela Oficial de Idiomas de Utiel/Escola Oficial d'Idiomes d'Utiel	74
10.1.	Programación didáctica de inglés	74
10.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial	74
10.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	76
10.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	76
10.5.	Palabras clave en los menús principales.....	79
10.6.	Accesibilidad web.....	79
11.	Escuela Oficial de Idiomas de Orihuela/Escola Oficial d'Idiomes d'Orihuela	80
11.1.	Programación didáctica de inglés	80
11.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial	81
11.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	81
11.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	82
11.5.	Palabras clave en los menús principales.....	83
11.6.	Accesibilidad	83

12. Escuela Oficial de Idiomas de Benidorm/Escola Oficial d'Idiomes de Benidorm	84
12.1. Programación didáctica de inglés	84
12.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial	84
12.3. Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	84
12.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	84
12.5. Palabras clave en los menús principales.....	86
12.6. Accesibilidad web.....	86
13. Escuela Oficial de Idiomas de Elche/Escola Oficial d'Idiomes d'Elx	87
13.1. Programación didáctica de inglés	87
13.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial	87
13.3. Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	88
13.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	88
13.5. Palabras clave en los menús principales.....	91
13.6. Accesibilidad web.....	91
14. Escuela Oficial de Idiomas de Denia/Escola Oficial d'Idiomes de Dénia.....	92
14.1. Programación didáctica de inglés	92
14.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial	93
14.3. Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	93
14.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	93
14.5. Palabras clave en los menús principales.....	96
14.6. Accesibilidad web.....	96
15. Escuela Oficial de Idiomas de Elda/Escola Oficial d'Idiomes d'Elda	97
15.1. Programación didáctica de inglés	97
15.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial	98
15.3. Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	98
15.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	99
15.5. Palabras clave en los menús principales.....	102
15.6. Accesibilidad web.....	102

16.	Escuela Oficial de Idiomas de Alcoy/Escola Oficial d'Idiomes D'Alcoi.....	103
16.1.	Programación didáctica de inglés	103
16.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial	103
16.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	104
16.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	104
16.5.	Palabras clave en los menús principales.....	107
16.6.	Accesibilidad web.....	107
17.	Escuela Oficial de Idiomas de Torreveja/Escola Oficial d'Idiomes de Torreveja.....	108
17.1.	Programación didáctica de inglés	108
17.2.	Materiales utilizados en la modalidad presencial	108
17.3.	Materiales utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	108
17.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	108
17.5.	Palabras clave en los menús principales.....	110
17.6.	Accesibilidad web.....	110
18.	Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Quatre Carreres/Escola Oficial d'Idiomes de València-Quatre Carreres	111
18.1.	Programación didáctica de inglés	111
18.2.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial.....	111
18.3.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	111
18.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	112
18.5.	Palabras clave en los menús principales.....	112
18.6.	Accesibilidad web.....	112
19.	Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Benicalap/Escola Oficial d'Idiomes de València-Benicalap.....	113
19.1.	Programación didáctica de inglés	113
19.2.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial.....	113
19.3.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad <i>That's English</i>	113
19.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	114
19.5.	Palabras clave en los menús principales.....	115

19.6.	Accesibilidad web.....	115
20.	Escuela Oficial de Idiomas de Paterna/Escola Oficial d’Idiomes de Paterna	116
20.1.	Programación didáctica de inglés	116
20.2.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial.....	118
20.3.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad <i>That’s English</i>	119
20.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	119
20.5.	Palabras clave en los menús principales.....	120
20.6.	Accesibilidad web.....	120
21.	Escuela Oficial de Idiomas de Torrent/Escola Oficial d’Idiomes de Torrent	121
21.1.	Programación didáctica de inglés	121
21.2.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial.....	122
21.3.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad <i>That’s English</i>	122
21.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	123
21.5.	Palabras clave en los menús principales.....	124
21.6.	Accesibilidad web.....	124
22.	Escuela Oficial de Idiomas del Maestrat/Escola Oficial d’Idiomes de la EOI del Maestrat	125
22.1.	Programación didáctica de inglés	125
22.2.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial.....	125
22.3.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad <i>That’s English</i>	125
22.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	125
22.5.	Palabras clave en los menús principales.....	127
22.6.	Accesibilidad web.....	127
23.	Escuela Oficial de Idiomas de la Plana Baixa/Escola Oficial d’Idiomes de la Plana Baixa.....	128
23.1.	Programación didáctica de inglés	128
23.2.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial.....	128
23.3.	Materiales didácticos utilizados en la modalidad <i>That’s English</i>	128
23.4.	Alusiones explícitas al alumnado con NEE.....	128

23.5. Palabras clave en los menús principales.....	129
23.6. Accesibilidad web.....	130
24. Escuela Oficial de Idiomas de l'Alacantí/Escola Oficial d'Idiomes de l'Alacantí	131
BIBLIOGRAFÍA DEL ANEXO I	132

Índice de imágenes

Imagen 1. Metodología para la enseñanza de inglés presencial en la EOI de Valencia-Zaidía (programación de inglés de la EOI de Valencia-Zaidía para el curso 2017-2018).	2
Imagen 2. Enlace de inscripción para las pruebas de certificación de alumnado libre	
Imagen 3. Información de la web de la Generalitat Valenciana sobre inscripción... 10	
Imagen 4. Información sobre la adaptación a las pruebas y la documentación para formalizar la inscripción a las pruebas de certificación por libre en la página web de la EOI de Valencia-Zaidía (imagen tomada en mayo de 2018).	10
Imagen 5. Índice de la <i>Guía del Candidato</i> para el curso 2017-2018.	14
Imagen 6. Punto 7 de la <i>Guía del Candidato</i> para el curso 2017-2018.	14
Imagen 7. Pregunta sobre atención a la diversidad en <i>Preguntas Frecuentes</i> (imagen tomada en mayo de 2018).	18
Imagen 8. Información sobre accesibilidad en la web EOI Valencia-Zaidía (imagen tomada en mayo de 2018).	19
Imagen 9. Metodología para la enseñanza de inglés presencial en la EOI de Castellón (programación de inglés de la EOI de Castellón para el curso 2017-2018)..	20
Imagen 10. <i>Plan de atención al alumnado</i>	21
Imagen 11. Papel de las lenguas en el aula de inglés.	22
Imagen 12. Indicaciones sobre el material para los profesores que no usan libro de texto (programación de inglés de la EOI de Castellón para el curso 2017-2018).	24
Imagen 13. Información sobre el tipo de material utilizado en la modalidad a distancia (imagen tomada en mayo de 2018).	25
Imagen 14. Enlace a la solicitud de adaptación de las pruebas de certificación y a la <i>Guía del Candidato</i> (imagen tomada en junio de 2018).	26
Imagen 15. Información sobre adaptación a las pruebas para alumnado con NEE (imagen tomada en junio de 2018).	27
Imagen 16. Información sobre la documentación que los alumnos con NEE deben aportar	27
Imagen 17. Documentos referencia con base en los que se ha diseñado la programación de inglés de la EOI Alicante para el curso 2017-2018 (imagen tomada en julio de 2018).	30

Imagen 18. Referencia al tipo de material empleado para el programa a distancia en la EOI de Alicante (imagen tomada en julio de 2018).	33
Imagen 19. Menú que aparece a la izquierda de la pantalla al clicar sobre	34
Imagen 20. Menú que aparece a la izquierda de la pantalla al clicar sobre	34
Imagen 21. Información sobre la inscripción a las pruebas de certificación para los alumnos por libre y oficiales de renuncia obligada de la EOI Alicante para el curso 2017-2018 (imagen tomada en julio de 2018).....	36
Imagen 22. Información sobre la inscripción a las pruebas de certificación para los alumnos oficiales en la web de la EOI Alicante para el curso 2017-2018 (imagen tomada en julio de 2018).	37
Imagen 23. Enlace a la solicitud de adaptación de las pruebas en <i>Secretaría>Trámites</i> de la web de la EOI de Alicante (imagen tomada en julio de 2018).....	38
Imagen 24. Información en la web de la EOI de Alicante sobre la adaptación de las pruebas para los alumnos con NEE en <i>Secretaría>Trámites>Adaptaciones de pruebas</i> (imagen tomada en julio de 2018).	38
Imagen 25. Ejemplo de actividades de mediación en la programación de la EOI de Quart de Poblet (programación de inglés de la EOI de Quart de Poblet para el curso 2017-2018).	43
Imagen 26. El papel de la LMA en el desarrollo de las estrategias plurilingües (programación de inglés de la EOI de Quart de Poblet para el curso 2017-2018).....	43
Imagen 27. Referencia al papel de la TIC en el aprendizaje de lenguas del alumnado con NEE (programación de inglés de la EOI de Quart de Poblet para el curso 2017-2018).....	44
Imagen 28. Medidas de concretas de atención a las personas con discapacidad visual (programación de inglés de la EOI de Liria para el curso 2017-2018).	49
Imagen 29. Punto 8 de la programación, titulado <i>Alumnos con Necesidades Educativas Especiales</i> (programación de inglés de la EOI de Sagunto para el curso 2017-2018).	54
Imagen 30. Punto específico con información para el alumnado con NEE dentro de <i>Secretaría>Matrícula>Pruebas de Certificación</i> (imagen tomada en julio de 2018)...	56
Imagen 31. Información dentro del punto <i>Secretaría>Matrícula>Pruebas de Certificación> Alumnado con necesidades educativas especiales</i> (imagen tomada en julio de 2018).....	56

Imagen 32. Documentación que debe aportar al matricularse el alumnado con discapacidad.....	58
Imagen 33. Punto V de la programación, dedicado a la atención a la diversidad (programación didáctica de inglés de la EOI de Alcira para el curso 2017-2018).....	61
Imagen 34. Información sobre la documentación que las personas con discapacidad deben entregar para formalizar la matrícula en la EOI de Alcira (imagen tomada en julio de 2018).....	63
Imagen 35. <i>Sol·licitud d'adaptació per a l'alumnat amb discapacitat</i> , disponible en la web de la EOI de Alcira (imagen tomada en julio de 2018).	64
Imagen 36. Información sobre las medidas de atención a la diversidad (programación didáctica de inglés de la EOI de Orihuela para el curso 2017-2018).....	81
Imagen 37. La información que se incluye en el menú desplegable de <i>Preguntas Frecuentes</i> y al entrar en la propia pestaña no coincide por completo (imagen tomada en julio de 2018).....	91
Imagen 38. Nota informativa con el enlace a una nueva página web de la EOI de Denia (imagen tomada en agosto de 2018).	92
Imagen 39. Información dentro de la pestaña <i>Departamentos>Inglés>El departamento</i> (imagen tomada en agosto de 2018).....	93
Imagen 40. Problemas para acceder a los contenidos de <i>la EOI Dénia</i> desde Internet Explorer (imagen tomada en agosto de 2018).....	94
Imagen 41. Problemas para acceder a los contenidos de <i>la EOI Dénia</i> desde Chrome	94
Imagen 42. Párrafo informativo sobre la adaptación a las pruebas en la EOI de Elda (imagen tomada en agosto de 2018).....	100
Imagen 43. Información dentro de <i>Idiomas>Inglés>Programación didáctica-inglés</i>	103
Imagen 44. Información no dispone al entrar en <i>Departamentos>Inglés</i> en la web de la EOI de Valencia-Benicalap (imagen tomada en marzo de 2019).....	113
Imagen 45. Punto sobre atención a la diversidad en la programación de inglés de la EOI de Torrente (programación de inglés de la EOI de Torrente para el curso 2018-2019).....	122
Imagen 46. Tabla con información sobre la solicitud de adaptación a las pruebas de certificación y <i>Guía del Candidato</i> (imagen tomada en marzo de 2019).....	129

Nota previa

Antes de comenzar con los resultados obtenidos al explorar los sitios web de la Comunitat Valenciana, quisiéramos recordar que este análisis se llevó a cabo, principalmente, durante los meses de mayo, junio, julio y agosto de 2018. Posteriormente, tras inaugurarse siete nuevas EEOOII, se retomó este análisis durante el mes de marzo de 2019 para actualizar la información con los sitios web de los nuevos centros. Por ello, queremos dejar constancia de que, con el paso del tiempo, es posible que los enlaces que aquí facilitamos se modifiquen o desaparezcan, así como que la propia información de las webs se vaya modificando.

1. Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Zaidía/Escola Oficial d'Idiomes de València-Saïdia¹

1.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica² de inglés de la EOI de Valencia para el curso 2017-2018 se encuentra con facilidad en la propia web del centro, dentro de *Departamentos>Inglés>Programación Didáctica*. De ella nos interesa analizar, particularmente, qué metodología de enseñanza se contempla, qué papel ocupa la traducción en el aula y si se hace alguna alusión a cómo garantizar la atención a la diversidad para los alumnos con discapacidad. Conviene recordar que desde algunas EEOOII³ existen dos opciones distintas en cuanto a cómo acceder a la formación de inglés: por una parte, se puede asistir a los cursos de forma presencial y, por otra, se pueden realizar estos estudios a distancia a través del programa *That's English*.

¹ Sitio web de la EOI de Valencia-Zaidía disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoivalencia>>. Por cuestiones de economía, cualquier cita o alusión a textos o imágenes que aparezcan dentro de los sitios web que vamos a analizar no irá acompañada de la indicación de la fuente, ya que entendemos que se sobreentiende que dicha fuente es obvia. Por esta misma razón, tampoco reiteraremos estas direcciones web en el apartado bibliográfico del anexo.

² Para más información acerca de la legislación por la que se regulan los currículos de las EEOOII en la Comunitat Valenciana, consúltese el siguiente enlace: <<http://www.eoi.gva.es/es/curriculums/legislacio>> [Última consulta: 05/09/19].

³ Según un folleto informativo que pudimos consultar en la EOI de Castellón durante nuestra visita al centro para llevar a cabo las entrevistas, los centros que ofrecen este tipo de formación son: EOI Valencia-Zaidía, EOI Castellón, EOI Alicante, EOI Alcira, EOI Benidorm, EOI Elche, EOI Gandía, EOI Quart de Poblet y EOI Sagunto.

En primer lugar, en lo que se refiere a la metodología⁴ del curso presencial, podemos leer lo siguiente:

2. METODOLOGÍA

Cada profesor utilizará la metodología que considere más conveniente, siempre y cuando presente y practique los contenidos y destrezas que lleven al alumno a alcanzar el nivel requerido de acuerdo al curso en que está matriculado y en cumplimiento de la presente programación.

El objetivo prioritario de la enseñanza del inglés es **desarrollar la competencia comunicativa**, es decir, la capacidad de reconocer y producir lenguaje que no sólo sea correcto, sino también apropiado a la situación en que se usa. Por ello, la lengua inglesa será el vehículo de comunicación en el aula en todo momento, quedando la lengua materna para situaciones puntuales de aclaración o explicación de conceptos lingüísticos más complejos. Deben ser las necesidades del alumnado las que aconsejen la utilización de diferentes recursos y estrategias.

Según esta orientación, los alumnos deben ser los protagonistas de su aprendizaje. Se tenderá a organizar las clases de forma que se facilite la sociabilidad, la interacción entre los alumnos, la motivación hacia el aprendizaje y el aumento del tiempo de actuación del alumno y de comunicación real.

El profesor pasa a ser presentador, informador, animador y evaluador de la actividad; no se limitará a la corrección de errores sino que observará las dificultades colectivas e individuales. Los profesores desarrollarán las clases de modo que se fomenten la cooperación y autonomía del alumnado. Es responsabilidad del mismo el ampliar, completar y consolidar este proceso de aprendizaje de forma autónoma fuera del aula.

La enseñanza será cíclica y acumulativa. Partiendo de la prioridad de la lengua hablada en la vida real, se atenderá equilibradamente a todos los aspectos de comprensión y producción oral y escrita. La gramática se introducirá y consolidará de forma aplicada a la práctica de las destrezas siempre que sea posible, en función de las necesidades del proceso de aprendizaje de la lengua.

Imagen 1. Metodología para la enseñanza de inglés presencial en la EOI de Valencia-Zaidía (programación de inglés de la EOI de Valencia-Zaidía para el curso 2017-2018).

Resulta interesante que en la programación no se explicita ningún método en concreto, sino que, simplemente, se parta de la idea de emplear uno u otro teniendo como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa (§ 1.2.4. del cuerpo teórico de esta tesis doctoral). En este sentido, lo lógico es pensar que las prácticas que adopten los profesores estarán en consonancia con las premisas del enfoque comunicativo (§ 1.1.8. del cuerpo teórico esta tesis doctoral). Asimismo, se recomienda que las necesidades del alumnado sean las que marquen el uso de determinados recursos y estrategias. Esto puede ser especialmente relevante si tenemos en mente que las necesidades del alumnado con discapacidad —sensorial, en el caso que aquí investigamos— pueden variar con respecto a las de sus compañeros, tal y como explicamos en los puntos 3.3.3. y 3.3.4. de esta tesis doctoral. Otra cuestión igualmente destacable en este caso es el valor que se otorga al concepto de *autonomía*, algo que, de nuevo, puede ser beneficioso para el alumnado con discapacidad.

⁴ Aunque, al comienzo de esta tesis doctoral, establecimos una diferencia entre *método* y *metodología*, con cierta frecuencia, estos dos términos suelen emplearse casi como sinónimos. En este caso, utilizamos el término *metodología* cuando hagamos referencia a qué enfoque o método se emplea, ya que, como se puede apreciar en la **Imagen 1** de este anexo, el tipo de método empleado en las aulas de las EEOII se suele encontrar siempre dentro del apartado de *metodología* en la programación.

Sin embargo, aunque en la programación se explicita que las necesidades de los alumnos se deben tener en cuenta en el aula, y por tanto también las de los alumnos con discapacidad en caso de que los hubiera, no existe ni una sola referencia a lo largo de la programación a los términos *discapacidad*, *discapacitado*, *diversidad*, *necesidades educativas especiales*, *accesibilidad*, *inclusión*, *integración* o *minusvalía*; en otras palabras, en la programación de inglés de la EOI de Valencia-Zaidía no se especifica qué tipo de adaptaciones se realizan en caso de que un estudiante con discapacidad sensorial —recordemos, en todos sus posibles grados— deseara acceder a esta formación como alumno oficial.

Conviene insistir en que esta programación también hace referencia a los cursos a distancia *That's English*. En ningún caso, ni en la programación ni en la propia Orden 78/2013, de 22 de julio, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, por la que se regula la organización y funcionamiento de las enseñanzas de idiomas de inglés, en la modalidad a distancia *That's English*⁵, se explicita si tiene acceso a esta formación una persona con discapacidad sensorial o si, de poder hacerlo, se cuenta con algún tipo de adaptación que le permita poder participar con equidad.

En lo que se refiere al uso de la traducción, conviene reparar en que, en el punto sobre la metodología, se señala que la LMA, como podemos observar en la **Imagen 1** de este anexo, se reserva para ocasiones puntuales de aclaración o explicación de conceptos complejos, siendo en todo momento la lengua vehicular en el aula el inglés. Tras esta aclaración, no se vuelve a hacer alusión alguna a la LMA. Por otra parte, podemos observar cómo sí se reconoce que la traducción de palabras, mensajes breves o textos no especializados forma parte de los tipos de textos, orales o escritos, más comunes en el ámbito personal, público, académico y laboral. Además, la traducción de palabras o, incluso, de textos —o fragmentos de textos— no especializados también aparece como un tipo de actividad para desarrollar la interacción y la mediación. A nuestro entender, aceptar el uso de la traducción, pero, al mismo tiempo, procurar evitar la LMA en el aula constituye una contradicción, puesto que si se asume que la traducción tiene un papel relevante en la sociedad actual y se acepta su uso en el aula, lo lógico sería pensar que la lengua desde o hacia la que se traduce será la LMA. Sin embargo, como

⁵ Disponible en: <http://www.dogv.gva.es/datos/2013/07/29/pdf/2013_7885.pdf> [Última consulta: 11/05/18].

acabamos de ver, en la metodología se insiste en que esta debe quedar reservada para ocasiones puntuales.

1.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

En lo que se refiere a la información sobre los libros de texto⁶ empleados en la modalidad presencial, en la programación se citan los siguientes (EOI Valencia-Zaidía, 2017: 27, 51,78, 79, 104):

- Nivel A2.1:
 - *English File Beginner*, 3rd Edition, Oxford University Press.
- Nivel A2.2:
 - *English File Elementary*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Face2face Elementary*, Cambridge University Press.
 - *Pioneer Elementary*, MM Publications.
 - *Open Mind A2*, Macmillan.
- Nivel B1.1:
 - *New Cutting Edge Pre-Intermediate*, Pearson.
 - *English File Pre-Intermediate*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Face2face Pre-Intermediate*, 2nd Edition, Cambridge University Press.
 - *Keynote Pre-Intermediate*, Cengage Learning.
 - *Speak Out Pre-Intermediate*, 2nd Edition, Pearson.
- Nivel B1.2:
 - *Speak Out Intermediate*, 2nd Edition, Pearson.
 - *Pioneer Intermediate B1*, MM Publications.
 - *Straightforward Intermediate*, MacMillan.
 - *Face2face Intermediate B1+*, Cambridge University Press.
 - *English File Intermediate*, 3rd Edition, Oxford University Press.
- Nivel B2.1:
 - *English File Intermediate Plus (B1+)*, Oxford University Press.
 - *Empower B1+*, Cambridge University Press.
 - *Pioneer B1+*, MM Publications.
 - *English Unlimited Intermediate*, Cambridge University Press.

⁶ No se dispone de información acerca de los libros de texto de los niveles que no aparecen en la lista (por ejemplo, A1) que citamos tanto en esta web como en las siguientes.

- Nivel B2.2:
 - *English File Upper-Intermediate*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Empower Upper-Intermediate*, Cambridge University Press.
 - *Life Upper-Intermediate*, Cengage Learning, National Geographic Learning.
 - *Speak Out, Upper-Intermediate*, 2nd Edition, Pearson.
 - *Pioneer B2*, MM Publications.
 - *Cutting Edge Upper-Intermediate*, 3rd Edition, Pearson.
 - *Outcomes Upper-Intermediate*, Cengage Learning, National Geographic Learning.
 - *Keynote Upper-Intermediate*, National Geographic Learning.
 - *Objective First*, Cambridge University Press.
- Nivel C1.1:
 - *Language Leader Advanced*, Pearson.
 - *Speak Out Advanced*, 2nd Edition, Pearson.
 - *Outcomes Advanced*, Cengage Learning, National Geographic Learning.
 - *New English File Advanced*, Oxford University Press.
 - *Advanced*, Cengage Learning, National Geographic Learning.
 - *Empower Advanced*, Cambridge University Press.
 - *Pioneer C1/C1+*, MM Publications.
 - *New Inside Out*, Macmillan.
- Nivel C2.1:
 - *Proficiency Masterclass*, Oxford University Press.
 - *Close-up C2*, Cengage Learning, National Geographic Learning.

Asimismo, se propone otro tipo de materiales, como gramáticas, libros de lectura de colecciones como *Penguin Readers*, *Penguin Active Readers*, *Macmillan Readers*, *Oxford Bookworms*, etc., o algunos recursos en línea. Sin embargo, en ningún caso se da información sobre si estos libros, por ejemplo, pueden adquirirse en formato digital y accesible para ser utilizados por un lector de pantalla o sobre otras posibles

adaptaciones del material para un alumno con discapacidad visual⁷. De igual modo, en lo referente a los materiales con audio, no se explicita en ningún punto qué posibles recursos o adaptaciones se ofrecen si una persona con discapacidad auditiva deseara acceder al estudio de la lengua inglesa y tuviera que hacer uso de estos recursos.

No estamos diciendo con esto que no se ofrezcan adaptaciones del material para las personas con discapacidad sensorial en la EOI de Valencia-Zaidía. Únicamente queremos dejar constancia de que, de hacerse, estas medidas no se explicitan cuando se consulta qué materiales son necesarios para los cursos. Por esta razón, sí creemos que si se mostrara abiertamente en la web cómo se adaptan los materiales citados en la propia programación, quizá las personas con discapacidad sensorial podrían encontrar menos impedimentos o barreras a la hora de acceder al estudio de una lengua en la EOI. En cualquier caso, esta es una impresión que deberíamos compartir y corroborar con los propios estudiantes con discapacidad sensorial. Asimismo, en nuestra humilde opinión, mostrar qué medidas de atención a la diversidad contempla el centro en lo que se refiere a la adaptación de materiales también contribuiría no solo a visibilizar en mayor medida a los estudiantes con discapacidad, sino también su propio trabajo y compromiso con la inclusión educativa.

⁷ Aunque, *a priori*, se pudiera pensar que para la persona con discapacidad visual acceder al aprendizaje de una lengua resulta más sencillo, precisamente, porque sí tiene acceso al canal auditivo, es importante señalar que un claro obstáculo para este alumnado sigue siendo el alto contenido visual (e incluso audiovisual) de los materiales actuales, pensado para contribuir a elevar la motivación de los estudiantes, algo que influye en el filtro afectivo del que hablaba Krashen (1981). En relación con esta idea, Aikin (2002) repasa en su tesis doctoral en que, para los niños y jóvenes ciegos estudiantes de una LE, el hecho de, sencillamente, prescindir de los elementos visuales puede conllevar una pérdida de interés y de motivación. Por ello, la autora plantea si dejar de lado estos elementos visuales, como imágenes o tablas, y no proporcionar otro tipo de estímulo no visual como complemento sería una solución apropiada para garantizar unas condiciones de aprendizaje similares a las del alumno normovidente. De igual modo, Aikin reflexiona sobre si prescindir de las imágenes y no ofrecer otra alternativa entraría en conflicto con la idea de *inclusión* (2002: 5-6). Por ello, la autora propone en su tesis doctoral algunas posibles adaptaciones de materiales para aprender una LE con niños ciegos, donde los elementos visuales se sustituyen por otro tipo de materiales en los que es necesario hacer uso de otros sentidos, como el tacto, por ejemplo. Así, la autora procura tener en mente en todo momento que el factor motivacional que los alumnos normovidentes consiguen gracias a las imágenes se debe proporcionar por otras vías con los alumnos ciegos. Pensamos que, en el caso de los adultos, se podría intuir que prescindir de las imágenes y no proporcionar una alternativa accesible por otro sentido podría disminuir la motivación del alumnado con discapacidad visual, sobre todo en los casos más graves. Sin embargo, no podemos tener la certeza de que esto sea así, dado que no disponemos de estudios que así lo corroboren. Por otro lado, quisiéramos dejar constancia del posible potencial de la AD cuando se trabaja en el aula con material audiovisual: pensamos que, si bien el alumno con discapacidad visual grave no tiene acceso a las imágenes en sí mismas, al menos sí tiene acceso al contexto, algo que le puede ser de gran ayuda y puede contribuir a mantener la atención y la motivación. En cualquier caso, para confirmar esta sospecha convendría llevar a cabo un estudio futuro.

1.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*⁸

Aunque la modalidad a distancia se incluye brevemente dentro de la programación de la modalidad presencial, podemos encontrar información más detallada sobre estos cursos en la sección *Departamentos>That's English*. Así pues, dentro de *Departamentos>That's English>Guía del Alumno* disponemos de información sobre los materiales que se necesitan para cursar el programa *That's English*. Estos consisten, básicamente, en un libro del alumno, acompañado de CD de audio y varios DVD, un cuadernillo de revisión y, para los niveles más básicos, un libro de vocabulario y gramática. En ningún caso se indica si estos materiales cuentan con algún tipo de adaptación para alumnado con discapacidad sensorial.

Como vemos, en el caso de los DVD sería especialmente relevante comprobar si estos disponen de SPS o de AD —algo de lo que nos ocupamos en las entrevistas de esta tesis doctoral— para que el alumnado con discapacidad sensorial pudiera acceder a los contenidos de los materiales con mayor facilidad, si así lo necesitasen. De no disponer de adaptación alguna, creemos que las personas con discapacidad auditiva, sobre todo en los casos más graves, podrían experimentar problemas para trabajar con los contenidos de los CD o de los DVD. Del mismo modo, los alumnos con discapacidad visual podrían toparse con ciertas barreras para hacer uso de los libros de texto o de los materiales del DVD si estos no están en un formato que permita ser ampliado o que sea compatible con los recursos técnicos disponibles para las personas con discapacidad visual (§ 3.3.6. del cuerpo teórico esta tesis doctoral). Por esta razón, si la EOI no cuenta con estos materiales adaptados, las personas con discapacidad sensorial, probablemente, tendrían que buscar ayuda externa para conseguir dichos materiales adaptados o, sencillamente, no cursarían este tipo de formación.

1.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

A continuación, señalaremos qué tipo de información se incluye en la página web de la EOI de Valencia-Zaidía sobre las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en el centro. Para ello, examinaremos cada una de las pestañas de la web en busca de unas

⁸ El programa *That's English* es un curso oficial de inglés a distancia, diseñado por el Ministerio de Educación en colaboración con la BBC y RTVE. Esta modalidad de enseñanza se imparte desde distintas EEOOI de la Comunitat Valenciana, si bien los contenidos, la metodología o los materiales son comunes a todos los centros. Para más información, consúltese la página web del programa *That's English*, disponible en: <<https://www.thatsenglish.com/thats-english>> [Última consulta: 05/05/18].

palabras clave: *discapacidad, discapacitado, diversidad, necesidades educativas especiales, accesibilidad, inclusión, integración y minusvalía*. Así pues, tras analizar la web, hemos podido comprobar que la información relacionada con las medidas de atención a la diversidad suele girar en torno a cuatro cuestiones principales. En primer lugar, encontramos información acerca de la documentación que debe aportar una persona con discapacidad cuando desee inscribirse o matricularse para realizar una prueba de nivel o de certificación. En este caso, sí se explica brevemente que las pruebas de certificación se adaptan para las personas que lo soliciten y justifiquen su grado de discapacidad. Del mismo modo, podemos encontrar información sobre la documentación que debe aportar un alumno con discapacidad cuando desee preinscribirse y matricularse en las enseñanzas oficiales de la EOI. Además, también encontramos mención a los alumnos con discapacidad dentro de algunos documentos donde se recogen las políticas internas del centro. Por último, al desplegar la pestaña de la sección de *Preguntas Frecuentes*, que encontramos al acceder a la interfaz principal de la web, sí podemos apreciar una pregunta concreta sobre la atención a la diversidad. Así pues, para facilitar que el lector entienda qué datos sobre atención a la diversidad se incluyen en la web y dónde puede encontrarlos, hemos decidido organizar la información en cuatro puntos: (a) acceso y adaptación de las pruebas, (b) preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI, (c) alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro y (d) alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*.

a) Acceso y adaptación de las pruebas

Una de las primeras referencias a las personas con discapacidad relacionadas con el acceso y la adaptación de las pruebas de certificación la encontramos dentro de la sección *Info académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación>Información general y Matriculación*. La inscripción a las pruebas de certificación puede darse por dos vías: (1) alumnado libre (no matriculado durante el curso en la EOI de Valencia-Zaidía) y de renuncia condicionada⁹, y (2) alumnado oficial (matriculado en el curso de la EOI para el mismo año académico). Dentro de la información en referencia al primer

⁹ Para más información sobre qué es la renuncia condicionada, consúltese el siguiente enlace: <http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?grupoEsp=301235900&folderId=500018469203&name=DLFE-1356070.pdf> [Última consulta: 17/08/18].

grupo, se facilita el siguiente enlace de inscripción: <http://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=2540>.

PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN

- Información general y matriculación
- Listados de los inscritos en las Pruebas de Certificación
- Resolución DOGV: PUC 2018
- Guía del candidato a las Pruebas de Certificación
- Modelos de las Pruebas de Certificación
- Requisitos
- Calendario PUC 2018

INFORMACIÓN Y MATRICULACIÓN

INSCRIPCIÓN EN PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN 2018:

Ya se ha cerrado el plazo de inscripción y matrícula a las Pruebas de Certificación para el año 2018.

• **ALUMNADO LIBRE (NO MATRICULADO EN EL CURSO 2017-18 EN LA EOI DE VALENCIA) Y RENUNCIA CONDICIONADA**

Plazo de inscripción: **desde las 09:00 del 26 de febrero hasta las 23:59 del 21 de marzo de 2018**

Deberá inscribirse telemáticamente en el enlace que se activará cuando empiece el plazo de inscripción:

enlace de inscripción (plazo finalizado)

Entrega de documentación en el centro: una vez inscrito telemáticamente, se entregará la documentación requerida, solicitando **cita previa** en el siguiente enlace que estará activo **desde las 09:00 del 26 de febrero hasta las 14:00 del 26 de marzo de 2018:**

[cita previa](#)

Para cancelar la cita previa, pulse aquí: <http://citaseoi.htstores.es/cancelarcitaform>

Las personas que no hayan podido obtener cita previa serán atendidas el **martes, 27 de marzo**. Ese día deberán coger **turno en la Conserjería** de centro para **entregar la documentación en la Secretaría**. El horario de atención será de 9:00 a 13:00 y de 16:00 a 20:00.

Imagen 2. Enlace de inscripción para las pruebas de certificación de alumnado libre (imagen tomada en mayo de 2018).

Este enlace redirige a una página de la Generalitat Valenciana, donde aparece información acerca de cómo inscribirse en estas pruebas, qué documentación aportar en el momento de la inscripción, aspectos relacionados con el lugar de inscripción o con el tipo de alumnado que puede presentarse a las pruebas, etc. Dentro de esta web encontramos dos referencias al término *discapacitados*. En la primera de ellas se explicita que existe una reducción de un 50% del importe económico de la tasa de examen para aquellas personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33%. La segunda hace referencia a la documentación que se debe entregar en el momento de la inscripción, donde se indica que las personas con discapacidad deben acreditar la condición de discapacidad por medio de la documentación facilitada por el órgano competente de Bienestar Social. Asimismo, es especialmente interesante que, dentro de la documentación requerida, también se incluya un punto donde se especifica que las personas con NEE que necesiten adaptaciones deben aportar un documento específico, llamado *Anexo III*, que analizaremos a continuación. Con todo, resulta llamativo que no se facilite un acceso directo a dicho documento en esta misma página.

- Justificante del pago bancario (obligatorio)
- Fotocopia del DNI, NIE o Pasaporte (obligatorio)
- Una fotografía tamaño carnet actualizada (obligatorio)
- Fotocopia compulsada del título de familia numerosa (si procede)
- Fotocopia compulsada del título de familia monoparental (si procede)
- Víctimas de violencia de género: Resolución judicial o administrativa (si procede)
- Discapacidad: Certificación oficial expedida por el órgano competente de Bienestar Social (si procede)
- Víctimas de terrorismo, acreditado por el Ministerio con competencias en esta materia (si procede)
- Anexo III de la Resolución de 5 de febrero de 2018, en el caso de solicitar adaptaciones de necesidades **especiales**
- Otros, con la correspondiente acreditación oficial (si procede)

Imagen 3. Información de la web de la Generalitat Valenciana sobre inscripción a las pruebas de certificación por libre. Documentación requerida en caso de discapacidad (imagen tomada en mayo de 2018).

Esta misma información también se puede encontrar en la propia web de la EOI de Valencia-Zaidía:

Documentación alumnado libre:

- justificante de cita previa impresa o en el móvil. Se podrá inscribir de uno o más idiomas y niveles con una única cita;
- justificante de pago bancario, original y fotocopia del DNI, NIE o pasaporte;
- una fotografía de carné y la documentación pertinente en casos particulares (familia numerosa o monoparental, violencia de género, personas con discapacidad y víctimas del terrorismo, etc.);

Adaptaciones de la prueba: En caso de necesitar adaptación de la prueba por necesidades especiales, aportar el correspondiente certificado acreditativo expedido por la administración competente. (ANEXO III - Solicitud de adaptación)

Imagen 4. Información sobre la adaptación a las pruebas y la documentación para formalizar la inscripción a las pruebas de certificación por libre en la página web de la EOI de Valencia-Zaidía (imagen tomada en mayo de 2018).

Como observamos, en la web de la EOI de Valencia-Zaidía se explicita que se realizan adaptaciones de las pruebas de certificación para los alumnos con NEE, tras aportar el correspondiente certificado que acredite el grado de discapacidad y el *Anexo III*, el cual ya se citaba en la página de la Generalitat Valenciana. Esta vez, como se puede ver, sí se redirige directamente al *Anexo III*, que es un formulario de adaptación de pruebas¹⁰. Este formulario incluye la siguiente información (Generalitat Valenciana, s.f.):

1. Tipo de discapacidad

- Discapacidad sensorial auditiva
- Discapacidad sensorial visual
- Discapacidad motriz
- Discapacidad psíquica
- Trastornos de la personalidad o de la conducta, TDA, TDA-H, TEA

¹⁰ Este formulario se puede consultar en el **Anexo V** de esta tesis doctoral.

2. Parte del examen para la que solicita una adaptación
 - Expresión e interacción escrita
 - Comprensión escrita
 - Expresión e interacción oral
 - Comprensión oral

3. Tipo de adaptaciones solicitadas
 - Ampliación del tiempo para realizar las pruebas
 - Alternativas a los formatos habituales de examen: cuerpo de la letra aumentado
 - Alternativas a los formatos habituales de examen: edición sin tablas, imágenes
 - Alternativas a los formatos habituales de examen: Braille
 - Alternativas a los formatos habituales de examen: texto en RTF
 - Apoyos técnicos: máquina Perkins, realización de la prueba con ordenador
 - Apoyos técnicos: auriculares
 - Accesibilidad a las instalaciones y del aula
 - Accesibilidad: mobiliario adaptado
 - Ubicación especial en el aula para realizar la prueba, iluminación del aula
 - Actividades o pausas necesarias por prescripción médica
 - Exención de una parte de la prueba

Así pues, las alusiones directas a los colectivos de personas con discapacidad sensorial y a las posibles adaptaciones que se hacen en el *Anexo III* son las siguientes:

- a) En el apartado 1 el solicitante debe marcar el tipo de discapacidad que padece. Entre las opciones vemos cómo, de forma explícita, se citan los colectivos de personas con discapacidad auditiva y visual.
- b) En el apartado 2 se hace referencia a la parte del examen para la que se solicita una adaptación. Así pues, parece lógico suponer que las partes de la prueba que evalúan las actividades escritas (expresión e interacción escrita o expresión escrita) podrían ser adaptadas para las personas con discapacidad visual, mientras que las actividades orales (expresión e interacción oral y comprensión oral) podrían ser adaptadas para las personas con discapacidad auditiva.
- c) En el apartado 3, referido al tipo de adaptación que se solicita, podemos encontrar que, para las personas con discapacidad visual, se ofrecen alternativas a

los formatos habituales de examen: con el cuerpo de letra aumentado, sin tablas o sin imágenes, en formato braille o RTF. Asimismo, también se pueden solicitar apoyos técnicos, como la máquina Perkins o la realización de la prueba con ordenador. Por otro lado, para las personas con discapacidad auditiva, los apoyos técnicos, como el uso de auriculares, podrían ser especialmente útiles. Finalmente, otras adaptaciones, como la ampliación del tiempo para realizar las pruebas, la ubicación especial en el aula o la atención a la iluminación y la exención de una parte de la prueba, podrían ser medidas útiles para ambos colectivos.

Por otra parte, en el punto sobre la inscripción a las pruebas de certificación para los propios alumnos del centro, encontramos, de nuevo, un enlace que redirige a la siguiente web de la Generalitat Valenciana: <http://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=17070>. Dentro de esta web podemos obtener información sobre cómo pueden realizar la inscripción a las pruebas los alumnos oficiales del centro. Al contrario que en el caso de la web donde encontrábamos información para la inscripción de los alumnos por libre, esta vez sí se facilita un enlace a la solicitud de adaptación de las pruebas, conocida como *Anexo III*: <<http://www.ceice.gva.es/documents/162689009/162689065/anexo+III+solicitud+de+adaptaciones.pdf/63be22a6-12d3-420d-b0d6-64d8fb291660>>.

Más adelante, podemos encontrar información sobre el alumnado con NEE en *Info académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación>Resolución DOGV: PUC 2018*. Al acceder aquí disponemos de un enlace que redirige a la publicación en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana de la Resolución de 5 de febrero de 2018, de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la que se establece el calendario y el proceso de inscripción y matriculación para la realización de la prueba de certificación de los niveles del *Marco Europeo Común de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCER)* de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en las escuelas oficiales de idiomas de la Comunitat Valenciana correspondiente a la convocatoria 2018. Dentro de este documento se recoge, de nuevo, la misma información sobre la documentación que se debe aportar para hacer la inscripción a la prueba o el tipo de descuentos económicos de los que pueden beneficiarse las personas con discapacidad. Asimismo, en el séptimo punto de esta resolución podemos leer (2018: 6462):

Séptimo. Alumnado con necesidades educativas especiales. Para adaptar la duración y las condiciones de realización de la prueba de certificación a las características del alumnado con necesidades educativas especiales, este alumnado deberá acreditar, en el mismo momento de efectuar la inscripción o la matrícula, su discapacidad mediante un certificado acreditativo expedido por la administración competente, tal como indica el artículo 13 de la Orden de 10 de marzo de 2008, de la Conselleria de Educación, así como solicitar expresamente el tipo de adaptación que necesita presentando la solicitud del *Anexo III* de esta resolución. Las escuelas oficiales de idiomas que hayan matriculado alumnos con necesidades educativas especiales remitirán al Servicio de Idiomas y Programas Europeos las solicitudes de los interesados junto a los certificados presentados y un listado con la relación de los solicitantes y la adaptación requerida, en formato digital, en un plazo máximo de 7 días después de la finalización del período de inscripción y matriculación. Una vez estudiadas las solicitudes y la documentación aportada, serán comunicadas las adaptaciones autorizadas, si es procedente, a cada escuela oficial de idiomas en que se realizará la prueba de certificación.

Además, al final de dicha resolución se facilita, de nuevo, el *Anexo III*.

La siguiente alusión a las personas con discapacidad la podemos encontrar dentro de *Info académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación>Guía del Candidato a las Pruebas de Certificación*. Aquí disponemos del siguiente enlace: http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500018482030&name=DLFE-1415129.pdf. La *Guía del Candidato* es un documento que facilita la Generalitat Valenciana, en el cual se recoge información de utilidad para los candidatos que deseen presentarse a las pruebas de certificación. Para nuestros objetivos es particularmente interesante la pregunta 7, que podemos ver en la **Imagen 5**:

ÍNDICE

1. [¿Qué es la Prueba de Certificación?](#)
2. [¿Para qué sirve la prueba de certificación?](#)
3. [¿Cual es la equivalencia de los certificados de las EOI con la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre \(LOMCE\)?](#)
4. [¿Quién puede presentarse a la prueba de certificación?](#)
5. [¿La prueba de certificación es la misma para un alumno oficial que para un candidato libre?](#)
6. [¿Hay un requisito de edad para presentarse a la prueba de certificación?](#)
7. [¿Qué sucede si tengo algún tipo de discapacidad?](#)
8. [¿De qué idiomas puedo examinarme?](#)
9. [¿Cómo, dónde y cuándo tengo que inscribirme o matricularme?](#)
10. [¿Puedo presentarme a un nivel distinto al que estoy matriculado como alumno oficial?](#)
11. [¿Puedo presentarme a un nivel superior sin tener la certificación del nivel anterior?](#)
12. [¿Dónde se realiza la prueba de certificación?](#)
13. [¿Cuándo es la prueba de certificación?](#)
14. [¿Cuánto dura la prueba de certificación?](#)
15. [¿Cómo y dónde me informo de cuándo tengo la prueba de Expresión e Interacción Oral?](#)
16. [¿Cómo es la prueba de certificación?](#)

Imagen 5. Índice de la *Guía del Candidato* para el curso 2017-2018.

Como vemos, en el punto 7 de este documento se recoge información sobre cómo se adaptan las pruebas si se tiene algún tipo de discapacidad. Así, si nos dirigimos a este punto, podemos encontrar la siguiente información:

7. ¿Qué sucede si tengo algún tipo de discapacidad?

Según la [ORDEN de 10 de marzo de 2008](#), Artículo 13: "Alumnado con necesidades educativas especiales:

1. El diseño, la administración y la evaluación de la prueba para la obtención de los certificados por parte del alumnado con discapacidad se basará en los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y compensación de desventajas. Los procedimientos de evaluación contendrán las medidas que resulten necesarias para su adaptación a las necesidades especiales de este alumnado.

2. En la celebración de la prueba de certificación que se convoque, se deberá adaptar la duración y las condiciones de realización de la misma a las características del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Para beneficiarse de dicha adaptación, el alumnado deberá acreditar en el momento de efectuar la matrícula y mediante certificados expedidos por la administración competente, su discapacidad".

Es decir, si tienes algún tipo de discapacidad (visual, auditiva, motriz...) oficialmente reconocida, en el momento de la matrícula debes presentar el certificado oficial de minusvalía, expedido por la administración competente en la materia. La administración estudiará tu caso particular e intentará poner los medios necesarios, si procede, para facilitarte la realización de dicha prueba (cascos, impresiones con la letra más grande, Braille, concederte más tiempo...). **Es imprescindible que acompañes el certificado de minusvalía con un escrito breve en el que se especifique qué adaptaciones solicitas para realizar la prueba.**

Imagen 6. Punto 7 de la *Guía del Candidato* para el curso 2017-2018.

En la misma línea sobre la cuestión de la adaptación de las pruebas, en *Info académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación>Requisitos* se recogen los requisitos para inscribirse a las pruebas de certificación y, una vez más, podemos

encontrar la siguiente información: “El alumnado con necesidades educativas especiales deberá acreditar, en el momento de efectuar la inscripción o la matrícula, el grado de su discapacidad mediante un certificado expedido por la administración competente y solicitar expresamente el tipo de adaptación que necesita”. Asimismo, en este apartado, de nuevo, se recuerda la documentación necesaria que se debe presentar, en caso de tener una discapacidad igual o superior al 33%, cuando se formalice la inscripción a la prueba de certificación.

Por último, en *Secretaría>Matrícula>Matrícula oficial a distancia>Pruebas de Certificación 2017/2018* se ofrece información sobre el proceso de inscripción a las pruebas de certificación de nivel por la modalidad a distancia. De este punto conviene señalar que la EOI facilita dos enlaces a la siguiente normativa: (1) la Orden de 10 de marzo de 2008 de la Conselleria de Educación, por la que se regula la prueba de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana¹¹ y, de nuevo, (2) la Resolución de 5 de febrero de 2018 de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo. Ambos documentos se han citado ya para facilitar información sobre la inscripción de las pruebas de certificación por la modalidad presencial.

En resumen, como se puede apreciar, en la página web de la EOI de Valencia-Zaidía se facilita, en diversas pestañas, información muy similar sobre las pruebas de certificación. Como hemos visto, la mayor parte de la información de la web relacionada con la atención a la diversidad en las pruebas de certificación consiste en citar qué documentación se debe aportar para inscribirse a dichas pruebas, cómo solicitar la adaptación de las pruebas si fuera necesario y qué tipo de descuentos económicos existen sobre el precio de la inscripción para las personas con discapacidad.

¹¹ Disponible en: <http://www.dogv.gva.es/datos/2008/03/26/pdf/2008_3456.pdf> [Última consulta: 03/05/18].

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Si continuamos con el análisis de la web centrándonos, esta vez, en la información que podemos encontrar sobre el proceso de preinscripción y matriculación a los cursos de la EOI, conviene detenernos, en primer lugar, en *Info académica>Otros títulos de acceso*. En este apartado se facilita un enlace al Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, concretamente a la Resolución de 21 de junio 2017, de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la que establece el proceso de preinscripción y matriculación para el curso académico 2017-2018 en las escuelas oficiales de idiomas de la Comunitat Valenciana. De nuevo, si hacemos una búsqueda por palabras clave dentro de este documento, encontramos en el punto 1, relativo a la documentación necesaria a la hora de formalizar la matrícula en una EOI, la siguiente información (2017: en línea):

1.14. En el caso de alumnado que presente algún tipo de discapacidad, debe presentar un certificado oficial que lo acredite, expedido por la Administración competente, y debe hacer una solicitud expresa del tipo de adaptaciones que necesita durante el curso y para las evaluaciones, para poder cursar la enseñanza objeto de esta resolución en condiciones de igualdad.

Es especialmente interesante este punto, puesto que es, de los que hasta ahora hemos analizado, el único que menciona explícitamente que se debe hacer una solicitud expresa para las adaptaciones durante el curso y no únicamente para la realización de las pruebas de certificación. A pesar de que la legislación recoge este derecho, apenas existe información en la web de la EOI de Valencia-Zaidía sobre el tipo de adaptaciones que se realizan para el día a día de las clases, ni tampoco quiénes son los encargados de llevar a cabo dichas adaptaciones; a saber, la EOI, los propios docentes del alumnado con discapacidad, Conselleria, otras instituciones u organizaciones externas a la escuela, etc.

Además de las mencionadas, podemos encontrar otra referencia importante en la pestaña *Secretaría>Matrícula>Matrícula oficial a distancia>Matrícula a antiguos alumnos* y también en *Secretaría>Matrícula>Matrícula oficial a distancia>Matrícula a nuevos alumnos*. Dentro de estas secciones podemos encontrar información acerca de la documentación que las personas con discapacidad deben presentar para su matriculación en el curso a distancia, así como los descuentos en las tasas de la matrícula. De igual modo, en el apartado *Secretaría>Matrícula>Matrícula oficial a distancia>Tasas* y en *Secretaría>Matrícula>Matrícula oficial a distancia>Traslados*

información se vuelve a hacer referencia a esta misma información. Esto no deja de resultar ciertamente peculiar cuando, recordemos, en la normativa que regula la formación a distancia no se hace ninguna referencia a la atención a la diversidad. Con todo, sí parece que se contempla la opción de que los alumnos con discapacidad puedan matricularse y cursar estos estudios.

Llegados a este punto, resulta evidente que una persona con discapacidad que desee formalizar la matrícula en la EOI de Valencia-Zaidía solo encontraría información en su web sobre la documentación específica que debe presentar o qué tipo de descuentos económicos puede solicitar. No obstante, apenas encontraría información sobre las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en el centro.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

Por otra parte, en este tercer punto nos hemos ocupado de analizar si dentro de los documentos, disponibles en la web, donde se recogen algunas de las políticas del centro podemos encontrar ocurrencias de las palabras clave. En este caso, en la web de la EOI de Valencia-Zaidía disponemos en línea del *Reglamento de Régimen Interior y Plan de Convivencia*, disponible en *Info Académica*>*Plan de Convivencia y Reglamento de Régimen Interior*, donde hemos podido encontrar referencias al derecho a la no discriminación/exclusión y no violencia por motivos de género, orientación o identidad sexual, raza, religión o discapacidad. Asimismo, en este documento se explicita que se impondrán medidas correctoras por parte del centro a aquellos que atenten contra la dignidad personal de los citados colectivos. De este modo, entre las medidas y acciones orientadas a la promoción de la convivencia y la prevención de conflictos, se destaca que se deben aplicar (EOI Valencia-Zaidía, s.f.: 24):

Acciones y medidas, generales y específicas, de atención a la diversidad, que generen y fomenten el desarrollo de actitud inclusivas en el centro y ayuden a crear un clima de respeto entre los miembros de la comunidad educativa, incorporando actividades dirigidas a educar en la solidaridad y en el apoyo social a las víctimas, así como en la tolerancia cero frente a la violencia.

A su vez, este documento recoge entre los deberes del profesorado atender a la diversidad del alumnado (EOI Valencia-Zaidía, s.f.: 15). De igual modo, forma parte de las competencias de la Comisión de Coordinación Pedagógica (COCOPE) “[a]nalizar e informar al claustro sobre la coherencia en el proyecto educativo del centro, los niveles impartidos y la metodología utilizada, la programación general anual y **el conjunto de medidas de atención a la diversidad adoptadas, proponiendo posibles**

modificaciones” (el énfasis es nuestro) (EOI Valencia-Zaidía, s.f.: 63). Por último, entre las competencias del jefe de estudios figura la adopción de decisiones orientadas a garantizar la atención a la diversidad conforme a la normativa vigente (Orden de 14 de marzo de 2005)¹² (EOI Valencia-Zaidía, s.f.: 68).

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

En este punto hemos recogido una de las últimas alusiones que se hace a la atención a la diversidad en la web. Dentro del apartado de *Preguntas Frecuentes (FAQ)*, podemos observar una pregunta específica destinada a aclarar si existen adaptaciones para los alumnos con NEE que deseen acceder a las enseñanzas de la EOI, como se ve en la **Imagen 7**:

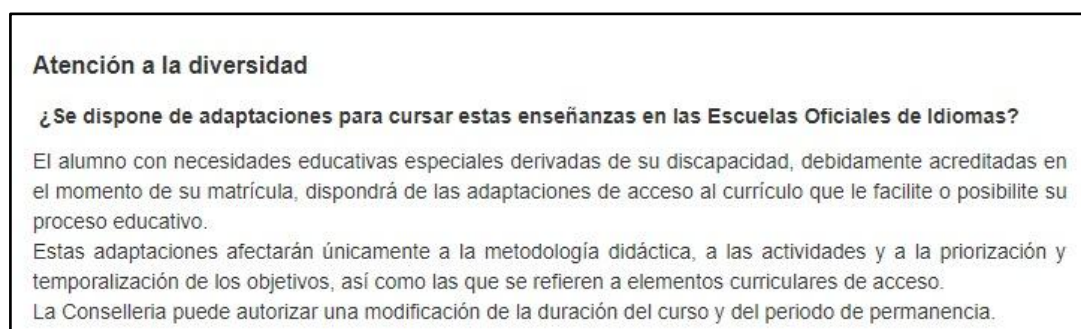


Imagen 7. Pregunta sobre atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes* (imagen tomada en mayo de 2018).

Esta pregunta nos hace presuponer que, efectivamente, el centro también contempla la adopción de medidas concretas para garantizar la atención a la diversidad durante el curso, y no únicamente para las pruebas, pero, en cambio, no disponemos de información en la web sobre cuáles son estas medidas.

1.5. Palabras clave en los menús principales

Como ya se ha indicado previamente, el objetivo que se persigue con el análisis de esta información es comprobar si en los menús desplegados que aparecen al acceder a la interfaz principal de la web se puede apreciar alguna de las palabras clave, algo que, a nuestro entender, ayudaría a encontrar la información de un modo más rápido y directo; en otras palabras, sin necesidad de realizar una exhaustiva búsqueda por cada pestaña o enlace de la web. Dicho esto, no aparece en los menús principales de la web de la EOI

¹² Disponible en: <http://www.dogv.gva.es/datos/2005/04/14/pdf/2005_3780.pdf> [Última consulta 05/05/18].

de Valencia-Zaidía ninguna de las palabras clave: *discapacidad, discapacitado, diversidad, necesidades educativas especiales, accesibilidad, inclusión, integración o minusvalía*. Esto nos conduce a pensar que una persona que desee obtener información sobre cómo se aborda la atención a la diversidad en esta EOI tendrá que navegar por los distintos menús hasta dar con los datos que hemos citado anteriormente; dicho de otro modo, apenas existen unas pocas referencias acerca de cómo inscribirse o matricularse a los cursos de la EOI o pruebas de certificación y cómo se adaptan estas pruebas si se consulta el *Anexo III*. Pese a ello, desconocemos cómo se trabaja en el día a día de las clases para garantizar la inclusión del alumnado con discapacidad en el aula, dado que en la web esta información no se especifica.

1.6. Accesibilidad web

En lo que se refiere a la accesibilidad de la web, algo especialmente útil para facilitar que los usuarios con discapacidad puedan navegar por ella con facilidad y acceder a la información de la misma, conviene señalar que, a simple vista, la página web no ofrece ningún botón de accesibilidad. Si nos dirigimos al extremo inferior de la web, encontramos solo tres opciones: *Mapa web, Acerca del Portal y Aviso Legal*. Ninguna de ellas parece ser la opción de *Accesibilidad*. Sin embargo, si clicamos sobre *Aviso Legal*, se abre una nueva ventana en la que podemos leer la siguiente información:

Accesibilitat

Un dels objectius que la Generalitat s'ha marcat amb el desenvolupament d'esta nova web és posar tota la seua informació a disposició del nombre més gran de ciutadans, evitant l'exclusió i promovent l'accessibilitat per aconseguir la universalització de la informació. L'objectiu és que totes les persones puguen navegar per les pàgines d'este portal web sense trobar dificultats d'accés.

El nou portal de la Generalitat s'ha desenvolupat amb este propòsit, amb l'ànim de facilitar l'accés universal, permetre l'accés amb diferents tipus d'usuari, incloure continguts clars i ben estructurats i millorar la navegació i l'experiència de l'usuari. Per això, des de les primeres fases del projecte s'ha treballat en la línia d'adaptar tota la web a les recomanacions sobre el compliment de les Pautes d'Accessibilitat establides pel W3C (Consorci de la World Wide Web), i més concretament a l'estàndard AA.

El nostre treball i el nostre esforç van encaminats a millorar de forma contínua l'accessibilitat d'este portal, i és per això que esperem la seua comprensió i la seua col·laboració i els invitem a ajudar-nos a millorar este lloc web per mitjà de l'enviament dels seus comentaris i suggeriments.

Gràcies per visitar-nos.

Imagen 8. Información sobre accesibilidad en la web EOI Valencia-Zaidía (imagen tomada en mayo de 2018).

2. Escuela Oficial de Idiomas de Castellón de la Plana/Escola Oficial d'Idiomes de Castelló de la Plana¹³

2.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés de la EOI de Castellón para el curso 2017-2018 se encuentra con facilidad en la web del centro, dentro de *Idiomas>Inglés>Programación*. De ella nos interesa analizar las mismas cuestiones que en la EOI anterior: qué metodología se emplea, qué papel tienen la LMA y la traducción en el aula, y si se incluye alguna alusión a las medidas de atención a la diversidad en ella.

En primer lugar, en la programación se dice lo siguiente sobre la metodología del curso presencial:

3. METODOLOGIA

La metodologia del departament està basada en les directrius establertes en els currículums de EEOII dels nivells bàsic i intermedi publicades en els DOGV el 24 de setembre de 2007 del nivell avançat, publicat el 5 de setembre de 2008 i en el currículum dels nivells C1 i C2 publicat en el decret 38/2014 de 29 d'agost, del Consell. Així com en el Marc Europeu Comú de Referència de les llengües.

L'enfocament doncs per a l'ensenyament i aprenentatge de l'idioma serà un enfocament comunicatiu i orientat a l'acció. Així doncs es considera als aprenents de llengües com a membres d'una societat que tenen unes tasques a complir -que no només estan relacionades amb el llenguatge- en unes circumstàncies i en un entorn determinats i en un camp d'acció concret. No és suficient amb realitzar actes de parla aïllats, sinó que cal que aquests s'insereixin en un context social més ampli, en una tasca, per tal que adquireixen un sentit ple.

Així doncs, s'haurà d'aplicar una metodologia que proporcione a l'alumne les competències i destreses necessàries per tal de dur a terme aquestes tasques amb eficàcia. Això vol dir que els distints tipus de competència consignats es presentaran a l'alumne de forma integrada dins de les tasques comunicatives de comprensió, expressió, interacció, mediació o diferents combinacions d'aquestes.

Pel que fa a competències més generals, es pot assumir que l'alumne d'ensenyaments especialitzats posseeix el coneixement general del món, que precisa tant per a l'aprenentatge com per a la comunicació. No obstant, el desenvolupament de les habilitats socioculturals requereix un coneixement de les cultures associades amb els idiomes objecte d'estudi, que es possible que l'alumne no tingue i que hauria d'adquirir mitjançant tasques en les que s'utilitzen materials autèntics i adaptats a cadascun dels nivells, que li permetin entrar en contacte directe amb els usos i característiques de les cultures en qüestió.

Imagen 9. Metodología para la enseñanza de inglés presencial en la EOI de Castellón (programación de inglés de la EOI de Castellón para el curso 2017-2018).

Como se puede observar, en el departamento de inglés de la EOI de Castellón se apuesta por trabajar desde un enfoque comunicativo, al igual que ocurría en Valencia-Zaidía, y

¹³ Sitio web de la EOI de Castellón disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoicastello>>.

orientado a la acción, siguiendo, así, las directrices del *Marco* (§ 1.2.1. del cuerpo teórico de esta tesis doctoral). Con todo, si realizamos una búsqueda por palabras clave, solo encontramos la palabra *diversitat*¹⁴ para hacer referencia a la posible diversidad de niveles dentro de una misma aula. No obstante, en ningún caso se explicita si existen medidas concretas para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad, ni en las pruebas oficiales ni en el día a día de las aulas. Pese a ello, sí resulta interesante que se dedique un apartado, titulado *Pla d'atenció a l'alumnat*, a describir qué acciones se toman desde el centro cuando el alumnado presenta problemas de aprendizaje. Así pues, en este punto podemos leer lo siguiente:

El pla d'atenció a l'alumnat del departament d'anglès es durà a terme en les hores de tutoria reflectides en el punts 8.2 i 8.3 en les que el professorat aconsellarà a l'alumne en qüestions del seu procés d'aprenentatge. Si sorgira una situació a tractar generalitzada, es durà a terme segons la natura del problema a resoldre i de la manera que el professorat o el departament considere més adient a la vista de la situació a tractar.

La situació més freqüent dins l'aula d'idiomes a les EEOOI és la diversitat de nivells que es poden trobar per diversos motius. Per tal de resoldre aquesta situació el professorat podrà dur a terme un pla d'actuació mitjançant metodologies que afavoreixen la interacció, possibilitant així la simultaneïtat de diferents ritmes i nivells d'aprenentatge. D'una banda el professorat podrà atendre a problemes de diversitat de nivell dins l'aula mitjançant l'aprenentatge cooperatiu i per grups.

A més a més, el professorat podrà orientar a l'alumne sobre el seu procés d'aprenentatge i aconsellar línies d'actuació i eines a emprar per tal de paliar la mancança o problema a tractar, intentant fomentar l'autonomia de l'alumne cap a l'autoaprenentatge. En aquesta línia l'Escola de Castelló compta amb la plataforma Biblioteca Plus i les aules virtuals Moodle ferramentes útils per a que l'alumne aprengue de manera autònoma i pugue reforçar qualsevol aspecte del seu aprenentatge i aprendre amb recursos físics i en línia de forma guiada.

Imagen 10. *Plan de atención al alumnado*
(programación de inglés de la EOI de Castellón para el curso 2017-2018).

Como se puede observar, en la programación solo se recoge que, en caso de diversidad de niveles, el profesor puede llevar a cabo un plan de actuación mediante el uso de metodologías que favorezcan la interacción y el aprendizaje cooperativo, posibilitando diferentes ritmos y niveles de aprendizaje. A su vez, también se incide en la importancia de que el docente aconseje al estudiante sobre las líneas de actuación y las posibles herramientas que puedan serle de ayuda para paliar un problema de aprendizaje y fomentar su autonomía. A pesar de que estas líneas parecen reflejar una actitud positiva hacia la diversidad en el aula, no deja de ser llamativo que, en realidad, no se propone ninguna medida en concreto, por lo que únicamente se podría intuir cómo se prevé atender a una persona con discapacidad sensorial que desee acceder a las enseñanzas de inglés en la EOI de Castellón.

¹⁴ La búsqueda de las palabras clave se hizo en valenciano, ya que la programación de inglés de la EOI de Castellón está redactada en esta lengua.

Por otra parte, en primer lugar, nos detendremos a analizar qué papel se le reserva a la LMA en el aula, según se recoge en la programación. Así pues, en relación con esta cuestión, podemos encontrar la siguiente información:

Les classes s'impartiran en l'idioma objecte d'estudi per tal de garantir una major exposició directa a aquest, en la mesura de lo possible en el nivell A2 i íntegrament a partir del nivell B1 en endavant. A més l'organització de les classes intentarà afavorir la comunicació amb l'alumnat i entre aquest. Amb tal objecte, es proposaran diferents activitats en les que es promogui la dinàmica de grups. Per tal d'aconseguir això, és important que l'ambient de classe afavoreixi dita comunicació i que es cree un clima de col·laboració, empatia, respecte e interès.

Imagen 11. Papel de las lenguas en el aula de inglés
(programación de inglés de la EOI de Castellón para el curso 2017-2018).

En la anterior imagen se puede apreciar claramente cómo se insiste en que el inglés sea la lengua vehicular en el aula, a pesar de que se da por hecho que en los niveles más bajos esto no es del todo posible. Con todo, tratar de que la principal lengua de comunicación en el aula sea la lengua de estudio no tendría por qué ser sinónimo de negar por completo el papel que puede tener la LMA en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua; sin embargo, la LMA ni tan solo se menciona en la programación. En cambio, sí se reconoce la traducción como un tipo de actividad para desarrollar la interacción oral. En este sentido, conviene recordar la contradicción que, de nuevo, esto supondría con respecto al restrictivo uso de la LMA en las aulas. Además, la palabra *traducción* aparece también dentro del *Anexo I*, referido a las actividades culturales y extraescolares. Una de estas actividades, titulada “*IOGA*” *Tècniques i estratègies de gestió de l'estrés davant la pressió del exàmens PUC per a alumnes cursant B2 anglés segons el (MCER) a l'aulari de Vila-real*, incluye entre sus objetivos que los alumnos puedan “[s]er capaços de ser crítics amb la importància i necessitat de la traducció i la mediació de l'alumne com a canal de comunicació” (EOI Castellón, 2017: 56). Aun así, la traducción parece no tener apenas peso en la programación de inglés de la EOI de Castellón, pese a que el enfoque comunicativo permitiría incluirla como recurso pedagógico.

2.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

En lo referente ahora a los materiales de la modalidad presencial, en la programación se citan los siguientes libros de texto¹⁵:

- Nivel A2.1:
 - *Face2face Starter*, 2nd Edition, Cambridge University Press.
 - *English File Beginner*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Voyage A1*, Oxford University Press.
- Nivel A2.2:
 - *English File Elementary*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Speak Out Elementary*, 2nd Edition, Pearson.
- Nivel B1.1:
 - *Pioneer Pre-Intermediate*, MM Publications.
 - *Face2face Pre-Intermediate*, 2nd Edition, Cambridge University Press.
- Nivel B1.2:
 - *English File Intermediate*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Face2face Intermediate*, Cambridge University Press.
 - *Pioneer B1*, MM Publications.
- Nivel B2.1:
 - *Pioneer B1+*, MM Publications.
 - *English File Intermediate*, Oxford University Press.
 - *Face2face Upper-Intermediate*, Cambridge University Press.
 - *Pioneer B2*, MM Publications.
- Nivel B2.2:
 - *Complete First B2*, Cambridge University Press.
 - *Pioneer B2*, MM Publications.
 - *Empower B2 Upper-Intermediate*, Cambridge University Press.
- Nivel C1.1:
 - *Outcomes Advanced*, Cengage Learning, National Geographic Learning.
 - *Pioneer C1*, MM Publications.

¹⁵ Muchos de los libros de texto que aquí se citan parecen ir acompañados de su respectivo *Workbook* o cuaderno para el alumno y de los CD para completar los ejercicios de comprensión oral propuestos en el libro.

- *Empower C1*, Cambridge University Press.
- *Advanced Expert*, Pearson.
- Nivel C2.1:
 - *Proficiency Expert*, Pearson.
 - *Proficiency Expert Student's Resource Book*, Pearson.
 - *Objective Proficiency*, Cambridge University Press.

Además de estos libros, también se señala que algunos profesores prefieren no utilizar ningún manual, sino utilizar materiales preparados por ellos mismos. En ese caso, se indica lo siguiente sobre los materiales y herramientas que se emplean en clase (EOI Castellón, 2017: 95):

1. Material i ferramentes emprats a classe.
 El material emprat a classe és el que els mateixos alumnes i la professora van aportant segons les necessitats que van sorgint, tant de qualsevol font, digital o en paper, com de producció pròpia. Tant la professora com els alumnes aportaran qualsevol recurs o enllaç web que consideren oportú. Per tal de portar un seguiment de tot aquest material, es recopilaran en un fitxer compartit a Drive que s'anirà completant al llarg del curs.

Les ferramentes són llibres de consulta aportats per la professora o els alumnes i bàsicament les següents eines digitals, encara que en poden haver d'altres::

- Google Drive
- Vocaroo
- YouTube
- Padlet

Imagen 12. Indicaciones sobre el material para los profesores que no usan libro de texto (programación de inglés de la EOI de Castellón para el curso 2017-2018).

Además, del mismo modo que en Valencia-Zaidía, se recomienda también el uso de manuales complementarios, como, por ejemplo, gramáticas. Sin embargo, en la programación no se hace mención a si existe algún tipo de adaptación de estos materiales en caso de contar con un alumno con discapacidad visual o auditiva en el aula.

2.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Por su lado, como ya se ha señalado previamente, al ser *That's English* un único curso que se imparte desde distintas EEOOI, los materiales que se emplean en la modalidad a distancia de la EOI de Castellón son los mismos que ya se citaron en el análisis de la web de la EOI de Valencia-Zaidía, como podemos comprobar en el mensaje disponible en el apartado *Idiomas>That's English*:



"That's English!" es el curso a distancia para aprender inglés creado por el Ministerio de Educación en colaboración con la BBC y TVE. El curso consta de ocho módulos, estructurados en diez unidades didácticas cada uno de ellos, más una unidad de consolidación. Cada módulo tiene libro de texto, cuaderno de actividades (sólo para el Nivel Básico), un juego de CDs con los listenings y los ejercicios de pronunciación, 22 programas de vídeo, un CD-ROM y acceso en línea a la plataforma e-learning, para que puedas conectarte y aprender en cualquier lugar.

Imagen 13. Información sobre el tipo de material utilizado en la modalidad a distancia (imagen tomada en mayo de 2018).

Asimismo, en la programación de inglés para el curso 2017-2018 podemos encontrar información acerca de los cursos de la modalidad *That's English*. Sin embargo, tampoco en este caso encontramos ninguna mención, ni en la programación ni en la web de la EOI o de *That's English*, a la posibilidad de que las personas con discapacidad sensorial puedan cursar esta formación ni a si existe alguna adaptación de los citados materiales.

2.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

Del mismo modo en que organizamos la información de la web de la EOI de Valencia-Zaidía, de ahora en adelante seguiremos la misma estructura, dado que la información que hemos podido encontrar en las webs de las EEOOII es bastante similar.

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Una de las primeras referencias sobre el acceso y adaptación a las pruebas —de certificación, en este caso— en la web de la EOI de Castellón se encuentra al clicar sobre *Secretaría>Pruebas de Certificación*. En esta pestaña se facilita un enlace a la web general sobre las pruebas de certificación de la Generalitat Valenciana¹⁶, dentro de la cual está disponible el *Anexo III*, que, recordemos, es el documento mediante el cual se solicita la adaptación a dichas pruebas para los alumnos con NEE. Asimismo, dentro de *Secretaría>Pruebas de Certificación>Información General* volvemos a encontrar, como se puede observar en la **Imagen 14**, dos enlaces interesantes: el primero de ellos redirige, nuevamente, al *Anexo III* y, el segundo, a la *Guía del Candidato*, cuya pregunta 7 hacía referencia al derecho de adaptación de las pruebas para las personas con discapacidad.

¹⁶ Disponible en: <<http://www.ceice.gva.es/web/eoi/proves-de-certificacio>> [Última consulta: 07/06/18].

GUÍA DEL CANDIDATO

PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN 2018
FECHAS DE MATRÍCULA Y PUBLICACIÓN DE LISTADOS

ALUMNADO	INSCRIPCIÓN	LISTAS PROVISIONALES	RECLAMACIONES	LISTAS DEFINITIVAS	PUBLICACIÓN TURNOS ORALES PROVISIONALES
OFICIAL	desde las 9h del 12 de febrero hasta las 15h del 23 de febrero	2 de marzo	hasta el 21 de marzo	22 de marzo	30 de abril
LIBRE/RENUNGA	desde las 9h del 26 de febrero hasta las 23.59h del 21 de marzo	28 de marzo	hasta el 16 de abril	18 de abril	
THAT'S ENGLISH	desde las 9h del 21 de mayo hasta las 15h del 22 de mayo	-	-	23 de mayo	24 de mayo

La inscripción se deberá formalizar exclusivamente por vía telemática y en el periodo establecido.

La matrícula no se considera formalizada hasta que la escuela oficial de idiomas no recibe toda la documentación necesaria y valida el alta. El alumnado que no entregue en la escuela la documentación en el plazo establecido pierde el derecho a la realización de las pruebas de certificación.

[Solicitud de adaptación para el alumnado con necesidades especiales](#)

Imagen 14. Enlace a la solicitud de adaptación de las pruebas de certificación y a la *Guía del Candidato* (imagen tomada en junio de 2018).

Además, en *Secretaría > Pruebas de Certificación > Matriculación*, se dispone de dos enlaces de inscripción a las pruebas, tanto para los alumnos por libre como oficiales¹⁷, dentro de la web de la Generalitat Valenciana. En ambas páginas se vuelve a indicar la documentación que los alumnos con NEE deben presentar para formalizar la inscripción, así como el descuento económico del que se pueden beneficiar. A su vez, nos parece significativo la visibilidad que se da a esta misma información desde la propia web de la EOI de Castellón, donde, en un pequeño párrafo, se explica la posibilidad de solicitar una adaptación de las pruebas y, una vez más, se facilita el enlace al *Anexo III*. Por lo tanto, si bien la información no varía con respecto a la web de Valencia-Zaidía, sí creemos que la visibilidad que se le da a esta parece mayor en la web de Castellón, como se puede ver en la **Imagen 15**:

¹⁷ Disponibles en: <http://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=2540&version=amp> y <http://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=17070&version=amp> [Última consulta: 07/07/18].

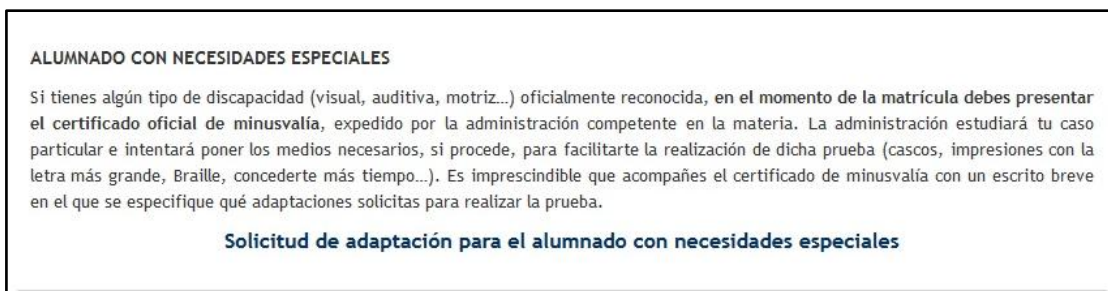


Imagen 15. Información sobre adaptación a las pruebas para alumnado con NEE (imagen tomada en junio de 2018).

Conviene reparar en el uso del término *minusvalía* para hacer referencia al *certificado oficial de discapacidad*. Según se señala en la página web de Plena Inclusión (s.f.: en línea), hace unos años este certificado recibía el nombre de *certificado de minusvalía*. Una última referencia sobre la inscripción a las pruebas la encontramos dentro de *Idiomas>That's English>Convocatorias exámenes*. En esta pestaña se incluye, una vez más, el enlace a la página de la Generalitat Valenciana para inscribirse a las pruebas oficiales de certificación, dentro de la cual está disponible el *Anexo III*.

b) Preinscripción y matriculación de la oferta formativa de la EOI

En cuanto al proceso de preinscripción y matrícula de los cursos de formación de la EOI, una de las primeras referencias al término *discapacidad* la encontramos tanto en *Secretaría>Matriculación>Alumno que continúa>Documentación* como en *Secretaría>Matriculación>Alumno de nuevo ingreso*. En ambas pestañas se recoge información, en general, sobre la documentación que se debe aportar para formalizar la matrícula; sin embargo, nos interesa, en particular, el último punto:

- En el caso de alumnado que presenta algún tipo de discapacidad, tiene que presentar un certificado oficial que lo acredite, expedido por la Administración competente, y tiene que hacer, en el momento de la matrícula, una solicitud expresa del tipo de adaptaciones que necesita durante el curso y para las evaluaciones, para poder cursar la enseñanza objeto de esta resolución en condiciones de igualdad.

Imagen 16. Información sobre la documentación que los alumnos con NEE deben aportar para realizar la matrícula de un curso en la EOI de Castellón (imagen tomada en julio de 2018).

Recordemos que en la web de Valencia-Zaidía también se recoge el derecho a adaptaciones durante el curso dentro de la Resolución de 21 de junio 2017, de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la que establece el proceso de preinscripción y matriculación para el curso académico 2017-2018 en las escuelas oficiales de idiomas de la Comunitat Valenciana. Si comparamos ambas webs, creemos que en Castellón se le da mayor visibilidad a esta información al

exponerla en la propia web, al contrario que en el caso de Valencia-Zaidía, donde se debe acceder a un documento externo por medio de un enlace para consultar este mismo mensaje.

Por otra parte, en lo que se refiere a cuestiones sobre las tasas de matrícula, tanto en *Secretaría>Tasas* como en *Secretaría>Cursos de formación>documentación* encontramos la misma información que en la web de la EOI de Valencia-Zaidía sobre los descuentos de una parte de la tasa de matrícula y la documentación que deben aportar los alumnos para acreditar su condición de discapacidad. También podemos encontrar otra referencia a los descuentos en la tasa de matrícula del curso de formación a distancia dentro de *Idiomas>That's English>Pagos y descuentos*. Por consiguiente, podemos ver cómo en la EOI de Castellón también se reconoce el derecho a un descuento económico para las personas con discapacidad que deseen cursar la formación *That's English*, pero, por otra parte, no se dispone de información alguna sobre las medidas concretas de atención a la diversidad que se adoptan para garantizar el acceso a los contenidos y materiales del curso para todos los estudiantes.

En resumen, creemos poder afirmar que, al igual que ocurría en la web de Valencia-Zaidía, la información que proporciona la EOI de Castellón sobre la preinscripción y matrícula de las personas con discapacidad a los cursos de formación se centra, principalmente, en dos aspectos: la documentación necesaria que se debe presentar y el derecho a una reducción del pago de la tasa de matrícula.

c) Alusión a los alumnos con NEE en las políticas del centro

En lo que se refiere a las referencias a los alumnos con discapacidad en los documentos internos del centro, únicamente encontramos ocurrencias de las palabras clave en el *Proyecto Educativo del EOI Castellón*, disponible en *Inicio>La EOI Castellón>Normativa del centro>Proyecto Educativo del EOI Castellón*. Este documento recoge información sobre cuál es el perfil del alumnado de la EOI de Castellón, cómo se organiza el centro, cuáles son los objetivos generales que se desea alcanzar con la enseñanza de lenguas, etc. De él nos interesa, concretamente, la sección III, titulada *Actuaciones*, donde podemos observar un punto llamado *Atender a la diversidad del alumnado* y en el que encontramos lo siguiente (EOI Castellón, 2014: 17-18):

La diversidad del alumnado en las Escuelas Oficiales de Idiomas puede concretarse en las diferencias entre los alumnos en cuanto a: conocimientos previos del idioma, distintos ritmos y estilos de aprendizaje, distintas aptitudes y **discapacidades físicas**. **Las programaciones de cada departamento deberán tener en cuenta estas posibles diversidades para que todo el alumnado pueda alcanzar los objetivos mínimos** establecidos en cada curso. El profesor podrá dar orientaciones específicas para las distintas necesidades. (El énfasis es nuestro)

Por un lado, se debe señalar que la EOI reconoce las distintas necesidades que los alumnos pueden manifestar y cita como una de las posibles causas las discapacidades físicas; sin embargo, no se mencionan otros tipos de discapacidad, como la sensorial, por ejemplo. Por otro lado, es igualmente remarcable el hecho de que se reconozca que estas diferencias deben tenerse en cuenta y recogerse en la programación de cada departamento para garantizar que todo el alumnado pueda alcanzar los objetivos mínimos. Sin embargo, como acabamos de ver, en la programación de inglés no se hace mención a cómo se garantiza la inclusión de las personas con NEE en las aulas.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Por último, del mismo modo que ocurría en Valencia-Zaidía, se incluye dentro del apartado *Preguntas Frecuentes* la misma pregunta sobre atención a la diversidad con el mismo párrafo explicativo en el que se indica que la EOI facilita adaptaciones a las personas que hayan acreditado debidamente su condición de discapacidad.

2.5. Palabras clave en los menús principales

De la misma forma que en la web de Valencia-Zaidía, a excepción de la pregunta sobre atención a la diversidad que podemos encontrar dentro del menú de *Preguntas Frecuentes*, no aparece ninguna otra palabra clave en los demás menús desplegable de la web.

2.6. Accesibilidad web

Al igual que en la web de la EOI de Valencia-Zaidía, al entrar en la EOI de Castellón no se observa ningún botón de *accesibilidad*. En cambio, si consultamos la pestaña *Aviso Legal*, encontramos exactamente el mismo mensaje que en la web de Valencia-Zaidía.

3. Escuela Oficial de Idiomas de Alicante/Escola Oficial d'Idiomes d'Alacant¹⁸

3.1. Programación didáctica de inglés

El departamento de inglés de la EOI de Alicante no permite consultar la programación didáctica para el curso 2017-2018. En su lugar, al entrar en *Idiomas>Inglés>Programación*, únicamente encontramos el mensaje que mostramos en la **Imagen 17**, donde se enumeran los documentos referencia en los que la programación estaría basada.

PROGRAMACIÓN
<p>La programación de este departamento didáctico está basada en los siguientes documentos de referencia:</p> <p>CONTENIDOS CURRICULARES</p> <p>Nivel Básico (A2) y Nivel Intermedio (B1)</p> <p>DECRETO 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio. (DOCV 24.09.2007)</p> <p>Nivel Avanzado (B2)</p> <p>DECRETO 119/2008, de 5 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. (DOCV 17.09.2008)</p> <p>Niveles C1 y C2</p> <p>DECRETO 138/2014, de 29 de agosto, del Consell, por el que se establece el currículo de los niveles C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana, para los idiomas alemán, español, francés, inglés y valenciano.</p> <p>EVALUACIÓN</p> <p>ORDEN de 31 de enero de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. (DOCV 19.02.2008)</p>

Imagen 17. Documentos referencia con base en los que se ha diseñado la programación de inglés de la EOI Alicante para el curso 2017-2018 (imagen tomada en julio de 2018).

El hecho de no disponer en línea de la programación del departamento de inglés de la EOI de Alicante nos impide conocer con certeza qué metodología se emplea en las aulas, qué papel se le otorga a la LMA y a la traducción o qué medidas de atención a la

¹⁸ Sitio web de la EOI de Alicante disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoialicante>>.

diversidad podrían incluirse en ella. Pese a ello, entendemos que el diseño de la programación estará sujeta a las interpretaciones que se hagan de estos documentos: (1) Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio¹⁹, (2) Decreto 119/2008, de 5 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana²⁰, (3) el Decreto 138/2014, de 29 de agosto, del Consell, por el que se establece el currículo de los niveles C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana, para los idiomas alemán, español, francés, inglés y valenciano²¹ y (4) Orden de 31 de enero de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana²².

3.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

En referencia ahora a los materiales empleados en la modalidad presencial para el curso 2017-2018, dentro de *Idiomas>Inglés>Bibliografía y recursos*, se citan los siguientes manuales:

- Nivel A2.1:
 - *English File Beginner*, 3rd Edition, Oxford University Press.
- Nivel A2.2:
 - *English File Elementary*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Face2Face Elementary*, 2nd Edition, Cambridge University Press.
- Nivel B1.1:
 - *English File Pre-Intermediate*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Face2face Pre-Intermediate*, 2nd Edition, Cambridge University Press.
- Nivel B1.2:
 - *English File Intermediate*, 3rd Edition, Oxford University Press.

¹⁹ Disponible en: <http://www.dogv.gva.es/datos/2007/09/24/pdf/2007_11678.pdf> [Última consulta: 09/07/18].

²⁰ Disponible en: <http://www.dogv.gva.es/datos/2008/09/17/pdf/2008_10421.pdf> [Última consulta: 09/07/18].

²¹ Disponible en: <http://www.dogv.gva.es/datos/2014/09/01/pdf/2014_7937.pdf> [Última consulta: 09/07/18].

²² Disponible en: <http://www.dogv.gva.es/datos/2008/02/19/pdf/2008_2059.pdf> [Última consulta: 09/07/18].

- *Face2face Intermediate*, Cambridge University Press.
- Nivel B2.1:
 - *English File Intermediate Plus*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Pioneer B1+*, MM Publications.
 - *Voyage B1+*, Oxford University Press.
- Nivel B2.2:
 - *English File Upper-Intermediate*, 3rd Edition, Oxford University Press.
 - *Voyage B2*, Oxford University Press.
 - *Face2Face Upper-Intermediate*, 2nd Edition, Cambridge University Press.
- Nivel C1.1:
 - *Expert Advanced*, Pearson.
 - *Speak Out Advanced*, Pearson.
- Nivel C2.1:
 - *Proficiency Expert*, Pearson.

En ningún caso se indica si se podría disponer de estos materiales adaptados para las personas con discapacidad sensorial y quiénes serían los encargados de realizar dichas adaptaciones.

3.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Dentro de *Idiomas>That's English>Información sobre el programa* podemos encontrar información genérica acerca del programa de inglés a distancia. Sin embargo, al contrario que en las webs de Valencia-Zaidía o Castellón, en Alicante no se citan los materiales específicos necesarios para los cursos *That's English*. Aun así, entendemos que al ser un curso en común para todos los centros, los materiales básicos serán idénticos a los de las dos EEOOII que hemos analizado anteriormente. Además, en este caso concreto sí se menciona la existencia de materiales propios complementarios a los del programa, como se ve en la **Imagen 18**. Pese a todo, no se explicita tampoco si existe algún tipo de adaptación de estos materiales para las personas con discapacidad sensorial.

TUTORÍAS PRESENCIALES

Son el principal instrumento que ofrece el programa para la **práctica oral** de los contenidos del curso. Se trata de sesiones semanales en grupo, de 50 minutos de duración, donde además de aclarar dudas el tutor propone actividades de conversación relacionadas con los aspectos más relevantes de cada lección del módulo correspondiente.

Podéis encontrar el programa de las tutorías presenciales en la Agenda Práctica del curso, dentro de nuestra sección de That's English en la web de la EOI de Alicante (<http://mestreacasa.gva.es/web/eoialicante>). Allí está detallado el calendario por semanas y la unidad del libro a la que dedicaremos cada sesión. Es aconsejable haber trabajado previamente la unidad para así sacar mayor provecho a la práctica en clase, aunque no imprescindible, ya que en el aula utilizamos materiales propios complementarios a los suministrados por el programa.

Se facilitará el que los alumnos puedan asistir a la sesión semanal de su nivel que le resulte más conveniente, **independientemente del grupo en el que estén matriculados**, así como a la alternancia de horarios, siempre que lo permita el espacio del aula donde se imparten.

Imagen 18. Referencia al tipo de material empleado para el programa a distancia en la EOI de Alicante (imagen tomada en julio de 2018).

Junto con estos materiales, parece que los tutores de los diferentes cursos han creado varios blogs con el fin de disponer de un espacio propio para intercambiar contenidos de interés, proponer actividades de expresión escrita o facilitar la comunicación entre los compañeros. En ningún caso se explicita si el contenido de estos blogs es accesible para las personas con discapacidad sensorial, por lo que desconocemos si una persona con discapacidad visual podría experimentar problemas para acceder a estos contenidos.

3.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

La primera cuestión llamativa con la que nos encontramos en esta web es que, al clicar en *Información académica*>*Pruebas y exámenes*, en el menú que aparece a la izquierda de la pantalla no encontramos ningún punto específico dedicado a las personas con NEE. Sin embargo, únicamente al clicar sobre *Información Académica*>*Calendario escolar* observamos que el menú que aparece a la izquierda de la pantalla se modifica y que en el apartado de *Pruebas y exámenes* se incluye un nuevo punto llamado *Adaptación a las pruebas* que antes no estaba visible. Sin embargo, cuando clicamos sobre esta opción se nos redirige a un apartado de la web que está completamente vacío de contenido. Esto no deja de ser significativo, puesto que parece haberse diseñado un punto exclusivamente para tratar cuestiones sobre la adaptación de pruebas que, en realidad, queda desaprovechado ya que está en blanco, y al que solo se accede desde

una opción que no guarda, *a priori*, ninguna relación con este tipo de contenido: *Calendario escolar*.

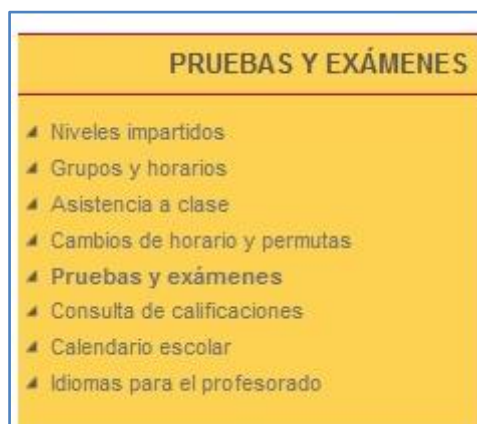


Imagen 19. Menú que aparece a la izquierda de la pantalla al clicar sobre *Información Académica>Pruebas y exámenes* (imagen tomada en julio de 2018).

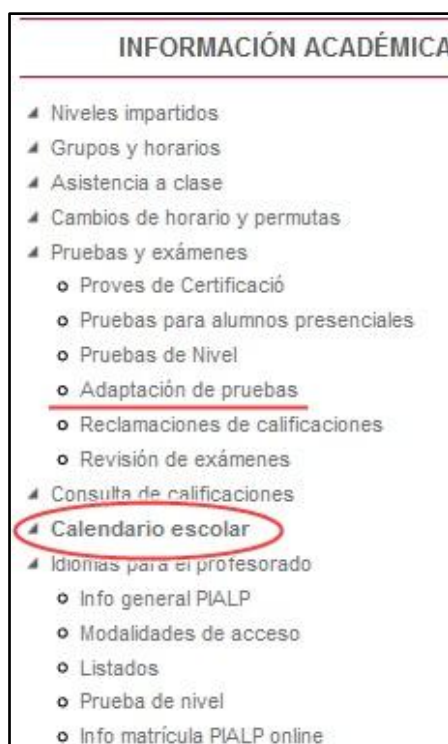


Imagen 20. Menú que aparece a la izquierda de la pantalla al clicar sobre *Información Académica>Calendario escolar* (imagen tomada en julio de 2018).

Al margen de esta cuestión, una de las primeras referencias sobre el acceso y adaptación de las pruebas para las personas con discapacidad en esta web se puede encontrar en *Información académica>Pruebas y exámenes*. Dentro de esta pestaña se ofrece información general sobre las pruebas de nivel necesarias para acceder a las enseñanzas de la EOI. La palabra *discapacidad* aparece únicamente para hacer referencia a los descuentos económicos de la inscripción a dicha prueba. No se encuentra, sin embargo,

ningún tipo de alusión a la adaptación de los contenidos de estos exámenes. La siguiente referencia la encontramos en *Secretaría>Matriculación>Pruebas de Certificación*. Una vez dentro de este apartado, encontramos una imagen sobre la que debemos clicar para acceder a una nueva pestaña, donde se detalla información sobre las pruebas de certificación. Dentro de esta encontramos varias referencias a la atención a la diversidad. En primer lugar, en *Matriculación e inscripción* disponemos de los siguientes enlaces a las webs de la Generalitat Valenciana, donde se informa sobre cómo realizar la inscripción a las pruebas de certificación, tanto para el alumnado oficial como por libre, del mismo modo que se hacía en la web de Valencia-Zaidía: http://www.gva.es/va/inicio/procedimientos?id_proc=17070 y http://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=2540&version=amp. Recordemos que si buscamos las palabras clave en estas webs, únicamente se encuentra información sobre los descuentos económicos de los que se benefician las personas con discapacidad y el enlace al *Anexo III* para realizar la solicitud de adaptación de las pruebas. Asimismo, parte de esta información se resume también en la propia web de la EOI de Alicante. En la siguiente imagen se puede ver qué documentos se requieren para realizar la inscripción en el caso de los alumnos por libre y oficiales con renuncia obligada²³:

²³ En la web no se da información acerca de qué es la *renuncia obligada*. En cualquier caso, tras consultarlo con un docente de EOI, se nos comunica que es un tipo de renuncia forzosa en caso de querer realizar un cambio de matrícula.

Es imprescindible entregar en la secretaría de la escuela oficial de idiomas, hasta 26 de marzo de 2018, la siguiente documentación:

- Justificante del pago bancario
- Fotocopia compulsada del DNI, NIE o Pasaporte
- Una fotografía de tamaño carné
- Fotocopia compulsada del título de familia numerosa (si procede)
- Fotocopia compulsada del título de familia monoparental (si procede)
- Víctimas de violencia de género: Resolución judicial o administrativa (si procede)
- Discapacidad: Certificación oficial expedida por el órgano competente de Bienestar Social (si procede)
- Víctimas de terrorismo, acreditado por el Ministerio con competencias en esta materia (si procede)
- Otros, con la correspondiente acreditación oficial (si procede)

En el caso de **alumnado oficial (con renuncia obligada)**

- Solicitud de renuncia (obligada) al curso 1 o 2 en el que esté matriculado.

INFO DESTACADA: El candidato libre (y oficial con renuncia) tendrá en la certificación de 2018 la posibilidad de examinarse tanto en la convocatoria ordinaria (mayo/junio) como en la extraordinaria (septiembre) sin necesidad de una nueva matrícula para septiembre. Véase el calendario de pruebas.

INFO DESTACADA: El candidato libre y (oficial con renuncia) podrá matricularse (en el caso de tener 3 destrezas aprobadas y 1 destreza suspensa) en el 2º curso del nivel no superado. El candidato libre tendrá que preinscribirse (pero no tendrá que realizar prueba de nivel) y el alumno oficial con renuncia podrá matricularse sin preinscripción, en el orden que establezca la orden de matrícula y sin realizar prueba de nivel.

Día de publicación del listado provisional de matriculados: 27 de marzo (15:00 h).

[Solicitud de adaptación para el alumnado con necesidades especiales.](#)

Imagen 21. Información sobre la inscripción a las pruebas de certificación para los alumnos por libre y oficiales de renuncia obligada de la EOI Alicante para el curso 2017-2018 (imagen tomada en julio de 2018).

Como se puede observar en la **Imagen 21** de este anexo, en la web de la EOI de Alicante se hace referencia a las personas con discapacidad en dos ocasiones: la primera para indicar la documentación concreta que deben aportar para formalizar la inscripción y la segunda para citar el enlace al anexo de solicitud de adaptación de las pruebas: el *Anexo III*. Con todo, conviene señalar que el color de dicho enlace es el mismo que se utiliza para el resto del texto, por lo que apenas destaca si se tiene en cuenta la cantidad de información que se incluye en este mismo apartado. Además, si tomamos como referencia las pautas WAI (W3C Web Accessibility Initiative, 2017), en lo que se refiere al contraste de colores, para que una web sea accesible para las personas con discapacidad visual es aconsejable evitar el uso de un texto gris sobre un fondo blanco. Como vemos, precisamente, estos son los colores escogidos en la web de la EOI de Alicante en un apartado donde, además, se incluye un enlace al anexo para solicitar la adaptación de las pruebas. Por ello, pensamos que este es un punto importante para las personas con discapacidad, pero que la elección de los colores podría dificultar que una persona con discapacidad visual pudiera acceder de forma clara y rápida al enlace de solicitud de adaptación de las pruebas.

Justo a continuación de los datos que vemos en la **Imagen 21** se cita la información que podemos ver en la **Imagen 22** de este anexo sobre la inscripción de los alumnos oficiales de la EOI. De nuevo, la única referencia a las personas con discapacidad es el enlace a la solicitud de adaptación de las pruebas:

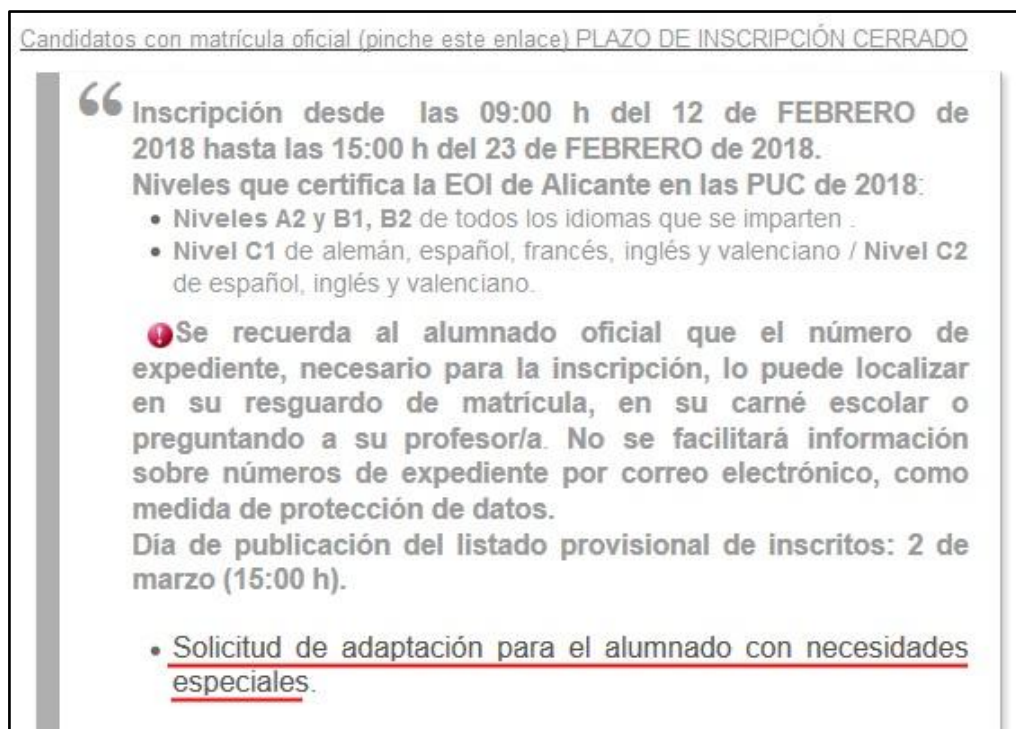


Imagen 22. Información sobre la inscripción a las pruebas de certificación para los alumnos oficiales en la web de la EOI Alicante para el curso 2017-2018 (imagen tomada en julio de 2018).

Aunque, en esta ocasión, visualmente parece que el enlace puede encontrarse con mayor facilidad, vemos cómo el color sigue siendo gris sobre un fondo blanco, algo que podría dificultar que una persona con discapacidad visual pueda acceder a este enlace de forma fácil y rápida.

La siguiente alusión a las personas con discapacidad se encuentra ya al clicar sobre *Secretaría>Matriculación>Pruebas de Certificación>(Clicar sobre imagen)>Guía y modelos de exámenes*. Aquí encontramos la *Guía del Candidato*, un documento que ya se ha presentado en las webs de Valencia-Zaidía o Castellón, por lo que no nos detendremos de nuevo a explicarlo.

Por último, en *Secretaría>Trámites* se dispone un enlace titulado *Adaptaciones de pruebas*, como se observa en la siguiente imagen:



Imagen 23. Enlace a la solicitud de adaptación de las pruebas en *Secretaría>Trámites* de la web de la EOI de Alicante (imagen tomada en julio de 2018).

Al clicar sobre la opción *Adaptaciones de pruebas*, se despliega una nueva pestaña en la que se indica, de nuevo, que los alumnos que acrediten su condición de discapacidad tienen derecho a la adaptación de las pruebas, como se observa en la **Imagen 24**:

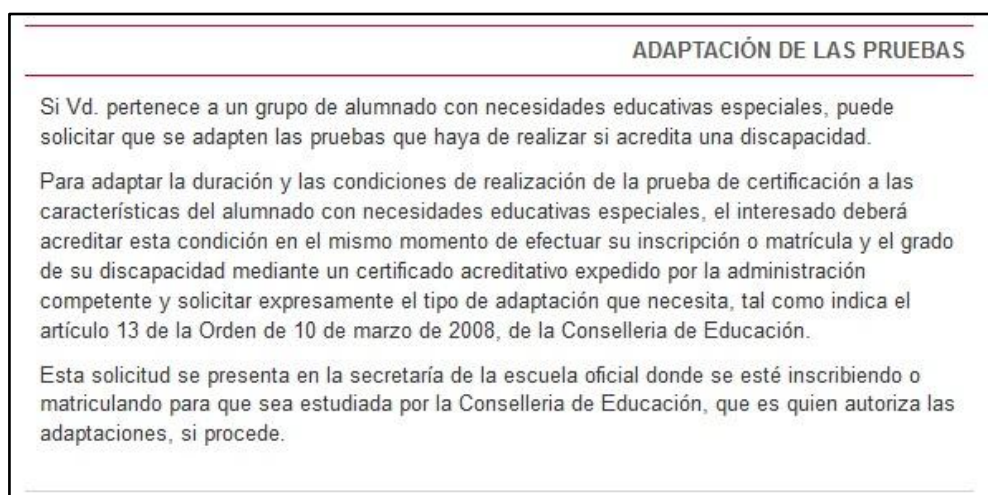


Imagen 24. Información en la web de la EOI de Alicante sobre la adaptación de las pruebas para los alumnos con NEE en *Secretaría>Trámites>Adaptaciones de pruebas* (imagen tomada en julio de 2018).

Como reflexión, quisiéramos destacar que, si bien existen ciertos puntos en los que se recoge información relevante para las personas con discapacidad que necesitan de

adaptaciones, no es menos cierto que, para llegar a ellos, es necesario clicar en repetidas ocasiones sobre distintas pestañas, imágenes o enlaces hasta encontrarla, algo que, bajo nuestro punto de vista, quizá dificultaría que el usuario con discapacidad visual encontrara esta información de forma rápida y fácil.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

En lo que se refiere ahora a la información sobre el proceso de inscripción o matriculación, las alusiones a los alumnos con NEE son escasas. Sin embargo, sí se puede encontrar en *Secretaría>Matriculación>Preinscripción>Información general para inscritos* un enlace a la Resolución de 26 de junio de 2018, de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la que se establece el proceso de preinscripción y matrícula para el curso académico 2018-2019 en las EEOOII de la Comunitat Valenciana. En el punto 1.15 de la sección séptima se indica lo siguiente (2018: 27319-27320):

1.15. En el caso de alumnado que presente algún tipo de discapacidad, tiene que presentar un certificado oficial que lo acredite, expedido por la Administración competente, y tiene que hacer, en el momento de la matrícula, una solicitud expresa del tipo de adaptaciones que necesita durante el curso y para las evaluaciones, para poder cursar la enseñanza objeto de esta resolución en condiciones de igualdad.

Esta es la única alusión a las adaptaciones que deberían ofrecerse no solo para las pruebas, sino también para acceder al currículo de inglés de forma adecuada y atendiendo a sus necesidades durante el curso.

La segunda mención sobre la preinscripción o matriculación a los cursos del alumnado con NEE se encuentra en *Idiomas>That's English>Inscripción y matrícula*. De nuevo, pese a haber comprobado cómo no se hace referencia a las medidas de atención a la diversidad en el curso *That's English*, sí se menciona que este colectivo está exento de abonar el importe de la matrícula. Por ello, entendemos que los creadores del curso han pensado en la posibilidad de tener alumnado con discapacidad que quiera cursar esta formación, pero no muestran si existe algún tipo de adaptación para que las personas que lo requieran puedan acceder al material de forma adecuada.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

En la web de la EOI de Alicante podemos encontrar las siguientes referencias a los alumnos con NEE. En primer lugar, en la pestaña *Inicio>Centro>Proyecto Educativo*

podemos encontrar dos documentos, el *Reglamento de Régimen Interior* y el *Plan de Convivencia*²⁴. Dentro del artículo 123 del *Reglamento de Régimen Interior* se cita como falta muy grave la discriminación por razones de discapacidad (EOI Alicante, 2014: 57). Asimismo, en este documento se indica que las personas que acrediten su condición de discapacidad tienen derecho a solicitar la adaptación de las pruebas de certificación (EOI Alicante, 2014: 40), así como las adaptaciones necesarias para cursar las enseñanzas de la EOI (EOI Alicante, 2014: 51). A su vez, otra de las palabras clave que se incluye en este análisis, *diversidad*, aparece, en el siguiente fragmento (EOI Alicante, 2014: 58):

Con objeto de que el profesorado de la EOI pueda obtener los créditos necesarios para el reconocimiento del complemento retributivo cada seis años, se procurará incluir en el plan de formación anual de la EOI actividades de formación de cada uno de los tres apartados: Sobre competencias científicas, didácticas, **atención a la diversidad** y específicas del puesto que desempeña (se requiere 70 créditos). (El énfasis es nuestro)

Asimismo, en el artículo 131 del reglamento podemos encontrar otra referencia a la palabra *diversidad*, que nos resulta interesante (EOI Alicante, 2014: 61):

b) Los departamentos habrán de acordar para cada nivel: estrategias de aprendizaje y formas de facilitar el proceso de aprendizaje según la **diversidad** de estilos, puntos de partida y **necesidades**. Esto se reflejará en la programación anual. (El énfasis es nuestro)

Si bien por *diversidad* no se hace referencia específicamente a la *atención a la diversidad* referida al alumnado con discapacidad, por ejemplo, sí se podría destacar cómo el reglamento indica que la programación anual debe reflejar qué estrategias y formas de facilitar el proceso de aprendizaje se adoptan según la diversidad de estilos, puntos de partida o necesidades. Entendemos, pues, que también se deberían mencionar las medidas se adoptan para garantizar la inclusión de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, como hemos visto, ni tan solo es posible consultar la programación en línea.

Por último, encontramos otra ocurrencia dentro del artículo 53, donde se establecen las competencias de la COCOPE. Del mismo modo que en Valencia-Zaidía, se señala que la COCOPE debe (EOI Alicante, 2014: 27):

Analizar e informar al claustro sobre la coherencia entre el proyecto educativo del centro y los niveles y metodología de la enseñanza que se imparte, así como sus posibles modificaciones, y también **sobre la programación general anual y las medidas de atención a la diversidad del alumnado** que la escuela establezca. (El énfasis es nuestro)

²⁴ Si bien en la web se cita este documento, no se facilita ningún enlace para poder consultar sus contenidos.

Por consiguiente, estas líneas parecen indicar que sí deberían existir medidas de atención a la diversidad en el centro, aunque estas no se visibilizan en la web, como venimos viendo. Cabría plantearse, por lo tanto, si una persona con discapacidad que desee cursar una formación en la EOI puede verse desalentada ante la aparente falta de recursos reales destinados a adaptar los materiales o adquirir los equipos necesarios, tanto en este centro como en el de Valencia-Zaidía o Castellón, como acabamos de ver. Insistimos en que no estamos diciendo que estos recursos no estén presentes en el centro, sino, sencillamente, que, a nuestro modo de ver, la web no ofrece suficiente información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

En este caso, en la pestaña de *Preguntas Frecuentes* no se incluye ninguna pregunta, al contrario que en las webs analizadas hasta hora, sobre atención a la diversidad.

3.5. Palabras clave en los menús principales

No se incluye en los menús principales, a los que se puede acceder a través de la interfaz principal, ninguna alusión a las palabras clave, ni tan solo en las *Preguntas Frecuentes*, al contrario de lo que ocurría en las webs de las EEOOII de Valencia-Zaidía o Castellón.

3.6. Accesibilidad web

De nuevo, del mismo modo que en las webs de Valencia-Zaidía o Castellón, no se observa ningún botón de *Accesibilidad* en la interfaz principal, si bien en *Aviso Legal* se asegura que se trabaja para que todas las personas tengan acceso a los contenidos de la web. Sin embargo, pese a este mensaje informativo, hemos podido ver cómo el diseño de la web, en algunas ocasiones, no cumple con lo aconsejado en las pautas WAI.

4. Escuela Oficial de Idiomas de Quart de Poblet/Escola Oficial d'Idiomes de Quart de Poblet²⁵

Una vez analizadas las webs de las EEOOI de las tres ciudades capital de provincia de la Comunitat Valenciana, de ahora en adelante, por razones prácticas y para evitar la repetición innecesaria de datos que pueda llegar a provocar una sensación de fatiga en el lector, hemos optado por comparar, sobre todo en el punto sobre la referencias explícitas a los alumnos con NEE, la información que obtengamos con la de las webs de Valencia-Zaidía, Castellón y Alicante. Así pues, nos limitaremos a señalar en qué puntos la información coincide y en cuáles difiere. En los casos en los que la información sea igual o muy similar, optaremos por no explicarle al detalle de nuevo, mientras que, en el caso de encontrar datos nuevos de relevancia, sí se aclarará con detenimiento en qué consisten las diferencias.

4.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés para el curso 2017-2018 de la EOI de Quart de Poblet se encuentra con facilidad dentro de *Idiomas>Inglés>Programación didáctica y bibliografía*. En lo que se refiere a la metodología, del mismo modo que en Castellón, se opta por la adopción de un enfoque orientado a la acción, siguiendo las recomendaciones del *Marco* (§ 1.2.1. de esta tesis doctoral).

Por otra parte, aunque en las consideraciones metodológicas se puede leer que, en la medida de lo posible, la lengua de comunicación en el aula debe ser el inglés, no es menos cierto que no se pasa por alto el papel que tienen tanto la LMA como la traducción en el aprendizaje de la LE. En primer lugar, dentro del apartado dedicado a la competencia estratégica²⁶, encontramos un subapartado, denominado *Estrategias de mediación y plurilingües*, en el cual se da como ejemplo de actividades de mediación la

²⁵ Sitio web de la EOI de Quart de Poblet disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoiquart>>.

²⁶ Según la programación de inglés de la EOI de Quart de Poblet, es importante que, para lograr una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje, el alumno tome conciencia de la importancia de la competencia estratégica, ya que es “la que moviliza todos los recursos disponibles para lograr una comunicación y un aprendizaje más eficaces y personalizados” (2017: 133). Algunos autores, como Canale (1983) o Van Ek (1986), incluyen la competencia estratégica como parte de la competencia comunicativa. Sin embargo, en el *Marco* esta visión de los autores no se recoge.

traducción informal de frases o textos, como se puede observar en la siguiente imagen (EOI Quart de Poblet, 2017: 137):

3.2.4 Estrategias de mediación y plurilingües

A Mediación

En la mayoría de los casos, el usuario como hablante y autor de un texto escrito está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados. En otros, está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. Este proceso, denominado **mediación**, puede ser interactivo o no.

Las actividades de mediación relevantes para este nivel son:

- Traducción informal de frases o textos, hablados o escritos, con fines comunicativos o aprendizaje.
- Resumir la idea o ideas principales de un texto escrito en lengua estándar y de temas generales.
- Los textos que deberán ser utilizados para las actividades de mediación en este nivel deben adecuarse a las características enunciadas en la definición y objetivos de dicho nivel. Estas actividades se integrarán en la práctica de las cuatro destrezas y las competencias, y traerán consigo el desarrollo de las estrategias siguientes:
 - comprender adecuadamente el texto que sirve de base a la mediación, percibiendo su tema, significado y estructura fundamental
 - utilizar herramientas como el subrayado para lograr una mejor comprensión del contenido y estructura del texto que sirve de base a la mediación
 - localizar y usar adecuadamente los recursos necesarios para la realización de la actividad
 - al resumir la idea o ideas principales de un texto escrito breve, percibir el tema y distinguir de forma sencilla entre ideas principales y contenido secundario.

Imagen 25. Ejemplo de actividades de mediación en la programación de la EOI de Quart de Poblet (programación de inglés de la EOI de Quart de Poblet para el curso 2017-2018).

Asimismo, la LMA tiene un papel importante en el desarrollo de lo que denominan *estrategias plurilingües*, como podemos ver en la **Imagen 26**:

B Plurilingües

- Utilizar los conocimientos y estrategias de la lengua materna y, en su caso, otras lenguas conocidas en el aprendizaje de la lengua objeto de estudio.
- Deducir las normas gramaticales y de uso de la lengua extranjera por analogía con las normas de la lengua materna o de otras lenguas conocidas.
- Deducir y hacer hipótesis acerca del significado de palabras o frases por medio del conocimiento de la lengua materna o de otras lenguas conocidas.

Imagen 26. El papel de la LMA en el desarrollo de las estrategias plurilingües (programación de inglés de la EOI de Quart de Poblet para el curso 2017-2018).

Otra nueva alusión a la traducción la encontramos en el apartado sobre la competencia pragmática, dentro del subapartado de competencia funcional de nivel A2. En él se cita el mínimo de funciones que un alumno de dicho nivel debe poder manejar. Así pues, dentro del punto *actos directivos* se recoge que el alumno debe ser capaz de, entre otros actos, preguntar o expresar el significado o la traducción de una palabra o expresión

(EOI Quart de Poblet, 2017: 20). Asimismo, dentro del apartado sobre la competencia discursiva de nivel B2 se cita como tipos de textos, tanto orales como escritos, con los que se puede trabajar dicha competencia la “[t]raducción global de textos no especializados relacionados con situaciones de la vida cotidiana (contrato de alquiler, de trabajo, acta de una reunión...) y fragmentos de artículos en diarios, revistas y textos no especializados” (EOI Quart de Poblet, 2017: 76).

Por otra parte, en lo que se refiere a la atención a la diversidad, encontramos la siguiente referencia relevante dentro del punto 5 de la programación, titulado *Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación*:

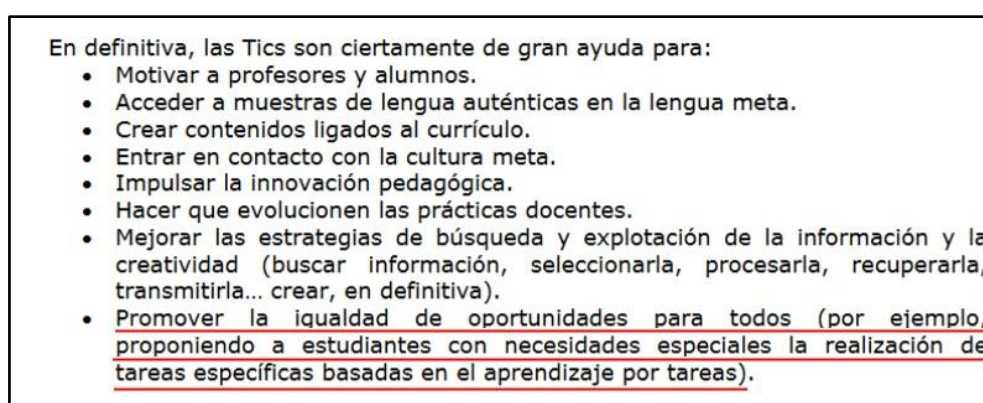


Imagen 27. Referencia al papel de la TIC en el aprendizaje de lenguas del alumnado con NEE (programación de inglés de la EOI de Quart de Poblet para el curso 2017-2018).

Esta es una de las escasas ocasiones en las que sí se ha encontrado referencia a la atención a la diversidad dentro de la programación de inglés del centro. Pese a ello, la información es muy genérica y escueta.

4.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Dentro de la pestaña *Idiomas>Inglés>Programación didáctica y bibliografía* encontramos un documento específico con la lista de libros de texto utilizados para el curso 2017-2018 en la modalidad presencial. La mayoría de estos libros han sido citados ya en las anteriores webs, a excepción del siguiente manual: *Outcomes Pre-Intermediate*, de Cengage Learning y National Geographic, para nivel B1.2. Adicionalmente, en la programación se recoge el uso de otros materiales complementarios, como diccionarios (bilingües y monolingües), gramáticas, manuales para mejorar la comprensión oral, la pronunciación, la comprensión y expresión escrita y el vocabulario. Además, para los niveles más altos también se recomiendan libros de

lectura y varios enlaces a medios de comunicación en lengua inglesa. En ningún caso se mencionan medidas concretas para adaptar estos materiales para las personas con discapacidad sensorial.

Asimismo, como consecuencia del enfoque metodológico adoptado, no sería extraño que existiera material diseñado por el propio profesorado, al margen de los manuales que se han citado. En estos casos, si se contara con un alumno con discapacidad sensorial, sería conveniente que el profesor tuviera la formación adecuada para conocer cómo generar su propio material y que este fuera, a su vez, accesible. En cualquier caso, tampoco encontramos información sobre si la EOI tiene un protocolo de actuación específico, recursos accesibles o ayudas técnicas para adaptar estos materiales si fuera necesario.

4.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

En la programación podemos encontrar un apartado diseñado específicamente para explicar en qué consiste esta modalidad de formación y donde encontramos los materiales que se utilizan en función de cada nivel. Esto nos permite confirmar que estos son exactamente los mismos que ya se mencionaban en la EOI de Valencia-Zaidía (EOI Quart de Poblet, 2017: 167). Asimismo, en *Idiomas>That's English: Quart de Poblet>Recursos didácticos* también se incluyen diversos enlaces a documentos con materiales complementarios para preparar exámenes, mejorar la expresión oral o escrita, trabajar ciertos aspectos ortográficos, etc. Una vez más, no se da información alguna sobre cómo el centro facilitaría estos materiales adaptados si fuera necesario para un alumno con discapacidad sensorial.

4.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

Antes de continuar, quisiéramos recordar que, una vez analizadas de manera pormenorizada las páginas web de las tres ciudades capital de la Comunitat Valenciana, con el objetivo de no excedernos en nuestra explicación, a partir de ahora, y teniendo en cuenta que, prácticamente, en todas las webs se repiten los mismos datos y mensajes, solo mencionaremos qué información se ha encontrado sobre el alumnado con NEE —y más concretamente con discapacidad— y dónde se puede encontrar en la web. Recordemos que en el punto 4.2.2.2. de esta tesis doctoral ya explicábamos cómo un número excesivo de *clicks* puede hacer que el usuario se fatigue y abandone su búsqueda

antes de encontrar la información deseada. Por este motivo, prestaremos especial atención a la página o pestaña del sitio web donde encontremos referencias a los alumnos con discapacidad, y dejaremos constancia de los enlaces o pestañas sobre los que tuvimos que pinchar hasta conseguir llegar a ellas.

4.5. Acceso y adaptación a las pruebas

Dicho esto, del mismo modo que en las anteriores webs, la información que se incluye sobre atención a la diversidad dentro de las pestañas sobre las pruebas —de certificación en este caso— se centra en dos aspectos principales: la documentación específica que las personas con discapacidad deben presentar al formalizar la inscripción y los descuentos económicos de los que pueden beneficiarse. Esta información la encontramos en repetidas ocasiones accediendo desde (1) *Secretaría>Pruebas de Certificación>Tasas y documentación de matrícula*, (2) *Secretaría>Preinscripción2018-2019>Tasas y documentación de matrícula 2018* o (3) *Secretaría>Matrícula presencial (julio)>Tasas y documentación matrícula 2018*. Asimismo, en *Secretaría>Pruebas de Certificación* también encontramos un enlace a la *Guía del Candidato*.

Como vemos, es necesario clicar hasta en tres ocasiones aproximadamente para encontrar la información. En todo caso, conviene señalar que no se encuentra ninguna referencia concreta sobre el derecho de adaptación de las pruebas de certificación para las personas con NEE, algo que no ocurre en las webs de Valencia-Zaidía, Castellón ni Alicante.

a) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

No se encuentra información específica relacionada con las palabras clave.

b) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No se encuentra información específica relacionada con las palabras clave.

c) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Se incluye la misma pregunta y respuesta sobre atención a la diversidad que en otras webs, como en Valencia-Zaidía o Castellón.

4.6. Palabras clave en los menús principales

Del mismo modo que en las web de las EOI de Valencia-Zaidía o Castellón, la única alusión a la atención a la diversidad se encuentra dentro de la pestaña de *Preguntas Frecuentes*.

4.7. Accesibilidad web

Tal y como ocurre en las webs que hemos analizado anteriormente, no existe ningún botón visible de *Accesibilidad* al acceder a la interfaz principal, aunque en *Aviso Legal* volvemos a encontrar el mismo mensaje que ya explicamos en la web de Valencia-Zaidía sobre la accesibilidad de la web.

5. Escuela Oficial de Idiomas de Liria/Escola Oficial d'Idiomes de Liria²⁷

5.1. Programación didáctica de inglés

La programación de inglés de la EOI de Liria para el curso 2017-2018 se encuentra dentro de *Idiomas>Departamentos>Inglés>Programació curs 2017*²⁸. Del mismo modo que ocurre en la web de Castellón, se puede considerar que la metodología a la que se alude en la programación es un enfoque orientado a la acción, siguiendo los planteamientos del *Marco* (EOI Liria, 2017: 7).

Por otra parte, en lo que se refiere al papel de la LMA y la traducción, encontramos exactamente la misma información que en la EOI de Quart de Poblet, a excepción de la tercera ocurrencia de la palabra *traducción*, referida a los tipos de textos dentro de la competencia discursiva (§ 4.1. de este anexo), que no se recoge en este caso.

Por último, en lo que se refiere a las medidas de atención a la diversidad, resulta especialmente interesante que, por primera vez hasta ahora, encontremos en la programación un punto entero, titulado *Atención a la diversidad y elementos transversales*, dedicado a esta cuestión. En él podemos apreciar cómo se explicitan algunas de las posibles medidas para garantizar que las personas con NEE accedan a los cursos de formación. A pesar de esta evidente diferencia con respecto a las webs de Valencia-Zaidía, Castellón o Alicante, la información que se da sigue siendo, en nuestra opinión, bastante concisa. Podemos leer en la programación lo siguiente sobre las medidas concretas para las personas con discapacidad visual:

²⁷ Sitio web de la EOI de Liria disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoilliria/home>>.

²⁸ El nombre de algunas pestañas en las webs están en valenciano incluso al consultar la página en castellano.

7) Atención a la diversidad y elementos transversales

1. Alumnos con dificultades educativas especiales

A los alumnos que presenten problemas de movilidad se les proporcionarán todas aquellas medidas necesarias para su acceso al centro, así como las adaptaciones necesarias en el mobiliario y los recursos: ascensor, mobiliario adaptado en el aula.

A los alumnos con deficiencias visuales

- o Se les facilitará la forma de acceder a materiales en Braille, realizados por el servicio de reprografía de la O.N.C.E: Máquina Perkins.
- o Se realizarán adaptaciones metodológicas, como por ejemplo materiales grabados para reforzar las explicaciones, actividades de imitación e improvisación o la ejecución mediante la memoria consciente.
- o Se les colocará cerca del profesor o bien se establecerá un alumno que le ayude en caso de necesitarlo.
- o El profesorado será flexible en cuanto al tiempo necesario para el alumno para realizar sus tareas.

Imagen 28. Medidas de concretas de atención a las personas con discapacidad visual (programación de inglés de la EOI de Liria para el curso 2017-2018).

Además de las personas con discapacidad visual, también se incluyen medidas para los colectivos de personas con discapacidad física o movilidad reducida, alumnos con escasa capacidad de concentración, hiperactividad, síndrome de Asperger, excesiva timidez, nerviosismo, desmotivación, con altas capacidades o con refuerzo educativo. No encontramos, sin embargo, ninguna alusión al colectivo de personas con discapacidad auditiva.

5.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Los libros de texto utilizados por el departamento de inglés de la EOI de Liria se pueden consultar en un documento disponible en línea al clicar sobre *Idiomas>Departamentos>Inglés>Llibres de text 2017-2018*. Únicamente encontramos tres libros de texto que no se han citado en el análisis de las web anteriores: (1) *Voyage A2*, de Oxford University Press, para el nivel A2.2, (2) *Empower B1*, de Cambridge University Press, para el nivel B1.1 y (3) *Empower B1+*, de Cambridge University Press, para el nivel B1.2.

Asimismo, el hecho de trabajar por tareas puede requerir la preparación de materiales propios o del uso, preferiblemente, de textos —escritos, auditivos o audiovisuales—

reales, tal y como se indica en diversas ocasiones en la programación (EOI Liria, 2017: 6-8). Con todo, no hay ninguna referencia a la adaptación concreta de estos materiales para el alumnado con discapacidad sensorial, más allá de las medidas citadas en la programación.

5.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

A pesar de que en la pestaña de *Preguntas Frecuentes* encontramos una pregunta sobre qué es el programa *That's English*, no se incluye más información sobre la formación a distancia en esta EOI. Esto se debe a que, al parecer, en la EOI de Liria no se ofrece este tipo de formación.

5.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Una vez más, solo encontramos datos sobre la documentación específica que deben aportar las personas con discapacidad para formalizar la inscripción a las pruebas e información sobre los descuentos económicos sobre la tasa de inscripción de los que pueden beneficiarse. Asimismo, esta web también contiene varios enlaces al *Anexo III* de solicitud de adaptación a las pruebas. Esta información está disponible en (1) *Información académica>Pruebas y exámenes>Alumnos no matriculados en las EOIs*, (2) *Información académica>Pruebas y exámenes>Alumnado matriculado en 1º2, 1B1 ó 1B2 en las EOIs* y (3) *Información académica>Pruebas y exámenes>Alumnado matriculado en 2º2, 2B1, 2B2, C1 ó C2 en las EOIs*. El formulario de solicitud de adaptación de las pruebas también está disponible en la web de la Generalitat Valenciana, accesible desde (1) *Información académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación>Modelos de Pruebas de Certificación* y (2) *Información académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación*>(clicar en el enlace sobre *Enlace a la página web de la Conselleria d'Educació*).

Además de estas referencias, podemos encontrar en numerosas ocasiones enlaces al documento *Guía del Candidato*, tanto del año 2018 como de años anteriores, al clicar en (1) *Información académica>Pruebas y exámenes>Guía del Candidato*, (2) *Información académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación>Alumnos no matriculados en las EOIs*>(clicar en el enlace sobre *Guía del Candidato 2017-2018*), (3) *Información*

académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación>Alumnado matriculado en 1ª, 1B1 ó 1B2 en las EOIs>(clicar en el enlace sobre Guía del Candidato 2017-2018) y (4) Información académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación>Alumnado matriculado en 2ª, 2B1, 2B2, C1 ó C2 en las EOIs>(clicar en el enlace sobre Guía del Candidato 2017-2018).

Como vemos, para llegar a esta información se suele requerir de tres clics como mínimo, en ocasiones hasta cuatro o cinco. Pensamos que esto dificulta en mayor medida poder acceder a ella, y más todavía si quien lo consulta es una persona con discapacidad visual. Con todo, en varias ocasiones, la información sobre las personas con discapacidad va acompañada de un párrafo explicativo, tal y como ocurría en Castellón. Pensamos que, por ejemplo, en el caso del enlace a la adaptación de pruebas, el hecho de aparecer acompañado de una pequeña explicación facilita que este contenido se vea con mayor facilidad que en los casos donde únicamente se facilita el enlace descontextualizado, junto con otro tipo de información general sobre las pruebas.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

No se encuentra información específica relacionada con las palabras clave.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No se encuentra información específica relacionada con las palabras clave.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se incluye la pregunta sobre atención a la diversidad en este apartado. La pregunta y la respuesta son idénticas a las ya señaladas en otras webs que también la incluyen.

5.5. Palabras clave en los menús principales

Únicamente encontramos una referencia a las palabras clave en los menús principales, dentro de *Preguntas Frecuentes*. Sin embargo, en el caso de esta web, es necesario clicar sobre *Preguntas Frecuentes (FAQ)* y, posteriormente, aparece un nuevo menú donde se ha de clicar sobre *Información General* para poder visualizar la pregunta sobre atención a la diversidad.

5.6. Accesibilidad web

De igual modo que en las webs ya analizadas, no disponemos de ningún botón de accesibilidad; únicamente encontramos el mismo mensaje que mostrábamos en la web de Valencia-Zaidía al clicar sobre *Aviso Legal*.

6. Escuela Oficial de Idiomas de Sagunto/Escola Oficial d'Idiomes de Sagunt²⁹

6.1. Programación didáctica de inglés

La programación de inglés de la EOI de Sagunto para el curso 2017-2018 se puede encontrar clicando sobre *Información Académica>Programaciones>Inglés*. Por un lado, en lo que se refiere a la metodología, se recomienda la adopción de un enfoque orientado a la acción, en el cual los alumnos aprenden la lengua dentro de tareas comunicativas.

Por otro lado, en cuanto al papel de la LMA y de la traducción, podemos observar que, pese a reservar el inglés como lengua vehicular en el aula, la traducción se cita, de nuevo, como una actividad para desarrollar las estrategias de mediación y plurilingües, en los ejemplos de los actos directivos y como uno de los tipos de texto más comunes, tanto orales como escritos, relacionados con los ámbitos personal, público, académico y laboral. Asimismo, en la programación de inglés de la EOI de Sagunto se dedica un punto exclusivamente a la actividad de mediación, en el que se deja constancia de que los alumnos de los niveles más altos, los llamados niveles C, deben ser capaces de actuar como mediadores entre varios interlocutores que precisen entenderse. Según se indica, esta mediación puede estar relacionada con actividades de “traducción simultánea o consecutiva, con la traducción de un texto especializado o de carácter literario, o simplemente resumir un texto desde la L1 a la L2 e incluso en la misma lengua” (EOI Sagunto, 2017: 36).

Por último, resulta especialmente relevante para nuestros objetivos el punto 8 de la programación, dedicado a los alumnos con NEE. Como se observa en la siguiente imagen, este punto recoge información general sobre los derechos de los alumnos con NEE, así como algún ejemplo del tipo de adaptaciones que se facilita. Con todo, esta información es menos concreta que en el caso de la EOI de Liria (EOI Sagunto, 2017: 165-166):

²⁹ Sitio web de la EOI de Sagunto disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoisagunt>>.

8 ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

De conformidad con los puntos tres y cuatro de la disposición adicional primera del Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y establece el currículo del Nivel A2 y del Nivel B1, la conselleria con competencias en materia de educación podrá autorizar para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad la modificación del período máximo de permanencia en cada uno de los niveles, así como la exención total o parcial de algún apartado de la misma. Para beneficiarse de ello, el alumnado deberá acreditar su discapacidad en el momento de

efectuar la matrícula y mediante certificados expedidos por la administración competente.

Asimismo, en la celebración de las pruebas específicas de evaluación que se convoquen, la escuela oficial de idiomas adaptará la duración y las condiciones de realización de las mismas a las características de este alumnado.

Estas circunstancias quedarán reflejadas en el expediente académico del alumno o alumna.

Imagen 29. Punto 8 de la programación, titulado *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (programación de inglés de la EOI de Sagunto para el curso 2017-2018).

6.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Los libros de texto de la modalidad presencial citados por el departamento de inglés de Sagunto se pueden consultar en un documento disponible en *Información académica>Materiales>Inglés*. Únicamente encontramos dos libros que no se han citado en el análisis de las web anteriores: (1) *Headway Elementary, 4th Edition*, de Oxford University Press, para nivel A2.2 y (2) *Speak Out Upper-Intermediate, 2nd Edition*, de Pearson, para el nivel B2.1.

De manera adicional a los libros de texto, también se citan otros materiales como libros de lectura, gramáticas, enlaces a sitios webs, etc. Además, del mismo modo que ocurría en las EEOOII anteriores, el hecho de trabajar por tareas puede conllevar que el profesorado diseñe sus propios materiales. En cualquier caso, tampoco en esta web encontramos información concreta sobre qué medidas de adaptación de estos materiales puede ofrecer el centro si un alumno con discapacidad sensorial debe trabajar con ellos.

6.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Dentro de *Información académica>That's English* podemos encontrar un documento con información sobre los materiales que se emplean en la modalidad a distancia. Una vez más, estos son los mismos mencionados anteriormente: unas guías de estudio, un libro de texto con CD de audio, un conjunto de vídeos en DVD y una plataforma e-

learning en la que se pueden realizar ejercicios en línea, consultar libros y diccionarios, escuchar audios, ver vídeos, etc. En ningún caso se menciona si existe algún tipo de adaptación de estos materiales para las personas con discapacidad sensorial.

6.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

En lo que se refiere a la información específica para las personas con NEE que deseen presentarse a las pruebas —tanto de nivel como de certificación—, únicamente encontramos, de forma similar a las webs anteriores, varios mensajes en los que se explica qué documentos específicos se debe aportar en el momento de la inscripción a la mismas. Asimismo, se vuelve a citar en varias ocasiones el enlace al *Anexo III* de solicitud de adaptación de las pruebas.

Por un lado, en lo que se refiere a las pruebas de nivel, podemos encontrar un documento específico para inscribirse a ellas, en el que se permite marcar una opción de *discapacidad* al seleccionar el tipo de matrícula de la prueba, tanto en *Secretaría>Matrícula>Prueba de Nivel* como en *Trámites>Impresos y tasas>Impreso de prueba de nivel*. Por otro, en (1) *Secretaría>Matrícula>Pruebas de Certificación>Requisitos*, (2) *Secretaría>Matrícula>Pruebas de Certificación>Alumnado Libre*, (3) *Secretaría>Matrícula>Pruebas de Certificación>Alumnado Oficial y That's English* y (4) *Secretaría>Matrícula>Pruebas de Certificación>Alumnado con necesidades específicas*, encontramos información sobre la documentación específica que debe entregar una persona con NEE al realizar la inscripción a las pruebas de certificación. En algunos casos, esta se encuentra dentro de un pequeño párrafo explicativo y se acompaña de un enlace al *Anexo III* de solicitud de adaptación de las pruebas; en otros, sencillamente se citan como parte de un listado de documentación necesaria para formalizar la matrícula. Estrechamente en relación con esta cuestión, pensamos que puede ser revelador, por cuestiones de visibilidad, el hecho de reservar un punto específico en la web al alumnado con NEE, como se puede ver en la **Imagen 30**:



Imagen 30. Punto específico con información para el alumnado con NEE dentro de *Secretaría>Matrícula>Pruebas de Certificación* (imagen tomada en julio de 2018).

Como vemos, es fácil encontrar, de un simple vistazo, este apartado dedicado especialmente a las personas con NEE. Sin embargo, lejos de proporcionar información detallada sobre cómo se adaptan las pruebas, en este punto únicamente se cita el mismo mensaje que hemos encontrado en otras pestañas de la web, el cual, como se puede ver en la **Imagen 31**, se limita a indicar qué documentación específica debe aportar una persona con NEE que desee hacer la prueba, y se vuelve a facilitar el enlace a la solicitud de adaptación de las pruebas:

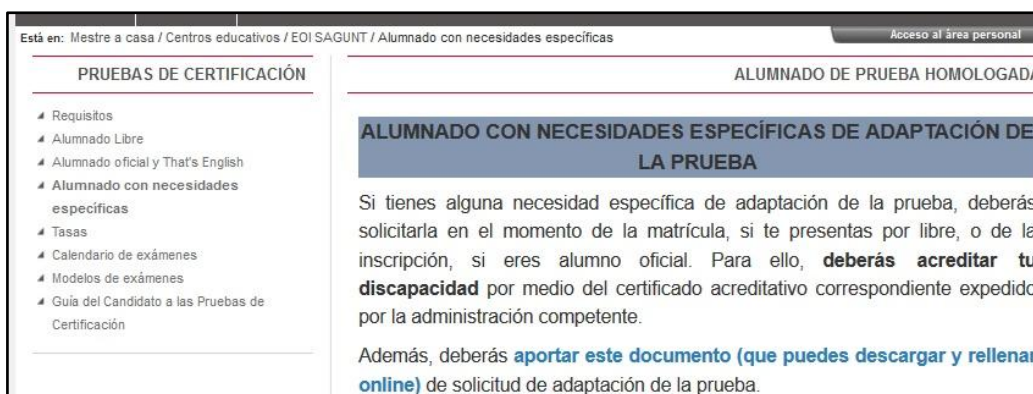


Imagen 31. Información dentro del punto *Secretaría>Matrícula>Pruebas de Certificación>Alumnado con necesidades educativas especiales* (imagen tomada en julio de 2018).

Esto puede ser una consecuencia de que la EOI no parece ser la encargada de adaptar las pruebas, sino, simplemente, de recoger la documentación necesaria que hará llegar a Conselleria, desde donde se aprueban las posibles adaptaciones que el alumnado con NEE pueda necesitar. Por último, también podemos encontrar un enlace a la *Guía del*

Candidato dentro de Secretaría>Matrícula>Pruebas>Guía del Candidato a las Pruebas de Certificación.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Una vez más podemos comprobar que la práctica totalidad de la información que se incluye sobre el proceso de preinscripción y matriculación de las personas con NEE a los cursos de la EOI gira en torno a dos cuestiones principales: la documentación específica que se debe entregar a la hora de formalizar la matrícula para acreditar la condición de discapacidad y los descuentos económicos en la tasa de matrícula de los que se pueden beneficiar. Además, la información está disponible en varias pestañas de la web, a pesar de que es necesario clicar varias veces para encontrarla en: (1) *Secretaría>Matrícula>Estudiar en la EOI Sagunt>Matrícula alumnado oficial EOI Sagunt>Calendario de julio y Calendario de septiembre*, (2) *Secretaría>Matrícula>Estudiar en la EOI Sagunt>Matrícula alumnado oficial EOI Massamagrell>Calendario de julio y Calendari de septiembre*, (3) *Secretaría>Matrícula> Estudiar en la EOI Sagunt>Preinscripción>Matrícula*³⁰ y (4) *Secretaría>Matrícula> Estudiar en la EOI Sagunt>Documentación*.

A pesar de que en la mayoría de los casos la información se encuentra en un listado en el que se indican los descuentos y los documentos necesarios para formalizar la matrícula y acreditar la condición de discapacidad, pensamos que conviene reparar en el último apartado, *Secretaría>Matrícula>Estudiar en la EOI Sagunt>Documentación*, donde podemos leer el siguiente mensaje:

³⁰ En *Secretaría>Trámites>Impresos y tasas* podemos encontrar el impreso de matrícula de esta EOI, en el que aparece una opción para indicar que el alumno padece una discapacidad.

ALTRES DOCUMENTS A APORTAR, SEGONS ELS CASOS:

- **Família nombrosa o monoparental:** fotocòpia del document que ho acredita.
- **Discapacitat que done lloc a adaptació curricular:** certificat oficial acreditatiu expedit per l'administració competent. Es realitzarà sol·licitud expressa del tipus d'adaptació que es necessita durant el curs i a les corresponents avaluacions.

Imagen 32. Documentación que debe aportar al matricularse el alumnado con discapacidad que necesite una adaptación curricular (imagen tomada en julio de 2018).

En este caso, se pide al alumnado no solo que acredite con la documentación necesaria su condición de discapacidad, sino que, además, se le informa de la necesidad de realizar una solicitud expresa con las adaptaciones que se requieran durante el curso y las evaluaciones durante el mismo. Este requerimiento no suele mencionarse en todas las webs de las EEOOII, ya que, como se ha visto, la mayor parte de alusiones a las adaptaciones hacen referencia únicamente a las pruebas. Pese a ello, no se facilita en la web ningún impreso para realizar la solicitud de la adaptación curricular durante el curso.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

En el *Reglamento de Régimen Interior* de la EOI de Sagunto, disponible dentro de *Inicio*, podemos encontrar las palabras clave en varias ocasiones. La primera de ellas hace referencia a las competencias de la COCOPE, entre las que se incluye analizar e informar al claustro sobre las medidas de atención a la diversidad que se establezcan desde el centro, del mismo modo que ya se ha explicado en otras webs (EOI Sagunto, 2018: 23).

Asimismo, también podemos encontrar otras referencias menos frecuentes, como la advertencia a los autores que deseen colocar carteles en el tablón de anuncios de que se les podrá exigir responsabilidades en caso de que (EOI Sagunto, 2018: 35):

atenten o vulneren los derechos fundamentales y las libertades reconocidas en el ordenamiento jurídico o que promuevan conductas discriminatorias por razón de nacimiento, raza, sexo, cultura, lengua, capacidad económica, nivel social, convicciones políticas, morales o religiosas, por **discapacidades físicas, sensoriales o psíquicas**, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social o que de cualquier manera fomenten la violencia. (El énfasis es nuestro)

Por último, es de mayor interés para nuestros objetivos el artículo 46 del reglamento, donde se recoge el derecho del alumnado con NEE a la adaptación de los contenidos del currículum —lo cual será, según se indica, responsabilidad del profesor— y de las

pruebas de certificación tras acreditar debidamente su condición de discapacidad (EOI Sagunto, 2018: 43).

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se encuentra la pregunta sobre atención a la diversidad dentro de la pestaña de *Preguntas Frecuentes*. La respuesta es idéntica a la de las otras webs que también la incluyen.

6.5. Palabras clave en los menús principales

Únicamente, al clicar sobre *Preguntas Frecuentes*, encontramos el mismo párrafo sobre atención a la diversidad que se incluye en muchas de las webs ya analizadas.

6.6. Accesibilidad web

Del mismo modo que en las webs anteriores, tampoco encontramos ningún botón de accesibilidad, si bien en *Aviso Legal* se recoge el mismo párrafo informativo sobre accesibilidad de las webs.

7. Escuela Oficial de Idiomas de Alcira/Escola Oficial d'Idiomes d'Alzira³¹

7.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés de la EOI de Alcira para el curso 2017-2018 se puede encontrar clicando sobre *Idiomas>Inglés Presencial>Programación anual inglés*. En cuanto a la metodología, una vez más, se cita un enfoque orientado a la acción, siguiendo las indicaciones del *Marco*.

Por otro lado, no encontramos ni una sola referencia a lo largo de toda la programación al papel de la LMA ni al de la traducción. Esto no deja de resultar llamativo, puesto que en el apartado de *Metodología* se cita al *Marco* y se explicita que “los distintos tipos de competencia consignados se presentarán al alumno de manera integrada dentro de tareas comunicativas de comprensión, expresión, interacción, mediación o distintas combinaciones de las mismas” (EOI Alcira, 2017: 5). Como vemos, esta afirmación incluye las tareas de mediación, en las que la traducción intra e interlingüística podrían tener cabida, luego no creemos que exista una verdadera razón por la que ni tan solo se mencione el papel de la LMA y de la traducción en la enseñanza de la nueva lengua.

Por último, en lo que respecta a la atención a la diversidad, encontramos el punto V de la programación, titulado *Atención a la diversidad*. Sin embargo, en la misma línea de otras webs (por ejemplo, Quart de Poblet, Sagunto, Liria...), la información que se incluye en dicho apartado es ciertamente genérica, como se puede observar en la siguiente imagen:

³¹ Sitio web de la EOI de Alcira disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoialzira>>.

V. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad debidamente acreditada dispondrá de las adaptaciones curriculares de acceso al currículo que les posibilite o facilite su proceso educativo.

Las adaptaciones curriculares necesarias solamente podrán afectar a la metodología didáctica, a las actividades y a la priorización y temporalización de los objetivos, así como a los elementos curriculares de acceso.

La Conselleria competente en materia de Educación podrá autorizar para este alumnado la modificación de la duración del curso y del período de permanencia máximo en cada uno de los niveles.

En la celebración de las pruebas específicas que se convoquen, se deberá adaptar la duración y las condiciones de realización de las mismas a las características del alumnado con necesidades educativas especiales.

Imagen 33. Punto V de la programación, dedicado a la atención a la diversidad (programación didáctica de inglés de la EOI de Alcira para el curso 2017-2018).

7.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Los libros de texto y otros materiales utilizados en la modalidad presencial se pueden consultar tanto en el punto 3.3. de la programación como, teóricamente³², clicando sobre *Idiomas>Inglés Presencial>Libros de texto, de lectura y bibliografía*. Únicamente encontramos dos libros que no se han citado en las webs anteriores: (1) *Cutting Edge Upper-Intermediate, 3rd Edition*, de Pearson, para nivel B2.2 y (2) *Gold Advanced*, de Pearson, para nivel C1.

Del mismo modo que en otras EEOOII, en Alcira también se citan otros materiales complementarios, como gramáticas, libros de vocabulario, libros de lectura, enlaces a sitios web, etc. Además, conviene recordar que el profesorado puede emplear material adicional complementario al libro de texto. En ningún caso se menciona si existe algún tipo de adaptación de estos materiales para las personas con discapacidad sensorial, en qué consistirían estas adaptaciones según el posible perfil del estudiante o quiénes se encargan de llevar a cabo dichas adaptaciones.

³² Decimos *teóricamente* porque, a pesar de que se ha creado una pestaña específica para consultar en línea qué materiales se utilizan en el departamento de inglés de esta EOI, al entrar encontramos una serie de enlaces que no funcionan, por lo que no podemos acceder a ninguno de los documentos y consultar esta información (esta web fue analizada en julio de 2018).

7.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Los materiales de la modalidad a distancia son los mismos que los de otras EEOOI ya analizadas. Asimismo, podemos encontrar en *Idiomas>Inglés a distancia That's English* un enlace a una pestaña llamada *Bibliografía recomendada That's English*. Sin embargo, no se nos permite consultar estos datos, puesto que, según nos indica un aviso, no tenemos permiso para acceder a estos contenidos. Una vez más, a pesar de poder comprobar en la web oficial del programa a distancia cómo las personas con discapacidad pueden matricularse en este programa —y, además, no tienen que abonar tasas de matrícula—, no se encuentra información alguna sobre qué medidas se adoptan para adaptar los materiales propuestos.

7.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

De nuevo, y en la misma línea de las webs analizadas previamente, solo encontramos información sobre los descuentos económicos, la documentación específica para inscribirse a las pruebas y el enlace al *Anexo III* de solicitud de adaptación de las pruebas, en (1) *Información académica>Pruebas y exámenes>Certificación 2018*>(enlace a la página de Conselleria), (2) *Información académica>Pruebas y exámenes>Certificación 2018>Información de pruebas de certificación convocatoria 2018>Resolución*, (3) *Información académica>Pruebas y exámenes>Certificación 2018>Información de pruebas de certificación convocatoria 2018>Matrícula* (tanto para alumnado oficial, por libre como a distancia), (4) *Información académica>Pruebas y exámenes>Prueba de nivel>Prueba de nivel*, (5) *Secretaría>Trámites>Pruebas de Certificación*, (6) *Secretaría>Matriculación>Quiero examinarme por libre de certificación* y (7) *Secretaría>Matriculación>Quiero asistir a clase>Prueba de nivel*.

Asimismo, también se puede encontrar el documento de la *Guía del Candidato* en (1) *Información académica>Pruebas y exámenes>Certificación 2018>Información de pruebas de certificación convocatoria 2018>Guía del Candidato* y en (2) *Certificación académica>Pruebas y exámenes>Certificación 2018*.

Como podemos ver, esta información está disponible en numerosas pestañas de la web. Sin embargo, a nuestro parecer, el hecho de que esta se repita en tantos apartados

distintos y no parezca seguir un orden solo genera confusión, debido a la aparente falta de organización de los contenidos.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Del mismo modo, una vez más, la información que encontramos relacionada con los alumnos con NEE sobre el proceso de preinscripción y matriculación es muy similar a la de otras webs: únicamente se cita la documentación específica que se requiere para formalizar la matrícula y se mencionan los descuentos económicos de los que se pueden beneficiar, en (1) *Secretaría>Matriculación>Quiero asistir a clase>Tasas* y (2) *Secretaría>Matriculación>Quiero asistir a clase>Documentación necesaria para la matrícula*. Esta segunda pestaña de la web sí merece mayor atención por nuestra parte, ya que, entre la documentación que se debe aportar para formalizar la matrícula, se cita lo siguiente:

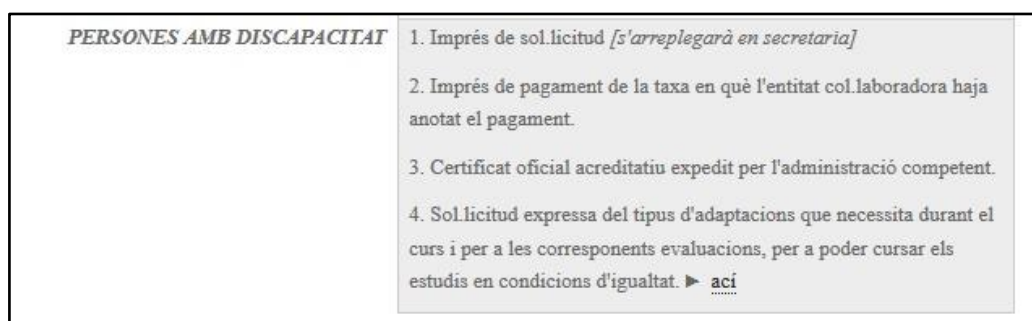


Imagen 34. Información sobre la documentación que las personas con discapacidad deben entregar para formalizar la matrícula en la EOI de Alcira (imagen tomada en julio de 2018).

Como se ve en la **Imagen 34**, para formalizar la matrícula los alumnos con discapacidad deben entregar una documentación específica para acreditar su condición de discapacidad y, además, deben indicar qué tipo de adaptaciones curriculares solicitan para el curso, para lo cual se facilita un enlace a un formulario de solicitud en el que el alumno debe explicitar el nivel que va a cursar, qué tipo de discapacidad tiene y qué medidas concretas solicita. En la siguiente imagen podemos ver parte de esta solicitud de adaptación.

El/la alumno/a D/Dª.....
con número de expediente....., matriculado/a en el curso..... del nivel
del idioma

EXPONE

que tiene una discapacidad de carácter de grado..... %, la cual le impide
cursar sus estudios y/o realizar las pruebas en las mismas condiciones que el resto del alumnado, y por tanto

SOLICITA

que se adopten las medidas expuestas a continuación para adecuar las condiciones del aula y/o de las
pruebas a las características concretas de su discapacidad:

		Tipo de adaptación que se solicita
Características físicas del aula		
Pruebas y exámenes	Comprensión escrita	
	Comprensión oral	
	Expresión escrita	
	Expresión oral	

Imagen 35. Sol·licitud d'adaptació per a l'alumnat amb discapacitat, disponible en la web de la EOI de Alcira (imagen tomada en julio de 2018).

Antes de continuar, creemos conveniente destacar que se requiere de una exhaustiva búsqueda para encontrar esta información en la web, debido a la necesidad de clicar sobre numerosos enlaces —los cuales, en realidad, conducen con frecuencia a la misma información— dispuestos por la pantalla sin seguir un orden. A su vez, tenemos la impresión de que los constantes cambios de pestaña dificultan que el usuario pueda ubicarse y recordar con exactitud a qué cuestión concreta hace referencia la información de la pestaña a la que se le ha reconducido.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No se encuentra información en referencia a las palabras clave.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se encuentra la pregunta sobre atención a la diversidad dentro de la pestaña de *Preguntas Frecuentes*. La respuesta es idéntica a la de las otras webs que también la incluyen.

7.5. Palabras clave en los menús principales

Únicamente se encuentra la pregunta sobre atención a la diversidad en el apartado de *Preguntas Frecuentes*.

7.6. Accesibilidad web

Encontramos, como en todas las webs analizadas hasta ahora, un mensaje sobre la accesibilidad web al clicar sobre *Aviso Legal*, a pesar de no disponer de ningún botón de accesibilidad en la web.

8. Escuela Oficial de Idiomas de Gandía/Escola Oficial d'Idiomes de Gandia³³

8.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés de la EOI de Gandía para el curso 2017-2018 se encuentra con facilidad en *Idiomas>Inglés>Programación didáctica inglés*. Tras analizarla, hemos detectado que no se incluye ninguna pauta específica sobre el método que el profesorado debe emplear, sino que se permite que cada docente contemple las distintas opciones metodológicas y haga una selección de estas en función de los objetivos de aprendizaje. Con todo, sí se recomienda seguir las pautas de un enfoque orientado a la acción, presentado en el *Marco*.

Por otra parte, en referencia al papel de la LMA y de la traducción, encontramos, por un lado, que “la llengua anglesa serà el vehicle de comunicació a l’aula en tot moment, quedant la llengua materna per situacions puntuals d’aclariment o explicació de conceptes lingüístics més complexos en els nivells més bàsics” (EOI Gandía, 2017: 109). Sin embargo, este uso restrictivo de la LMA entra en cierto conflicto con el papel que sí se le reconoce como herramienta para desarrollar las estrategias plurilingües, ya presentadas anteriormente. De igual modo, tratar de minimizar al máximo el uso de la LMA tampoco parece estar en consonancia con el papel que se le reconoce a la traducción en la programación. Esta aparece, principalmente y de forma similar a otras webs, como un ejemplo de actividad de mediación en numerosas ocasiones. Por ello, conviene plantear la misma reflexión que en el caso de la EOI de Valencia-Zaidía: si no se puede emplear la LMA más que para situaciones puntuales, ¿hacia, o desde, qué lengua se realizan estas traducciones?

Por último, no se hace ninguna mención a los alumnos con NEE en la programación de inglés de la EOI de Gandía.

³³ Sitio web de la EOI de Gandía disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoigandia>>.

8.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Los libros de texto utilizados para el curso 2017-2018 pueden consultarse fácilmente tanto en la programación (EOI Gandía, 2017: 142-147) como en un documento disponible en *Idiomas>Inglés>Libros de Texto 2017-2018*. Únicamente se han encontrado dos libros que no se han citado en el análisis de las webs anteriores: (1) *Outcomes Elementary*, de Cengage Learning y National Geographic, para nivel A2.2 y (2) *Keynote Upper-Intermediate*, de Cengage Learning y National Geographic, para nivel B2.1. Además de los libros de texto, conviene recordar que el profesorado puede hacer uso de materiales complementarios. En cualquier caso, tampoco encontramos información al consultar los materiales sobre la posible existencia de adaptaciones de estos materiales para las personas con discapacidad sensorial.

8.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Apenas se puede encontrar una breve mención a los materiales que se emplean para cursar la modalidad a distancia en *Idiomas>Inglés a distancia (That's English)*. Con todo, entendemos que estos serán los mismos que los citados en el análisis de las webs previas, puesto que el funcionamiento de esta formación es prácticamente idéntico en todos los centros. Aun así, se debe señalar que tampoco se encuentra información sobre las medidas de atención a la diversidad en relación con los materiales de la modalidad *That's English*.

8.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Una vez más, la única información disponible en esta web gira en torno a la documentación específica que debe aportar el alumnado con NEE para inscribirse a las pruebas de certificación y a los descuentos en las tasas de inscripción y de expedición de los títulos. Esta información está disponible en (1) *Información académica>Pruebas, exámenes y notas>Pruebas de Certificación 2018>Requisitos y normativa*>(clicar sobre el enlace junto a la palabra *Normativa*), (2) *Información académica>Pruebas, exámenes y notas>Pruebas de Certificación 2018>Solicitud del título o de la Certificación académica*>(clicar sobre el primer *Más información*), (3) *Secretaría>Solicitud y entrega de títulos>Plazo de solicitud de títulos de A2, B1 y B2 o de Básico, Intermedio*

y *Avanzado o de Cert. Superior* y (4) *Secretaría>Trámites>Títulos de Ciclo Superior, A2, B1, B2, C1 y C2*. Asimismo, en *Información académica>Pruebas, exámenes y notas>Alumnado presencial>Pruebas extraordinarias de A2.1, B1.1 i B2.1* se puede encontrar un enlace a la Resolución de 21 de julio de 2017, de la Dirección General de Política Educativa, de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la que se dictan instrucciones en términos de ordenación académica y organización de las escuelas oficiales de idiomas valencianas durante el curso 2017-2018³⁴, en la que se recoge el derecho a la adaptación de las pruebas. Pese a disponer de este enlace, la información sobre la resolución no se traslada a la web de la EOI para que sea más sencillo y rápido encontrarla.

Por otro lado, en esta web se facilitan cuatro enlaces a la *Guía del Candidato* en (1) *Inicio>Guía del Candidato Pruebas de Certificación 2018*, (2) *Información académica>Pruebas, exámenes y notas>Pruebas de Certificación 2018*>(pinchar sobre el enlace en *Guía del Candidato*), (3) *Información académica>Pruebas, exámenes y notas>Pruebas de Certificación 2018>Características de la Prueba* y (4) *Información académica>Pruebas, exámenes y notas>Pruebas de Certificación 2018>Cómo preparar el examen: Guía del Candidato y modelos de pruebas*. Recordemos que la *Guía del Candidato* incluía, en el punto 7, información sobre el derecho a disponer de adaptaciones para las personas con discapacidad que lo necesiten.

Dicho esto, parece bastante claro que es necesario clicar sobre repetidos enlaces para encontrar esta información, algo que, a nuestro juicio y como ya hemos señalado, reduce su visibilidad y dificulta encontrarlos con relativa facilidad.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Por otra parte, en cuanto al proceso de inscripción y matrícula a la oferta formativa de la EOI, únicamente se explicita información sobre la documentación específica que deben presentar los alumnos con NEE y los descuentos en las tasas de matriculación en (1) *Idiomas>Inglés a distancia (That's English)*>(clicar sobre el enlace habilitado en *prueba VIA>Tasas y documentación*, (2) *Secretaría>Preinscripción curso 2018-2019*>(pinchar sobre el enlace al lado de la palabra *Normativa*),

³⁴ Disponible en: <https://www.dogv.gva.es/datos/2017/07/27/pdf/2017_6928.pdf> [Última consulta: 25/07/18].

(3) *Secretaría>Preinscripción curso 2018-2019>Normativa>*(pinchar en el enlace al lado de la palabra *Normativa*), (4) *Secretaría>Matrícula Julio Alumnado Preinscrito Alemán, Español, Francés, Italiano y Valenciano*, (5) *Secretaría>Matrícula julio 2018 alumnado oficial EOI Gandía* y (6) *Secretaría>Tasas*.

Una vez más, en consonancia con lo que ocurre en las otras webs analizadas, la información —tanto sobre las pruebas como sobre el proceso de preinscripción y matriculación— se repite en varias pestañas, a pesar de proporcionar pocas aclaraciones sobre las medidas concretas que se adoptan desde el centro para garantizar la plena inclusión del alumnado con NEE.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No se encuentra información en referencia a la normativa del centro.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se incluye la misma pregunta sobre atención a la diversidad que en las anteriores webs analizadas. La respuesta es idéntica a la de las webs anteriores.

8.5. Palabras clave en los menús principales

Únicamente se encuentra la pregunta sobre atención a la diversidad en la pestaña de *Preguntas Frecuentes*.

8.6. Accesibilidad web

Del mismo modo que en la totalidad de webs analizadas anteriormente, no encontramos ninguna opción de accesibilidad, si bien en *Aviso Legal* podemos leer el mismo párrafo informativo sobre accesibilidad web que aparece en todas las EEOOI anteriores.

9. Escuela Oficial de Idiomas de Xàtiva/Escola Oficial d'Idiomes de Xàtiva³⁵

9.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés de la EOI de Xàtiva para el curso 2017-2018 se puede encontrar con facilidad entrando en *Departaments>Anglès>Programació didàctica*. La metodología que se prioriza, del mismo modo que en otras EEOOI, es el enfoque comunicativo.

Por otra parte, aunque no se incluye ninguna referencia a la LMA, la traducción sí se cita como un tipo de texto relacionado con aspectos comunes de la vida social dentro de la actividad de mediación. Asimismo, también se incluyen entre los actos directivos preguntar y expresar la traducción de una palabra o expresión. Con todo, nos resulta llamativo que en el apartado de metodología encontremos lo siguiente (EOI Xàtiva, 2017: 43):

En les classes es prioritza l'enfocament comunicatiu, és a dir, la capacitat de reconèixer i produir llenguatge que no sols siga correcte, sinó també apropiat a la situació en què s'usa. **El fi és ajudar l'alumne a adquirir el grau adequat de competència en quatre destreses:** comprensió oral, comprensió escrita, expressió escrita i expressió escrita. (El énfasis es nuestro)

De la anterior cita, en primer lugar, podemos extraer que el objetivo del profesorado debe ser que el alumnado desarrolle las tradicionales cuatro destrezas. Sin embargo, más adelante encontramos que en el nivel A2 y B1 se dice lo siguiente: “Este nivell té com objectiu principal capacitar a l'alumne per a utilitzar l'idioma amb una certa seguretat i flexibilitat, receptivament i productivament, tant en forma parlada com escrita, **així com per a mediar entre parlants de llengües diferents [...]**”. (El énfasis es nuestro) (EOI Xàtiva, 2017: 49 y 82). Nos resulta, por lo tanto, ciertamente llamativo que primero se citen las tradicionales cuatro destrezas —y se diseñen los puntos sobre la evaluación solo para estas cuatro— pero, seguidamente, se señale que los alumnos deben ser capaces de mediar entre hablantes de distintas lenguas. Consideramos, pues, que esto podría ser una alusión a la actividad de mediación que se recoge en el *Marco*. Sin embargo, la mediación no se cita ni explica abiertamente en la programación. A nuestro

³⁵ Sitio web de la EOI de Xàtiva disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoidexativa>>.

juicio, esto parece un síntoma de una falta de coherencia entre las distintas partes de la programación. En la misma línea, en el nivel B2 tampoco se menciona la mediación hasta que, en el apartado *Tipologia textual*, se presentan los tipos de textos orales y escritos más relacionados con aspectos del entorno diario de los usuarios. Estos se presentan divididos en expresión e interacción oral, expresión e interacción escrita, comprensión oral, comprensión escrita y mediación oral y escrita (EOI Xàtiva, 2017: 154-156). De nuevo, esto nos resulta confuso, puesto que no se explica en qué consiste la actividad de mediación ni parece estar entre los objetivos del profesorado desarrollarla, pero en ciertos apartados de la programación sí se incluye.

Por último, no se hace ninguna referencia a lo largo de la programación a las medidas de atención a la diversidad.

9.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Los libros de texto utilizados para el curso 2017-2018 se pueden consultar tanto en la programación (EOI Xàtiva, 2017: 12-18) como clicando sobre *Departaments> Anglès>Llibres de text*. Únicamente encontramos tres libros que no se han citado en las webs anteriores: (1) *English File Advanced, 3rd Edition*, de Oxford University Press, para nivel C1, (2) *Complete Advanced, 2nd Edition*, de Cambridge University Press para nivel C1 y (3) *Cambridge Proficiency Masterclass*, de Cambridge University Press para nivel C2.

Asimismo, conviene recordar que el profesorado puede hacer uso de materiales complementarios, como textos reales o libros de lectura. En ningún caso se hace referencia a la adaptación de estos materiales para las personas con discapacidad sensorial al consultar el material necesario para el curso.

9.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Del mismo modo que en la EOI de Llíria, a pesar de que en la pestaña de *Preguntes Freqüents* encontramos una pregunta referida a qué es el programa *That's English*, no se incluye información concreta sobre la formación a distancia en esta EOI.

9.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

De nuevo, algunas de las pocas referencias que encontramos a las personas con discapacidad en la web giran en torno al acceso y la adaptación a las pruebas de nivel o certificación. Así, volvemos a encontrar qué documentación deben presentar para formalizar la inscripción a las mismas —incluyendo el formulario de solicitud de adaptaciones— y qué tipo de descuentos económicos pueden disfrutar a partir de cierto grado de discapacidad. Podemos encontrar esta información en la web de la EOI, en la página web de la Generalitat y en la Resolución de 5 de febrero de 2018, de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la que se establece el calendario y el proceso de inscripción y matriculación para la realización de la prueba de certificación de los niveles del Marco Europeo Común de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (*MECR*) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en las EEOOI de la Comunitat Valenciana correspondiente a la convocatoria 2018. Para poder consultar esta información se debe acceder desde (1) *Secretaria>Impresos>*(pinchar sobre *Sol·licitud d'adaptació de les Proves de Certificació per a alumnat amb necessitats educatives especials*), (2) *Informació acadèmica>Proves de Certificació 2018>Informació Proves de Certificació>*(clicar sobre el enlace junto a *Models de proves de certificació*) y (3) *Informació acadèmica>Proves de Certificació 2018>Informació Proves de Certificació>*(clicar en el enlace sobre la palabra *ací*, en el primer punto). Asimismo, en (4) *Secretaria>Proves de nivel 2018* encontramos referencia a los descuentos económicos sobre la tasa de inscripción de las pruebas de nivel para los alumnos que acrediten un grado de discapacidad igual o superior al 33%.

Por último, en *Informació acadèmica>Proves de Certificació 2018>Informació Proves de Certificació* se facilita un enlace directo a la *Guía del Candidato*.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Centrándonos ahora en la información encontrada acerca de los aspectos relacionados con los procesos de inscripción y matrícula en las enseñanzas de la EOI, encontramos referencias a las palabras clave en (1) *Secretaria>Impresos>*(clicar sobre el enlace en *Sol·licitud d'adaptació del curs presencial per a alumnat amb necessitats educatives*

especials), donde se facilita la solicitud de adaptación durante el curso para las personas con NEE³⁶ y (2) *Secretaria*>*Cómo pagar las tasas*³⁷, donde se explican los descuentos económicos de los que pueden beneficiarse las personas con discapacidad que deseen matricularse en la oferta formativa de la EOI. Además de estas dos, también encontramos una nueva referencia a la documentación que deben presentar las personas con discapacidad que deseen matricularse, esta vez, en la oferta de los cursos PIALP³⁸ en *Secretaría*>*PIALP 2018*>(clicar sobre *enlace*).

Como reflexión, la información relativa a las personas con discapacidad que se incluye en esta web no varía con respecto a las anteriores webs ya analizadas, a pesar de que esta se encuentra con menos frecuencia, ya que no se repite en tantas pestañas como hemos podido observar en casos anteriores.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No se encuentra información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se incluye la pregunta sobre atención a la diversidad en *Preguntas Freqüents*. La respuesta es idéntica a la de las otras webs ya analizadas.

9.5. Palabras clave en los menús principales

Únicamente encontramos una referencia a las palabras clave en la pestaña de *Preguntas Freqüents*.

9.6. Accesibilidad web

Siguiendo el mismo patrón de las otras webs, en la web de la EOI de Xàtiva no se incluye ninguna opción de accesibilidad, si bien en *Aviso Legal* volvemos a encontrar el mismo mensaje informativo sobre la accesibilidad de la web.

³⁶ Disponible en: <http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?grupoEsp=500000565202&folderId=500001896331&name=DLFE-1501104.pdf> [Última consulta: 27/07/18].

³⁷ Esta pestaña aparece en castellano, pese a que la mayor parte de contenidos de la web están en valenciano.

³⁸ El Plan Integral de Aprendizaje de las Lenguas para el Profesorado (PIALP) está pensado para que los docentes en activo (tanto de infantil, primaria y secundaria como de formación profesional) puedan cursar gratuitamente cursos presenciales y en línea de inglés y valenciano en las distintas escuelas oficiales de idiomas de la Comunidad. Para más información, consúltese la siguiente web: <<http://www.ceice.gva.es/es/web/dgplgm/pialp>> [Última consulta: 27/07/18].

10. Escuela Oficial de Idiomas de Utiel/Escola Oficial d'Idiomes d'Utiel³⁹

10.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés de la EOI de Utiel para el curso 2017-2018 se encuentra con facilidad al entrar en *Idiomas>Inglés>Programación de inglés*. En lo que se refiere a la metodología, podemos leer lo siguiente (EOI Utiel, 2017: 82):

El trabajo dentro del aula se realizará **desde una óptica comunicativa y atendiendo a la diversidad del alumnado**, de muy distinta edad, formación y madurez. El hecho de que nuestros grupos no son homogéneos implica, en primer lugar, **utilizar un mayor número de materiales auxiliares** y, en segundo lugar, plantear actividades que permitan trabajar en grupos o parejas de manera que el alumnado practique de forma activa los contenidos presentados. **Las tareas** dentro del aula se presentarán de forma oral y vendrán seguidas de prácticas guiadas y libres, permitiendo así al alumno consolidar su confianza a la hora de la producción de los contenidos. (El énfasis es nuestro)

Como vemos, en este caso se menciona el desarrollo de tareas desde un enfoque comunicativo, si bien no se alude a ningún método en concreto. Sí resulta llamativo el hecho de que se mencione que se debe trabajar en el aula atendiendo a la diversidad del alumnado, para lo cual se debe hacer uso de materiales auxiliares. Pese a mencionar dicha diversidad, en la programación no encontramos ninguna referencia a la atención a la diversidad por una discapacidad.

Por otro lado, no encontramos tampoco ninguna referencia al papel de la LMA, algo un tanto sorprendente, teniendo en cuenta que en esta programación sí se deja constancia de la importancia de trabajar la actividad comunicativa de mediación. En cambio, la traducción sí parece recibir mayor atención, particularmente en las descripciones generales de los niveles C1/C2, donde encontramos un punto dedicado a explicar, con algo más de detalle que en otras programaciones ya analizadas, en qué consiste la actividad de mediación (EOI Utiel, 2017: 40).

10.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Se pueden consultar los libros de texto de inglés para el curso 2017-2018 tanto en el punto 3 de la programación (EOI Utiel, 2017: 5-7) como en un documento informativo,

³⁹ Sitio web de la EOI de Utiel disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoiutiel>>.

disponible dentro de *Idiomas>Inglés>Libros de texto* y de *Información Académica>Información Alumnado Presencial*. Únicamente encontramos dos libros que no hemos citado en el análisis de las webs anteriores: (1) *Empower C1*, de Cambridge University Press, para nivel C1 y (2) *Upstream Proficiency C2*, de Express Publishing, para nivel C2.

Además de estos manuales, en la programación se proporciona una lista de libros de lectura por niveles, de entre los cuales los alumnos deben escoger como lectura obligatoria un mínimo de dos. De igual modo, conviene mencionar la presencia de otros materiales que también se recogen en la programación, como se puede observar a continuación (EOI Utiel, 2017: 82):

El material didáctico guía, tal como se refleja en el apartado 3 de esta programación, son los métodos *English File* (Third edition), *Upstream Proficiency* de la editorial Express Publishing, *Pioneer* de la editorial MM Publishing, *Empower* de la editorial Cambridge y *Expert Advanced*, de la editorial Pearson. Estos métodos responden a las características de una metodología comunicativa ya que los libros de texto que sirven de guía al alumnado **se complementa con cuadernos de ejercicios de vocabulario, gramática, listening & reading, con material audiovisual, ejercicios en CDRom, plataformas online y con un libro de recursos comunicativos fotocopiable.** (El énfasis es nuestro)

Como vemos, además de los libros de texto, los docentes trabajan con material alternativo en formato visual, auditivo y audiovisual. Por esta razón, cabría preguntarse si la TAV podría ser una herramienta útil para facilitar a las personas con discapacidad sensorial el acceso a algunos de estos contenidos. En cualquier caso, desconocemos cómo se adaptan los materiales que aquí se citan, ya que en la web de la EOI no se explicita en ningún punto esta información.

No obstante, sí creemos relevante mencionar que dentro de *Información Académica>Información alumnado presencial* encontramos un documento titulado *Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE)*, aprobado en el Consejo Escolar de la EOI de Utiel el 29 de junio de 2018. En él podemos leer algunos ejemplos sobre qué tipo de medidas se adoptan para garantizar la igualdad de derechos de todo el alumnado en el aula. Únicamente se citan las siguientes medidas en el caso de las personas con discapacidad sensorial (EOI Utiel, 2018a: en línea):

- a) Para los alumnos con discapacidad visual: se coloca a los alumnos con dificultades visuales cerca del profesor, se amplían o escanean las fotocopias para personas con discapacidad visual grave o se les permite llevar al aula las herramientas necesarias que faciliten su aprendizaje.
- b) Para los alumnos con discapacidad auditiva: se les coloca cerca del profesor y los altavoces o se les proporcionan auriculares.

Además, podemos encontrar también las siguientes pautas para alumnos con discapacidad sensorial (EOI Utiel, 2018a: en línea):

Se ha de tener en cuenta en la presentación de los contenidos aquellos canales de información que sean más adecuados. Se han de utilizar todos los medios posibles para la presentación de contenidos o actividades a realizar, de forma que los alumnos con necesidades educativas especiales entiendan lo que tienen que hacer. **En algunos casos será cuestión de priorizar un canal de presentación sobre otro. Por ejemplo: si tenemos alumnos sordos en el aula habrá que poner especial atención a las representaciones de tipo visual; en otros se pueden utilizar canales simultáneos. En el caso de alumnos ciegos, sin renunciar a representaciones visuales para el resto de los compañeros, será imprescindible una explicación oral más exhaustiva.** (El énfasis es nuestro)

Según lo entendemos, disponer de este documento específico, donde se explicitan qué medidas de atención a la diversidad (recordemos el repaso a las mismas efectuado en los puntos 3.3.3. y 3.3.4. de esta tesis doctoral) adopta el centro en caso necesario, parece reflejar un mayor grado de concienciación e implicación de la EOI de Utiel con la inclusión educativa. Con todo, conviene reflexionar sobre si la información que en él se recoge podría ampliarse con un protocolo de actuación donde se recogiera, con más detalle, qué posibles medidas de adaptación o ayudas técnicas se pueden utilizar dependiendo del perfil del alumnado y si la EOI puede ofrecer, o no, estos servicios.

En resumen, a pesar de disponer de estas breves referencias que nos permiten entender, *grosso modo*, algunas de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en el centro, no se ha encontrado ninguna medida detallada que permita conocer cómo se adaptan cada uno de los materiales que se citan en la programación del departamento de inglés para los cursos presenciales.

10.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Del mismo modo que en la EOI de Liria o Xàtiva, a pesar de que en la pestaña de *Preguntas Frecuentes* encontramos una pregunta sobre qué es el programa *That's English*, no se incluye información concreta sobre la formación a distancia en esta EOI.

10.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

De nuevo, la información sobre el alumnado con NEE que encontramos en esta web gira en torno a las mismas cuestiones que en las webs ya analizadas anteriormente: qué documentación deben presentar las personas con discapacidad para formalizar la *matrícula* de las pruebas —incluyendo el enlace al formulario de solicitud de adaptación

de las pruebas, conocido como *Anexo III*— y qué tipo de descuentos económicos existen para las personas con discapacidad que deseen presentarse a ellas. Esta información está disponible en (1) *Información académica>Pruebas de Certificación>Alumnado oficial* y (2) *Información académica>Pruebas de Certificación>Alumnado libre y de renuncia condicionada*. Por último, en *Información académica>Pruebas de Certificación* disponemos de un enlace directo a la *Guía del Candidato*, cuya pregunta 7 informa sobre el derecho a ciertas adaptaciones para las personas con discapacidad.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Una vez más, también encontramos alusión a las personas con discapacidad cuando se menciona qué documentación deben aportar los alumnos para formalizar la matrícula y qué tipo de descuentos económicos sobre el precio de las tasas existen. Esta se encuentra accediendo desde múltiples vías: (1) *Secretaría>Novedades>Matrícula septiembre 2018*>al clicar en (a) *Calendario de matrícula alumnado oficiales y PIALP oficiales de 1ºNB (1ºA2), 1ºNI (1ºB1), 1ºNA (1ºB2)*, (b) *Calendario de matrícula alumnado oficiales y PIALP oficiales de certificación 2ºNB (2ºA2), 2ºNI (2ºB1), 2ºNA (2ºB2), C1, C2*, (c) *Calendario de matrícula alumnos preinscritos y alumnos preinscritos PIALP* o bien en (d) *Calendario de matrícula alumnos con traslado de expediente*, (2) *Secretaría>Novedades>Matrícula en julio de alumnos preinscritos y preinscritos PIALP curso 2018/19*>(al clicar en todos los enlaces sobre la palabra *documentación*), (3) *Secretaría>Novedades>Matrícula en julio de alumnos preinscritos y preinscritos PIALP curso 2018/19*>(al clicar en la palabra *AQUÍ*⁴⁰, dentro de la pregunta *¿Cuál es el importe de matrícula?*)>*Tasas académicas*, (4) *Secretaría>Novedades>Preinscripción curso 2018-2019*>(clicar sobre el enlace en *Resolución AQUÍ*, al final de la página), (5) *Secretaría>Novedades>Matrícula alumnos oficiales 2018*>(al clicar tanto en los enlaces sobre la palabra *AQUÍ*, junto a la documentación que se debe aportar y las tasas), (6) *Secretaría>Novedades>Cursos formativos 2017-2018*>(clicar sobre el enlace en la palabra *AQUÍ*, al final de la página), (7) *Secretaría>Novedades>Tasas 2018>Tasas académicas*, (8) *Información académica>Pruebas de Certificación*>(clicar sobre el enlace en la palabra *Requisitos*),

⁴⁰ Según las pautas sobre accesibilidad web que recoge Luján Mora (s.f.: en línea), para garantizar la accesibilidad de la web, los títulos de los enlaces deben tener sentido incluso cuando se leen de forma aislada, de modo que se deben evitar enlaces con frases del tipo “pincha aquí”, “haga clic aquí” o “más”.

(9) *Información académica>Pruebas de Certificación*>(clicar en el enlace sobre *ANEXO III*), (10) *Información académica>Pruebas de Certificación*>(clicar en el enlace sobre *DOCUMENTACIÓN*), (11) *Información académica>Pruebas de Certificación*>(clicar en el enlace sobre *TASAS*) y (12) *Información académica>Pruebas de Certificación*>(clicar en el enlace sobre *resolución* o directamente en el enlace a la web de la Generalitat).

Por otro lado, podemos encontrar un enlace directo a la *Guía del Candidato* desde *Información académica>Pruebas de Certificación*>(clicar en el enlace sobre *Guía del candidato*).

Como se puede ver, se pueden consultar estos datos desde numerosos enlaces, aunque, en realidad, la práctica totalidad de las direcciones citadas conducen a los mismos documentos: un listado con la documentación necesaria para formalizar la matrícula y otro con los precios de las distintas tasas.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

Al clicar en *Información académica>Información alumnado presencial* encontramos un conjunto de documentos aprobados por el Consejo Escolar de la EOI de Utiel. De entre ellos, el primero que debemos destacar por su interés es el *Reglamento de Régimen Interno* del centro, aprobado por el Consejo Escolar del 10 de febrero de 2012 y actualizado 2 de febrero de 2018. En este reglamento se recoge el derecho a la no discriminación del alumnado con discapacidad, tanto física como sensorial o psíquica. Asimismo, para garantizar la igualdad de oportunidades, se propone la adopción de una política educativa de integración y de educación especial (EOI Utiel, 2018b: 25). A su vez, en la misma línea que en la EOI de Valencia-Zaidía, en este documento también se recoge entre las obligaciones de la COCOPE analizar e informar sobre el conjunto de medidas de atención a la diversidad del alumnado que establezca la escuela (EOI Utiel, 2018b:19).

En esta misma pestaña también podemos encontrar el *Plan de Convivencia*, igualmente aprobado por el Consejo Escolar del 10 de febrero de 2012 y actualizado el 2 de febrero de 2018, entre cuyos objetivos generales se cita, precisamente, fomentar el respeto a la diversidad entre la comunidad escolar. Asimismo, entre los objetivos específicos del plan de convivencia se incluye “llevar a cabo acciones formativas, preventivas y de

intervención para la mejora de la convivencia basada en la educación, la cohesión y la integración social” (EOI Utiel 2018c: en línea).

Por último, como ya se ha explicado anteriormente, en esta pestaña podemos encontrar un documento titulado *Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE)*. Este, de cinco páginas de extensión, recoge, a grandes rasgos, el conjunto de medidas que se proponen para los distintos tipos de discapacidad, así como ciertas pautas para que el profesorado escoja la metodología más apropiada a la hora de trabajar con alumnos con discapacidad o, dicho de otro modo, con distintas capacidades. Como ya hemos comentado, este documento exclusivo de la EOI de Utiel podría denotar un mayor grado de concienciación sobre la importancia de la inclusión educativa en las EEOOII. Con todo, no debemos olvidar que este sigue presentando ciertas carencias, por lo que, a nuestro modo de ver, se debería trabajar con el objetivo de explicar en mayor detalle qué soluciones concretas se contemplan para dar respuesta a las distintas necesidades del alumnado con NEE en el aula.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se incluye la pregunta sobre atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*. La respuesta es idéntica a la de las otras webs ya analizadas.

10.5. Palabras clave en los menús principales

Únicamente encontramos una referencia a las palabras clave en la pestaña de *Preguntas Frecuentes*, donde volvemos a encontrar la misma pregunta y el mismo texto explicativo sobre la atención a la diversidad que veíamos en las otras EEOOII.

10.6. Accesibilidad web

Una vez más, no se dispone de ninguna opción de accesibilidad, a pesar de encontrar el mismo mensaje sobre la accesibilidad web en *Aviso Legal*.

11. Escuela Oficial de Idiomas de Orihuela/Escola Oficial d'Idiomes d'Orihuela⁴¹

11.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés de la EOI de Orihuela para el curso 2017-2018 se puede encontrar con facilidad clicando sobre *Idiomas>Inglés>Programación*. Del mismo modo que en la mayoría de las EEOOI ya analizadas, en el apartado de metodología se cita un enfoque orientado a la acción, siguiendo, así, la propuesta del *Marco*.

Por su lado, no se dispone de información sobre el papel de la LMA. Además, solo encontramos una referencia a la traducción, que se cita simplemente como un ejemplo dentro de los actos directivos, de la misma forma que en otras programaciones ya analizadas. Esta posición resulta ciertamente llamativa cuando en la propia programación se explicita que se deben trabajar las cuatro actividades comunicativas de la lengua: comprensión, producción, interacción y mediación (EOI Orihuela, 2017: 8). Entendemos que, precisamente, la traducción intralingüística e interlingüística podría tener cabida dentro de la actividad de mediación. Es, quizá, todavía más sorprendente que no se utilicen abiertamente las palabras *traducción* o *interpretación* cuando se explica que, entre otras competencias, el alumno de C1 debe saber “[m]ediar con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la propia u otras teniendo en cuenta las diferencias y las implicaciones sociolingüísticas y socioculturales de las mismas y reaccionando en consecuencia” (EOI Orihuela, 2017: 132). Entendemos que si los alumnos de los niveles más avanzados deben ser capaces de mediar entre la LMA y la LE, esta tarea conllevará, necesariamente, un ejercicio de traducción o interpretación.

Por último, se debe mencionar que sí se incluye un pequeño párrafo en la programación en el que se mencionan algunas de las medidas de atención a la diversidad. No obstante, este no aporta información específica, más allá de afirmar que se adaptan los espacios y medios para que los alumnos con NEE puedan ejercer sin problemas su derecho a la educación, como se observa en la **Imagen 36**:

⁴¹ Sitio web de la EOI de Orihuela disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoiorihuela/home>>.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para aquellos alumnos y alumnas que justifiquen debidamente alguna discapacidad que les impida cursar las enseñanzas de esta EOI tal cual dice el currículum, se tomarán las medidas oportunas de adaptación de espacio físico y medios para que puedan ejercer su derecho a la educación sin problemas.

Imagen 36. Información sobre las medidas de atención a la diversidad (programación didáctica de inglés de la EOI de Orihuela para el curso 2017-2018).

Pese a esta declaración de intenciones, no se explica en detalle en qué podrían consistir esas “medidas oportunas” que se mencionan en la programación.

11.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Los libros de texto utilizados para el curso 2017-2018 se pueden encontrar tanto en un documento disponible al entrar en *Idiomas>Inglés>Bibliografía* como en el punto 4 de la programación (EOI Orihuela, 2017: 12-18). Todos los libros que se utilizan en esta EOI ya han sido citados a lo largo del análisis de las webs anteriores.

Además de estos manuales, en la programación se citan otros materiales complementarios para el alumno en cada nivel, como libros de lectura, gramáticas, libros de vocabulario, diccionarios o materiales en DVD. A su vez, también podemos encontrar ejemplos de material complementario que puede emplear el profesor en el aula: material periodístico de actualidad y uso de las TIC, de vídeos didácticos, de películas en versión original, de canciones o de material visual de diferente tipo (EOI Orihuela, 2017: 7). En ningún caso se menciona si se adapta este material para las personas con discapacidad sensorial o de qué modo se hace. Insistimos, de nuevo, en que esto no quiere decir que no se adopte medida alguna; sin embargo, no disponer de esta información contribuye, nos parece, a la falta de visibilidad de las necesidades del alumnado con NEE.

11.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Del mismo modo que en otras EEOOII, no se dispone de información en la web sobre los cursos de inglés a distancia, a pesar de incluir una pregunta en *Preguntas Frecuentes* sobre la modalidad *That's English*.

11.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Las referencias a las personas con discapacidad en las pestañas donde se recoge información sobre la inscripción a las pruebas y los tipos de adaptaciones que se realizan son más escasas en esta web. Con todo, en *Secretaría>Pruebas de Certificación>Modelos de examen*, podemos encontrar un enlace a la siguiente web de la Generalitat Valenciana: <<http://www.eoi.gva.es/ca/proves-de-certificacio>>. En ella se facilita el *Anexo III* de solicitud de adaptación de las pruebas. Asimismo, en *Secretaría>Pruebas de Certificación>Guía del Candidato* también disponemos de este documento, cuya pregunta 7, recordemos, hacía referencia al derecho de adaptación de las pruebas para las personas con discapacidad.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

De nuevo, encontramos ocurrencias de las palabras clave en relación con la documentación específica que deben presentar los alumnos con discapacidad en el momento de formalizar su matrícula a los cursos de la EOI y los descuentos en las tasas de la misma. Estos datos se pueden consultar accediendo desde (1) *Información académica>Secciones de Almoradí y Rojales*>(clicar en *Instrucciones de matrícula*), (2) *Información académica>Oferta formativa 2017-2018*, (3) *Secretaría>Preinscripción*>(clicar en sobre la palabra *enlace*), (4) *Secretaría>Preinscripción>Matrícula de preinscritos>1º de A2 de inglés sede central de Orihuela*>(clicar en *Instrucciones de matriculación*), (5) *Secretaría>Preinscripción>Matrícula de preinscritos>Instrucciones y documentación*, (6) *Secretaría>Preinscripción>Matrícula de preinscritos>Sección Rojales*>(clicar sobre *Instrucciones matrícula*), (7) *Secretaría>Preinscripción>Documentación a presentar*, (8) *Secretaría>Matrícula Oficial>Instrucciones*, (9) *Secretaría>Matrícula Oficial>Sección Rojales>Instrucciones de matrícula* y (10) *Secretaría>Tasas Administrativas*.

Como vemos, la misma información se repite en numerosas ocasiones en los diferentes apartados de la web. Generalmente, no son necesarios más de más de tres pasos para conseguir llegar a ella, algo que, a nuestro entender, permite poder encontrarla con mayor rapidez.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No encontramos información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se incluye la pregunta sobre atención a la diversidad en esta pestaña. La pregunta y respuesta son idénticas a las de las otras webs ya analizadas.

11.5. Palabras clave en los menús principales

Solo se encuentra referencia a las palabras clave al clicar sobre *Preguntas Frecuentes*, donde, de nuevo, encontramos la misma pregunta que se incluye en otras webs sobre atención a la diversidad con idéntica respuesta, como acabamos de señalar.

11.6. Accesibilidad

Del mismo modo que ocurre en las otras webs, no se dispone de ninguna opción de accesibilidad, a pesar de encontrar el mensaje sobre accesibilidad web al pinchar en *Aviso Legal*.

12. Escuela Oficial de Idiomas de Benidorm/Escola Oficial d'Idiomes de Benidorm⁴²

12.1. Programación didáctica de inglés

Pese a disponer de un apartado dentro de *Departamentos>Inglés*, titulado *Programación e información de interés*, no se encuentra ningún documento en él, razón por la que no podemos consultar la programación didáctica de inglés para el curso 2017-2018 de la EOI de Benidorm.

12.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Por otra parte, sí encontramos un listado con los distintos materiales utilizados para el curso 2017-2018 en *Departamentos>Inglés>Bibliografía*. En lo que se refiere a los libros de texto, todas las referencias que encontramos han sido citadas ya en el análisis de otras webs. En cualquier caso, tampoco se facilita información en la web de la EOI de Benidorm sobre cómo se adaptan estos materiales en concreto para las personas con discapacidad sensorial.

12.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Por su parte, dentro de *Departamentos>Inglés a distancia>Programación e información de interés*, podemos comprobar que los materiales que se utilizan en la modalidad *That's English* son idénticos a los de otras EEOOI que también ofertan este tipo de formación. Sin embargo, tampoco en este caso encontramos ningún dato sobre si se adaptan estos materiales para las personas con discapacidad sensorial.

12.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Una vez más, hemos encontrado mención a los alumnos con discapacidad cuando se cita la documentación que deben aportar las personas que deseen formalizar la inscripción a las pruebas de certificación y, en su caso, que requieran una adaptación de las pruebas.

⁴² Sitio web de la EOI de Benidorm disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoibenidorm>>.

Además, volvemos a encontrar, de nuevo, ocurrencias de las palabras clave cuando se citan los descuentos económicos sobre las tasas de inscripción a las pruebas de los que pueden beneficiarse ciertos colectivos de la sociedad, entre los cuales están los alumnos con un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Esta información puede encontrarse accediendo desde los siguientes lugares de la web: (1) *Secretaría>Matrícula Pruebas de Certificación>Pruebas de certificación 2018>Anexo III: solicitud de adaptaciones para el alumnado con necesidades especiales*, (2) *Secretaría>Matrícula Pruebas de Certificación>Pruebas de certificación 2018>Resolución 2018*, (3) *Secretaría>Matrícula Pruebas de Certificación>Pruebas de certificación 2018>Acceso a la matrícula de alumnos libres*, (4) *Matrícula Pruebas de Certificación>Pruebas de certificación 2018>Legislación y modelos de examen y* (5) *Matrícula Pruebas de Certificación>Pruebas de certificación 2018>Enlace a la web de Conselleria*. Toda esta misma información puede consultarse entrando también desde *Información académica>Pruebas de Certificación*.

Asimismo, también podemos encontrar la *Guía del Candidato* en *Secretaría>Matrícula Pruebas de Certificación>Pruebas de certificación 2018>Guía del Candidato 2018*.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Por otra parte, y siguiendo el mismo esquema que las webs analizadas anteriormente, también hemos encontrado referencias a las personas con discapacidad cuando se da información sobre la documentación específica que se requiere a la hora de formalizar la matrícula en el centro. Esta información está disponible en: (1) *Secretaría>Preinscripción>(clicar sobre Instrucciones Plataforma Evast, julio o septiembre)>(clicar sobre entrega de la documentación)*, (2) *Secretaría>Matrícula Oficial>Información para la matrícula curso 2018-2019>(clicar sobre Adjunte la documentación necesaria)* y (3) *Secretaría>Matrícula That's English>(clicar sobre documentación necesaria)*.

Conviene señalar que, como viene siendo habitual, la información que se incluye en la web sobre las personas con discapacidad se repite en numerosas ocasiones y se puede acceder a ella desde múltiples lugares distintos de la web. Sin embargo, nuestra impresión es que, en este caso, cantidad no es sinónimo de calidad. Si bien es cierto que estas referencias se pueden encontrar en repetidas ocasiones en varias pestañas, en

realidad, esta no acaba de resultar del todo clara, ya que sigue siendo demasiado poco precisa y no es especialmente llamativa, lo que dificulta que el usuario la identifique con rapidez y facilidad.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No se encuentra información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí encontramos la pregunta sobre atención a la diversidad. La respuesta es idéntica a la que se cita en otras webs.

12.5. Palabras clave en los menús principales

Solo encontramos, dentro de *Preguntas Frecuentes*, referencia a la atención a la diversidad, siguiendo la misma estructura que en la mayoría de webs ya analizadas.

12.6. Accesibilidad web

De nuevo, no encontramos ninguna opción de accesibilidad, a pesar de disponer del mismo mensaje sobre la accesibilidad web dentro de *Aviso Legal*.

13. Escuela Oficial de Idiomas de Elche/Escola Oficial d'Idiomes d'Elx⁴³

13.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés de la EOI de Elche para el curso 2017-2018 puede consultarse con facilidad dentro de *Idiomas>Inglés>Programación e información*. La metodología que se cita en la programación es un enfoque orientado a la acción, siguiendo las pautas del *Marco*, en el que la lengua se debe insertar en tareas comunicativas.

Por su lado, de forma similar a otras web ya explicadas, se vuelve a reconocer el papel de la LMA para desarrollar las estrategias plurilingües y el de la traducción como actividad para desarrollar las estrategias de mediación, como un ejemplo de los tipos de textos más comunes relacionados con la esfera personal, profesional, académica, pública y laboral, y como un ejemplo dentro de los actos directivos.

Por último, no se hace ninguna alusión a las medidas de atención a la diversidad en la programación.

13.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Los libros de texto y otros materiales complementarios se pueden consultar tanto en el punto 4 de la programación (EOI Elche, 2017: en línea), como en *Idiomas>Inglés>Recursos educativos*. Únicamente encontramos cuatro referencias de libros de texto que no se han citado con anterioridad: (1) *Focus 4*, de Pearson, para nivel B2.2, (2) *Burlington International English B+*, de Burlington Books, para nivel B2.2, (3) *Focus 5*, de Pearson, para nivel C1 y (4) *Identities 2*, de Richmond, para nivel C1. Además de este material, también se citan libros de lectura, gramáticas u otros recursos en línea. Sin embargo, una vez más, no se encuentra ninguna referencia a la posible adaptación de estos materiales para personas con discapacidad sensorial.

⁴³ Sitio web de la EOI de Elche disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoielx>>.

13.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Dentro de la pestaña *Idiomas>That's English (inglés a distancia)>Información general y académica>Presentaciones del inicio del curso de That's English* encontramos varios documentos con información sobre la modalidad a distancia, donde podemos comprobar que los materiales que se emplean son los mismos que en otras EEOOI en las que también se oferta este tipo de formación. En ningún caso se explicita si se realiza algún tipo de adaptación de estos materiales para los alumnos con discapacidad sensorial que deseen cursar estudios de inglés en esta modalidad.

13.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Una vez más, en esta web únicamente se ofrece información sobre la documentación específica que las personas con discapacidad deben presentar al inscribirse a la prueba de certificación y solicitar la adaptación de la misma, y sobre los descuentos económicos sobre el precio de inscripción. Esta información está disponible en: (1) *Información académica>Pruebas de Certificación>Resolución de la Convocatoria*, (2) *Información académica>Pruebas de Certificación>Anexo III: solicitud de adaptaciones para alumnado con NEE*, (3) *Información académica>Pruebas de Certificación>Información inscripción de alumnos oficiales*, (4) *Información académica>Pruebas de Certificación>Información inscripción alumnos libres*, (5) *Información académica>Pruebas de Certificación>Información inscripción alumnos That's English*, (6) *Información académica>Pruebas de Certificación>(clicar en el enlace web de la Conselleria)* y (7) *Secretaría>Preinscripción>Preinscripción para el curso 2018-2019>Información prueba de nivel* y (8) *Secretaría>Preinscripción>Prueba de nivel*.

Asimismo, en *Información académica>Pruebas de Certificación> Guía y exámenes anteriores* y en *Información académica>Pruebas de Certificación* podemos encontrar un enlace directo a la *Guía del Candidato*, tanto de 2018 como de años anteriores.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Tampoco la información relativa al proceso de preinscripción y matriculación cambia con respecto a lo rastreado en otras webs. Únicamente nos parece interesante destacar el

uso del término *minusvalía* en varias ocasiones para hacer referencia a las personas con discapacidad. Así pues, podemos encontrar información sobre la documentación que precisan presentar las personas con discapacidad para formalizar la matrícula y los descuentos de las tasas de la misma en (1) *Secretaría>Preinscripción>Preinscripción para el curso 2018-2019>Resolución de preinscripción y matrícula*, (2) *Secretaría>Matrícula oficial>Información para matrícula>Matrícula julio 2018>Documentación necesaria para matrícula*, (3) *Secretaría>Matrícula oficial>Información para matrícula>Tasas matrícula 2018*, (4) *Secretaría>Matrícula oficial>Información para matrícula>Información matrícula 2018*, (5) *Secretaría>Matrícula oficial>Información para matrícula>Impreso matrícula oficial 2018-2019*, (6) *Secretaría>Matrícula oficial>Información para matrícula>Resolución de Preinscripción y Matrícula*, (7) *Secretaría>Matrícula Oficial>Matrícula 2018-2019 (preinscripción no superior al 20% de las plazas ofertadas: árabe e italiano)*, (8) *Secretaría>Matrícula Oficial>Matrícula 2018-2019 (PIALP nuevo ingreso)>Impreso matrícula oficial 2018-2019*, (9) *Secretaría>Matrícula Oficial>Matrícula 2018-2019 (PIALP nuevo ingreso)>Resolución de Preinscripción y Matrícula 2018-2019*, (10) *Secretaría>Matrícula That's English>Información para la Matrícula en That's English>Matrícula That's English. Alumnado aprobado en 17-18 que continúa en That's English>Información para la matrícula de julio del alumnado de That's English aprobado en 2017-2018 que continúa en That's English*, (11) *Secretaría>Trámites y Horarios>Tasas 2018*, (12) *Secretaría>Trámites y horarios>Certificados de Superación de Nivel*, (13) *Secretaría>Trámites y Horarios>Certificaciones académicas*, (14) *Preguntas frecuentes>Matrícula presencial* y (15) *Preguntas frecuentes>Matrícula libre*.

Es evidente que las referencias a las personas con discapacidad de esta web se pueden encontrar accediendo desde múltiples lugares, si bien no se debe pasar por alto que, en la mayoría de ocasiones, se requiere de una exhaustiva búsqueda, clicando en numerosos enlaces, hasta conseguir encontrarla. Esto, como venimos señalando, podría dificultar que ciertos colectivos de personas con discapacidad pudieran acceder a ella con facilidad. Con todo, insistimos en que, pese a que la información se repite en distintos lugares de la web, esto no es sinónimo de que se incluyan más o nuevos datos sobre las medidas de atención a la diversidad que se adoptan desde el centro.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

En *Inicio>Normativa del Centro* disponemos de varios documentos referidos a la normativa y normativa del centro, de entre los cuales únicamente encontramos referencia a los alumnos con discapacidad en el *Reglamento de Régimen Interior*. En este documento se explicita, del mismo modo que en otras webs que ya hemos analizado, que forma parte de las competencias de la COCOPE analizar el conjunto de medidas de atención a la diversidad que se proponen desde el centro (EOI Elche, s.f.: 17).

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se incluye la pregunta sobre la atención a la diversidad en este apartado. Conviene matizar que, en el menú que se despliega al clicar en *Preguntas Frecuentes* desde la interfaz principal al acceder a la web, no parecen exactamente todas las preguntas que se pueden leer tras haber entrado en la pestaña, como se puede apreciar en la **Imagen 37**. A partir de nuestra experiencia, pensamos que esto puede dar lugar a confusiones o, sencillamente, a entender que no se incluye información sobre las medidas de atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*, dado que esta no se visibiliza en los menús principales de la web.



Imagen 37. La información que se incluye en el menú desplegable de *Preguntas Frecuentes* y al entrar en la propia pestaña no coincide por completo (imagen tomada en julio de 2018).

13.5. Palabras clave en los menús principales

No encontramos ninguna palabra clave en los principales menús desplegables de la web por los motivos que acabamos de explicar.

13.6. Accesibilidad web

No encontramos ninguna opción de accesibilidad en la web, a pesar de encontrar en *Aviso Legal* el mismo mensaje ya comentado en anteriores ocasiones.

14. Escuela Oficial de Idiomas de Denia/Escola Oficial d'Idiomes de Dénia

Antes de comenzar con el análisis de esta web, conviene señalar que la primera web que aparece en el buscador al introducir *EOI Denia* es la siguiente: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoidenia>>; es decir, un sitio web alojado, como en el caso de todas las EEOOI anteriores, en la plataforma *Mestre a casa*. Sin embargo, nada más acceder a ella podemos observar un mensaje informativo donde se facilita otro enlace a una nueva página de la EOI de Denia con contenido actualizado, como se puede observar en la **Imagen 38**.



Imagen 38. Nota informativa con el enlace a una nueva página web de la EOI de Denia (imagen tomada en agosto de 2018).

Entendemos, pues, que los contenidos actualizados se encontrarán en la web a la que se accede desde la nueva dirección (<<http://eoidenia.edu.gva.es/>>), por lo que únicamente se analizará esta página.

14.1. Programación didáctica de inglés

A pesar de analizar la nueva página, en la que, en teoría, los contenidos están actualizados, cuando entramos en *Departamentos>Inglés>El departamento*, no encontramos ningún enlace a la programación del curso 2017-2018. En cambio, sí aparecen los enlaces a las programaciones de otros cursos anteriores y, como se puede apreciar en la **Imagen 39**, estos aparecen tachados.

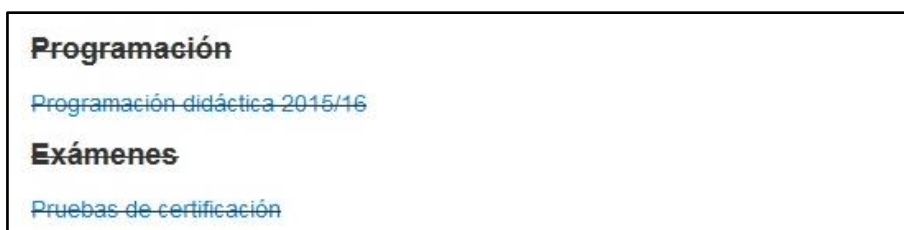


Imagen 39. Información dentro de la pestaña *Departamentos>Inglés>El departamento* (imagen tomada en agosto de 2018).

Por esta razón, no nos es posible consultar la programación de didáctica de inglés para el curso 2017-2018 de la EOI de Denia ni los documentos referencia en los que esta estaría basada. Por ello, desconocemos la metodología que se emplea en las aulas, el papel de la LMA y de la traducción o si existen medidas de atención a la diversidad para garantizar la accesibilidad de las enseñanzas de inglés para los alumnos con NEE.

14.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Pese a no disponer de la programación, en *Departamentos>Inglés>El departamento*, sí podemos encontrar un listado de los libros de texto para el curso 2017-2018. Todos los libros que se citan ya se han mencionado en el análisis de las anteriores webs. Además, en la misma línea de las otras EEOOII, no encontramos información acerca de si se adaptan estos materiales para las personas con discapacidad sensorial.

14.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

No encontramos referencias a este tipo de información en esta EOI.

14.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

Debemos señalar la imposibilidad de analizar apropiadamente esta web y de recoger los datos obtenidos como venimos haciendo, por los motivos que señalaremos a continuación.

Al tratar de analizar la web de la EOI de Denia, en numerosas ocasiones, han saltado mensajes de error. Por ello, es extremadamente complicado acceder a los contenidos de algunos enlaces o, incluso, de apartados enteros, como es el caso del apartado *la EOI de Dénia*. Particularmente, hemos tenido los siguientes problemas: cuando empleamos Firefox u Opera, al clicar sobre esta pestaña, se descargó automáticamente un documento en html para poder consultar los contenidos. Sin embargo, este documento tampoco podía abrirse. En otra ocasión lo volvimos a intentar y, esa vez, sencillamente,

saltó un mensaje de error que nos imposibilitaba acceder a los contenidos de *la EOI de Dénia*. Por su lado, cuando accedimos desde Chrome, solo pudimos acceder a los códigos de programación de la página, algo que, de nuevo, nos impedía poder consultar la web como usuarios. En las siguientes capturas de pantalla podemos observar dichos problemas:

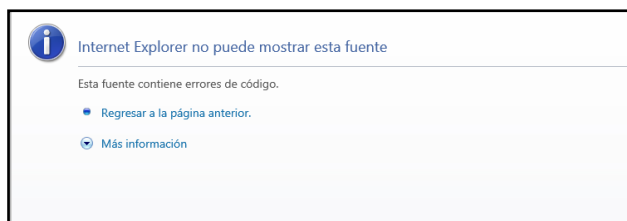


Imagen 40. Problemas para acceder a los contenidos de *la EOI Dénia* desde Internet Explorer (imagen tomada en agosto de 2018).

```
<!DOCTYPE html>
<html lang="es-es">
<head>
  <base href="http://eoidenia.edu.gva.es/index.php/eoidenia.html" />
  <meta http-equiv="content-type" content="application/atom+xml; charset=utf-8" />
  <meta name="keywords" content="EOI Dénia, eoidenia, Escuela oficial de Idiomas Dénia, Dénia, escola oficial d'idiomes Dénia, EOI, Generalitat Valenciana, Escuela, oficial, idiomas, inglés, alemán, francés, matrícula, aprender, Lola Escortell" />
  <meta name="generator" content="SmartAddons.Com - the high quality products!" />
  <title>la EOI de Dénia</title>
  <link href="/index.php/eoidenia.feed?type=rss" rel="alternate" type="application/rss+xml" title="RSS 2.0" />
  <link href="/index.php/eoidenia.feed?type=atom" rel="alternate" type="application/atom+xml" title="Atom 1.0" />
  <link href="/favicon.ico" rel="shortcut icon" type="image/vnd.microsoft.icon" />
  <link rel="stylesheet" href="/plugins/system/yt/includes/site/css/style.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/plugins/system/plugin_googlemap3/plugin_googlemap3.css.php" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/templates/system/css/general.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/templates/system/css/system.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/templates/sj_plus/asset/bootstrap/css/bootstrap.min.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/templates/sj_plus/css/template-blue.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/templates/sj_plus/css/pattern.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/templates/sj_plus/css/jquery.mmenu.all.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/templates/sj_plus/css/your_css.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/templates/sj_plus/asset/fonts/awesome/css/font-awesome.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/templates/sj_plus/css/responsive.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/plugins/system/ytshortcodes/assets/css/awesome/glyphicon.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/plugins/system/ytshortcodes/assets/css/shortcodes.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="http://eoidenia.edu.gva.es/modules/mod_bt_contentstlider/tmpl/css/btcontentstlider.css" type="text/css" />
  <link rel="stylesheet" href="/media/com_finder/css/finder.css" type="text/css" />
  <style type="text/css">
  /><![CDATA[*]
  .container{width:1170px}
```

Imagen 41. Problemas para acceder a los contenidos de *la EOI Dénia* desde Chrome (imagen tomada en agosto de 2018).

Pese a estos mensajes que mostramos, en nuevas ocasiones en las volvimos a consultar la página sí pudimos acceder a estos contenidos. Sin embargo, tras cambiar de pestañas en varias ocasiones para analizar los datos, de nuevo, se repitieron estos problemas al tratar de volver a este apartado. Por ello, poder acceder a los contenidos de la web resulta complicado, pues nuestra impresión es que, dependiendo del momento⁴⁴ en el que se consulte, es posible acceder a ellos o, de lo contrario, saltan mensajes de error. Parece evidente que si una persona sin discapacidad visual experimenta tantos problemas para consultar la información desde la página de *Inicio*, otra persona con discapacidad visual aún experimentará mayores dificultades.

⁴⁴ Estamos convencidos de que debe existir algún problema de programación en la web, razón por la que saltan estos mensajes de error al tratar de acceder a ciertos contenidos. Sin embargo, desconocemos este campo, por lo que no podríamos determinar con exactitud cuál podría ser dicho problema y por qué o en qué ocasiones se produce. En cualquier caso, como simples usuarios, la sensación es que, sencillamente, a veces se puede acceder a los contenidos y a veces no.

En cualquier caso, cuando hemos podido acceder a algunos de los contenidos de la web, el diseño de la interfaz es tan distinto al de todas las demás EEOOI que resulta complicado encontrar la información si el usuario está acostumbrado al modo en el que se organiza y dispone la información en *Mestre a casa*. Esta dificultad se incrementa al observar que no disponemos de un índice ni de un menú de contenidos que vaya indicando en cada momento en qué apartado o pestaña se encuentra el usuario o cómo se ha llegado hasta ese punto. Esto sería algo especialmente útil en esta web, dado que es necesario clicar sobre numerosos enlaces de forma repetida para encontrar la información deseada y, además, estos se abren en páginas nuevas por defecto. En lo que se refiere, en concreto, a la información sobre las personas con discapacidad, hemos tenido que clicar numerosas veces hasta conseguir encontrar alguna referencia. Cuando la hemos encontrado, esta no ha ido más allá de una breve aclaración para explicar que se adaptan las pruebas para el alumnado con NEE que lo necesite. Otra ocurrencia de las palabras clave se encuentra en un listado en el que la palabra *discapacidad* aparece para señalar qué tipo de documentación deben aportar estos alumnos para la matrícula a las pruebas y a la formación o de qué descuentos económicos pueden beneficiarse. A su vez, lejos de mejorar con respecto a las demás webs analizadas, esta información tampoco destaca en tamaño, color o contraste con otro tipo de información que no guarda estrecha relación con las personas con discapacidad, algo que dificulta aún en mayor medida que una persona con problemas de visión pueda detectar rápidamente estos mensajes.

En resumen, en nuestra opinión, el hecho de haber diseñado y alojado la web en una plataforma distinta a las de las demás EEOOI no solo rompe con la uniformidad estética y funcional, sino que, además, esto tampoco ha servido para mejorar el acceso a los contenidos. Por esta razón, debido a las claras dificultades que nos ha supuesto el análisis de esta web, nos hemos permitido no seguir la misma estructura que en el análisis de las otras webs, donde explicamos en qué puntos podemos encontrar ocurrencias de las palabras clave. Tras nuestra experiencia, quisiéramos señalar que el resultado de este cambio nos parece negativo, ya que hay información desactualizada en la web que entorpece la búsqueda, y cuesta bastante esfuerzo poder ubicarse tras acceder a numerosos enlaces, y más aún cuando muchos de ellos se despliegan en una página nueva, lo que dificulta que el usuario pueda volver atrás y continuar su búsqueda si no recuerda con exactitud en qué apartado estaba. Por último, es evidente que la

información acerca de las personas con discapacidad es, igualmente, escasa y parece ciertamente *escondida*. Dicho esto, la lógica nos lleva a pensar que esta organización de los contenidos y diseño de la web podría dificultar en gran medida encontrar con relativa facilidad y sencillez la información deseada, y más todavía si el usuario tiene una discapacidad sensorial.

a) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No se encuentra información al respecto.

b) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

No se incluye en *Preguntas Frecuentes* ninguna alusión a la atención a la diversidad.

14.5. Palabras clave en los menús principales

No se encuentra ninguna palabra clave en los menús principales de la web.

14.6. Accesibilidad web

Como ya hemos señalado al inicio de este punto, la EOI de Denia dispone de un espacio en la plataforma *Mestre a casa*, como todas las EEOOII de la Comunitat Valenciana. Sin embargo, no se hace uso de esta y, en su lugar, se facilita un enlace a otra web, alojada en la plataforma *SmartAddons*⁴⁵. En cualquier caso, tampoco se ofrece ninguna opción de accesibilidad en esta nueva web.

⁴⁵ Disponible en: <<https://www.smartaddons.com/>> [Última consulta: 03/08/18].

15. Escuela Oficial de Idiomas de Elda/Escola Oficial d'Idiomes d'Elda⁴⁶

15.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés de la EOI de Elda para el curso 2017-2018 se puede encontrar con facilidad en *Idiomas>Inglés>Programación*. En lo que se refiere a la metodología, en la siguiente cita podemos ver cómo se recomienda que sean las necesidades del alumnado las que marquen la adopción de ciertos métodos, siempre comprendidos dentro del enfoque comunicativo (EOI Elda, 2017: 7):

De acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 1629/2006, el objetivo prioritario es desarrollar la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de reconocer y producir lenguaje que no sólo sea correcta, sino también apropiada a la situación en que se usa. **Deben ser las necesidades del alumno, en cada momento, y las condiciones en cada momento también, las que aconsejen la utilización de diferentes recursos, diferentes estrategias, aunque ello suponga la conjunción de diversos enfoques metodológicos.** (El énfasis es nuestro)

En cuanto al papel de la LMA y de la traducción en las aulas, es interesante destacar, en primer lugar, que se incluye un punto específico sobre la actividad comunicativa de mediación, la cual se presenta como una quinta destreza que va a comenzar a trabajarse en las aulas a partir del curso 2017-2018. De hecho, en la EOI de Elda se menciona la existencia de un proyecto, titulado *Proyecto de Innovación Mediación Lingüística*⁴⁷, cuyo objetivo es trabajar para llegar a poner en práctica esta actividad en las aulas, pudiendo, así, desarrollar todas las actividades comunicativas de la lengua que ya se recogían en el *Marco* de 2001. De igual modo, también se recoge la importancia de que el alumnado desarrolle sus competencias plurilingües, para lo cual se debe optar por un enfoque de enseñanza multilingüe, permitiendo trabajar con varias lenguas dentro del aula (EOI Elda, 2017: 13-14). Esta postura nos podría llevar a pensar que la LMA recuperaría su presencia en el aula; sin embargo, su papel no se menciona abiertamente en ningún punto de la programación. En cambio, sí encontramos dos referencias al buscar por el papel de la traducción: en primer lugar, preguntar por la traducción de una palabra o expresión se cita como un ejemplo de acto directivo; en segundo lugar, se

⁴⁶ Sitio web de la EOI de Elda disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoielda>>.

⁴⁷ Para conocer más información sobre el proyecto, consúltese la página web, disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoielda/214>> [Última consulta: 06/08/18].

señala que la traducción de textos, orales o escritos, es una de las tipologías textuales más comunes en los ámbitos personal, académico, laboral, etc. Pese a estas dos menciones, resulta ciertamente llamativo que en el punto donde se define y explica la actividad de mediación no se utilice abiertamente la palabra *traducción*⁴⁸, pese a que a partir de las propias definiciones se pueda interpretar que la traducción sería una actividad con cabida en el aula para desarrollar la actividad de mediación. Así pues, se podría decir que en esta EOI se le da más relevancia a la actividad de mediación; es más, es una de las pocas ocasiones en la que se le dedica más de un simple párrafo en la programación a la explicación de esta actividad.

Por último, no se encuentra ninguna referencia a las medidas de atención a la diversidad en esta programación.

15.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Tanto en la programación de inglés (EOI Elda, 2017: 78-92) como en *Idiomas>Inglés>Bibliografía y recursos* es posible consultar un listado con los libros de texto utilizados para el curso 2017-2018 y de otros materiales complementarios, como gramáticas, libros de vocabulario, actividades de pronunciación, de comprensión oral, de lectura o escritura, etc. Únicamente encontramos los siguientes libros de texto que no se han citado con anterioridad en el análisis de otras webs: (1) *Empower A2*, de Cambridge University Press, para nivel A2.2, (2) *Empower Upper-Intermediate B2*, de Cambridge University Press, para nivel B2.1 y (3) *Traveller Advanced*, de MM Publications, para nivel C1.

En la misma línea de las otras EEOOI ya analizadas, no se encuentra ninguna referencia sobre qué medidas de atención a la diversidad se adoptan en caso de que un alumno con discapacidad sensorial deba trabajar con estos materiales en concreto.

15.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Pese a disponer de una pregunta en *Preguntas Frecuentes* sobre el programa *That's English*, no encontramos referencia a esta modalidad de formación en esta EOI.

⁴⁸ Con todo, en esta EOI se menciona la participación en un proyecto llamado *Proyecto Innovación Mediación Lingüística* (<http://mestreacasa.gva.es/web/eoielda/214>), junto con otras EEOOI, como Alicante o Torreveja, y algunos docentes de otras EEOOI, como Alcoy, Orihuela y Utiel. Este proyecto tiene como uno de sus principales objetivos poner en práctica en las aulas la mediación escrita y oral (interlingüísticas), hablando, así, de cinco destrezas lingüísticas y no cuatro.

Por otro lado, aunque no se trate del curso a distancia, conviene señalar que únicamente en la programación de esta EOI se menciona la existencia de un curso semipresencial para nivel B2.2. Si se escoge esta modalidad de formación, el alumnado debe asistir a dos horas de clase presenciales y continuar su formación a distancia a través de la plataforma educativa *Schoology*. Los materiales que se citan para cursar las enseñanzas en esta modalidad son el libro de texto *English File Advanced* y materiales creados por el propio profesor, bien en línea o bien extraídos de páginas web (EOI Elda, 2017: 11-13). No se debe confundir esta modalidad semipresencial con la modalidad *That's English*, puesto que su descripción no coincide con la del programa de formación a distancia. En cualquier caso, tampoco se alude a los alumnos con NEE cuando se describe qué materiales se emplean en el curso semipresencial.

15.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

De nuevo, la información que encontramos sobre los alumnos con discapacidad gira en torno a las mismas cuestiones que en las EEOOII analizadas previamente. Así, las únicas referencias a los alumnos con NEE que deseen realizar una prueba —recordemos, de nivel o de certificación— son la documentación que deben aportar para formalizar la inscripción y solicitar la adaptación de dichas pruebas, y el derecho a disfrutar de un porcentaje de descuento en la tasa de inscripción. Esta información se puede encontrar accediendo desde (1) *Secretaría>Prueba de nivel* o en *Información académica>Prueba de nivel*>(clicar en *Para más información pincha en el siguiente enlace*), (2) *Información académica>Pruebas de Certificación* y (3) *Secretaría>Impresos, tasas y trámites>Trámites>Adaptación de las pruebas*. En este último apartado encontramos un párrafo con información sobre la adaptación de las pruebas, lo cual hace que encontrar esta información sea más sencillo que en las webs de otras EEOOII, en las que se limitan a citar un listado de documentos que se deben aportar para inscribirse a dichas pruebas. El mensaje que se encuentra es el siguiente:

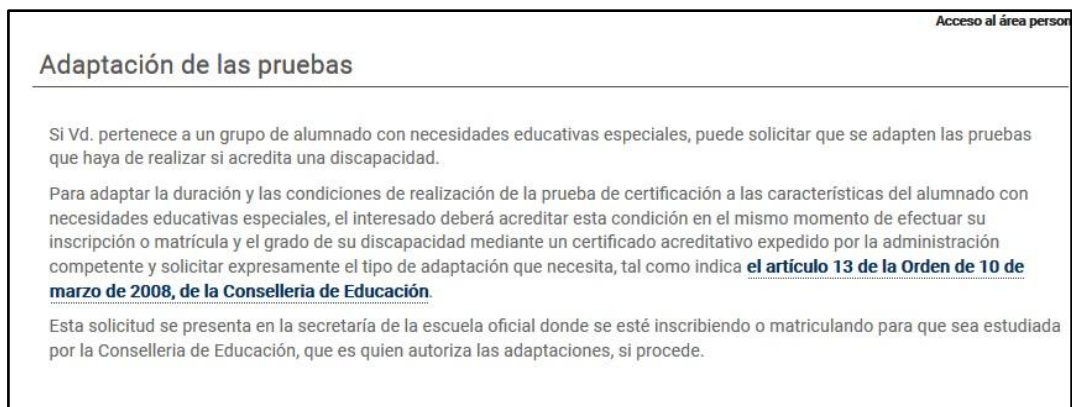


Imagen 42. Párrafo informativo sobre la adaptación a las pruebas en la EOI de Elda (imagen tomada en agosto de 2018).

Por último, la *Guía del Candidato*, cuya pregunta 7, recordemos, hacía referencia al derecho de adaptación de las pruebas para personas con discapacidad, se puede encontrar tanto en (1) *Información académica>Pruebas de Certificación* como en (2) *Idiomas>Inglés>Exámenes 2º cursos (certificación)*.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Por otra parte, en lo que se refiere a cuestiones concretas sobre la preinscripción y matrícula del alumnado con discapacidad encontramos, en la misma línea que en otras webs ya analizadas, información sobre la documentación que se precisa para formalizar la matrícula y sobre los descuentos en las tasas de la misma. Conviene destacar, sin embargo, que también en esta EOI hemos encontrado, en una ocasión, el término *discapacidad por minusvalía* para hacer referencia a los alumnos con discapacidad. Esta información se puede encontrar en *Secretaría>Impresos, tasas y trámites>Tasas>* (clicar en *Si quiere consultar la cuantía de las tasas administrativas para solicitar cualquier trámite en la EOI Elda, pinche AQUÍ*).

Al contrario de lo que se pudiera creer, debido al escaso número de ocurrencias de las palabras clave en la web, pensamos que esta información acerca del alumnado con discapacidad se encuentra sin necesidad de realizar grandes esfuerzos, dado que, en realidad, cuando esta aparece, lo hace de manera más clara, directa, concisa y organizada que en otras webs.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

Pese a no encontrar en los distintos apartados de la web ninguna referencia a los documentos con las políticas internas del centro, si realizamos una búsqueda en el propio buscador de la web, sí encontramos un documento con el *Reglamento de Régimen Interno*. Dentro de este, se hace referencia a algunas de las palabras clave, en primer lugar, cuando se enumeran las competencias de la COCOPE, del mismo modo que ya hemos visto en otras webs analizadas (EOI Elda, s.f.: 11). Asimismo, encontramos entre los deberes del profesorado “[c]umplir con las obligaciones establecidas por la normativa sobre la convivencia escolar y las derivadas de la atención a la diversidad de sus alumnos y alumnas” (EOI Elda, s.f.: 16). Por último, el artículo 36 de este reglamento señala que los alumnos tienen derecho a “recibir las ayudas y apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales” (EOI Elda, s.f.: 23).

Como vemos, las propias políticas del centro recogen el derecho de los alumnos con NEE a recibir el apoyo necesario para completar su formación. Sin embargo, como hemos podido apreciar a lo largo de este análisis, en la web no se explicita cuáles son las medidas de atención a la diversidad concretas que adopta el centro. Sencillamente, y del mismo modo que en otras EEOOI, la única información al respecto consiste en declarar que se realizan adaptaciones durante el curso y para la realización de las pruebas. Tras el análisis de las solicitudes de adaptación podemos entrever en qué pueden consistir dichas adaptaciones, puesto que no se encuentran datos concretos sobre esta cuestión. Asimismo, parece que, en muchas ocasiones, las medidas de atención a la diversidad que se pueden ofrecer desde la EOI quedan en manos de la Conselleria de Educación, por lo que no parece haber mayor implicación en estas cuestiones por parte del centro.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se incluye la pregunta sobre atención a la diversidad en esta pestaña. La respuesta es idéntica a la de otras webs.

15.5. Palabras clave en los menús principales

Únicamente encontramos la palabra *diversidad* al clicar sobre *Preguntas Frecuentes*.

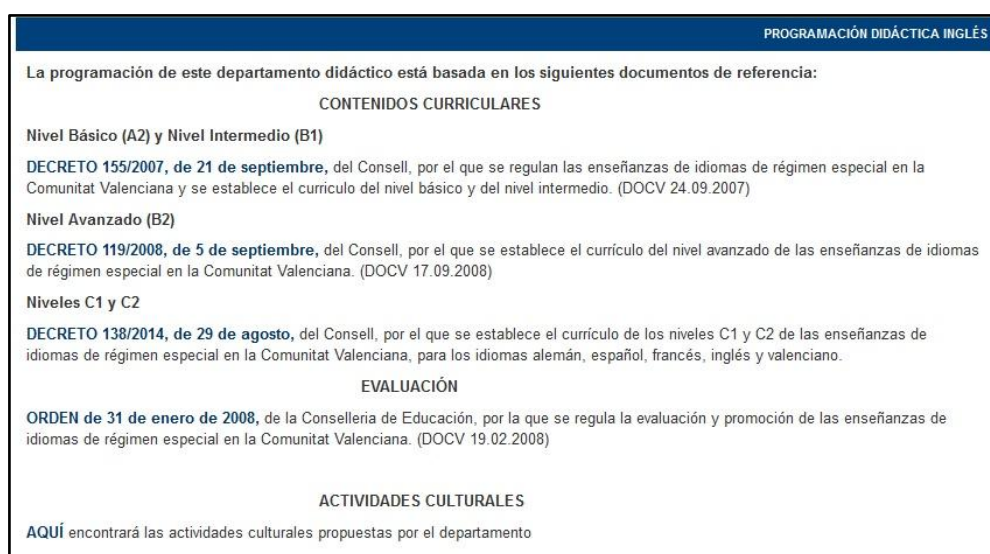
15.6. Accesibilidad web

Una vez más, no se dispone de ninguna opción de accesibilidad, a pesar de encontrar el mismo mensaje en *Aviso Legal*.

16. Escuela Oficial de Idiomas de Alcoy/Escola Oficial d'Idiomes D'Alcoi⁴⁹

16.1. Programación didáctica de inglés

Del mismo modo que ocurría en la EOI de Alicante, al clicar en *Idiomas>Inglés>Programación didáctica-inglés* encontramos el siguiente mensaje:



PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA INGLÉS

La programación de este departamento didáctico está basada en los siguientes documentos de referencia:

CONTENIDOS CURRICULARES

Nivel Básico (A2) y Nivel Intermedio (B1)

DECRETO 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio. (DOCV 24.09.2007)

Nivel Avanzado (B2)

DECRETO 119/2008, de 5 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. (DOCV 17.09.2008)

Niveles C1 y C2

DECRETO 138/2014, de 29 de agosto, del Consell, por el que se establece el currículo de los niveles C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana, para los idiomas alemán, español, francés, inglés y valenciano.

EVALUACIÓN

ORDEN de 31 de enero de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. (DOCV 19.02.2008)

ACTIVIDADES CULTURALES

AQUÍ encontrará las actividades culturales propuestas por el departamento

Imagen 43. Información dentro de *Idiomas>Inglés>Programación didáctica-inglés* de la web de la EOI de Alcoy (imagen tomada en agosto de 2018).

Como se puede ver, la EOI de Alcoy no facilita ningún documento redactado por el propio departamento de inglés con la programación, sino que se limitan a citar los documentos referencia en los que esta estaría basada. Por ello, desconocemos cómo se han interpretado dichos documentos, por lo que, del mismo modo que en el caso de Alicante, no nos permitiremos elucubrar sobre los contenidos que se incluirían en ella.

16.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Podemos encontrar un listado de materiales en *Idiomas>Inglés>Libros de texto* y en *Idiomas>Inglés>Material complementario disponible*. Todos los libros del listado se han citado ya en el análisis de otras webs. Únicamente se mencionan algunas posibles adaptaciones del material en el impreso que aparece al clicar sobre el siguiente enlace,

⁴⁹ Sitio web de la EOI de Alcoy disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoialcoi>>.

disponible en *Trámites Secretaría>Impresos>Solicitud de adaptaciones en el proceso de aprendizaje y adaptación de exámenes*: <http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010219039&name=DLFE-523475.pdf>. En él se citan como posibles medidas para la adaptación de materiales: fotocopias de texto ampliado (se puede elegir el tamaño de letra), transcripciones de las comprensiones orales cuando sea posible, ejercicios adaptados a tiempo y apoyo o ayuda por parte del profesorado (se debe indicar qué tipo de ayuda se requiere). Asimismo, junto con estas opciones encontramos varias casillas donde el alumno con NEE debe resumir cuáles son sus dificultades durante el proceso de aprendizaje y especificar cuáles son sus necesidades.

Este impreso de la EOI de Alcoy es único, puesto que los contenidos que en él se incluyen no se han encontrado en el análisis de otras EEOOI.

16.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

De nuevo, a pesar de incluir la pregunta sobre *That's English* en *Preguntas Frecuentes*, no se dispone de información sobre este tipo de formación en la web de esta EOI.

16.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Nuevamente, solo disponemos de información sobre la documentación necesaria para realizar la inscripción y solicitar la adaptación a las pruebas de certificación en (1) *Trámites Secretaría>Impresos*>(clicar sobre *Impresos para la prueba de certificación*), (2) *Trámites Secretaría>Impresos*>(clicar sobre *Matrícula como alumno libre a la prueba de certificación*), (3) *Información académica>Pruebas de certificación>Información general*>(clicar en *Clica aquí para más información*), (4) *Información académica>Pruebas de certificación>Resolución pruebas de certificación*>(clicar en el enlace habilitado sobre la palabra *AQUÍ* o sobre el propio enlace a la web de la *Conselleria*), (5) *Información académica>Pruebas de certificación>Inscripción oficiales*>(clicar sobre el enlace habilitado en la palabra *impreso*) y (6) *Información académica>Pruebas de certificación>Matrícula libre>Instrucciones*>(clicar sobre el enlace habilitado en la palabra *AQUÍ*).

Por último, podemos acceder al documento *Guía del Candidato* desde múltiples apartados: (1) *Información académica>Pruebas de certificación>Información*

general>(clicar en *Clica aquí para más información*), (2) *Información académica*>*Pruebas de certificación*>*Resolución Pruebas de Certificación*>(clicar en el enlace de Conselleria), (3) *Información académica*>*Pruebas de certificación*>*Guía del Candidato* e (4) *Información académica*>*Pruebas de certificación*>*Convocatoria ordinaria (mayo/junio)* o también en *Convocatoria extraordinaria*>*Turnos de las pruebas orales*>(clicar sobre la palabra *AQUÍ*).

Una vez más, volvemos a observar, del mismo modo que en muchas de las webs anteriores, que la información se repite en múltiples sitios de la web. Aun así, aunque es cierto que, en este caso, esta no es particularmente difícil de encontrar, como se ve, sí es necesario clicar de forma repetida sobre distintos enlaces hasta conseguir llegar a ella.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Por su lado, se informa sobre la documentación específica que deben aportar las personas con discapacidad cuando realicen la preinscripción y matrícula, así como sobre los descuentos sobre las tasas en los siguientes apartados: (1) *Trámites Secretaría*>*Impresos* o también desde *Matrícula Alumnos Oficiales*>(clicar sobre *Impreso de matrícula*), (2) *Preinscripción-Nuevo Ingreso-Reingreso*>(clicar sobre *Consulte la Resolución AQUÍ*), (3) *Preinscripción-Nuevo Ingreso-Reingreso*>*Instrucciones y fechas de matrícula*>(clicar en el enlace habilitado en la palabra *AQUÍ*, junto a *Impreso de matrícula cumplimentado*), (4) *Información académica*>*Cursos de habilidades orales*>*Vacantes y documentación*>(tanto al clicar en los enlaces sobre *Impreso de matrícula AQUÍ* como en *consultar tasas*), (5) *Profesorado PIALP*>*Información*>(clicar en el enlace habilitado en la palabra *AQUÍ*), (6) *Profesorado PIALP*>*Matriculación*>(clicar en *Impreso de matrícula que puede descargar aquí*), (7) *Trámites Secretaría*>*Impresos* y (8) *Trámites Secretaría*>*Tasas* o entrando también desde *Matrícula alumnos oficiales*>(clicar en *consultar tasas*).

Además, en la web también se ofrece información acerca de la documentación específica que deben aportar las personas con discapacidad cuando deseen solicitar la certificación académica, la expedición de un título o el traslado de matrícula, en (1) *Trámites Secretaría*>*Certificación académica*, (2) *Trámites Secretaría*>*Expedición de títulos* y (3) *Trámites Secretaría*>*Traslados expediente/matriculación viva*.

Conviene que nos detengamos, en particular, en el apartado *Trámites Secretaría>Impresos*, donde disponemos de una tabla con dos columnas: una para impresos generales y otra para impresos relacionados con las pruebas de certificación. Dentro de la columna de impresos generales, se debe destacar la solicitud de adaptaciones para el curso, disponible en el siguiente enlace: <http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?>. Este impreso sirve para solicitar las adaptaciones que los alumnos con discapacidad requieren para el curso y para la realización de los exámenes durante el mismo.

Si analizamos este impreso, encontramos algunas opciones entre las posibles medidas de atención la diversidad que no habíamos encontrado en el análisis de las webs anteriores. En primer lugar, se pide al alumno que indique si necesita ayuda específica del profesorado y, de ser así, que se especifique de qué tipo. También se incluye la opción de recurrir a la lectura labial en los exámenes o, incluso, que estos sean contestados por el alumno en forma de audio, con un ordenador o utilizando el alfabeto braille. Dicho esto, son pocas las EEOOII, como hemos podido comprobar, que faciliten un documento específico para solicitar la adaptaciones necesarias durante el año académico en su web. En el caso de Alcoy no solo se facilita este impreso en la propia web, sino que se incluyen medidas que no habíamos apreciado hasta ahora en otras escuelas.

Como reflexión, consideramos que es relativamente sencillo encontrar información sobre la documentación necesaria que las personas con discapacidad deben aportar para formalizar su preinscripción y matrícula en la web sin tener que clicar sobre numerosos enlaces. Otra cuestión que debemos destacar es que, de forma similar a lo que se observa en otros casos anteriores, también en la web de la EOI de Alcoy se utiliza el término *minusvalía* como sinónimo de *discapacidad*.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

En la web de la EOI de Alcoy encontramos un apartado específico, titulado *Documentos del centro*, donde se recogen diferentes documentos internos de la escuela. Encontramos ocurrencias relevantes de las palabras clave en el *Proyecto Educativo del Centro* y el *Reglamento de Régimen Interior*.

Por una parte, en el *Proyecto Educativo del Centro* solo encontramos una referencia a las palabras clave cuando se citan los deberes del profesor, entre los que consta “cumplir las obligaciones establecidas por la normativa sobre la convivencia escolar y las derivadas de la atención a la diversidad de su alumnado” (EOI Alcoy, s.f.a: en línea).

Por otra parte, estos mismos deberes del profesorado aparecen en el *Reglamento de Régimen Interior* (EOI Alcoy, s.f.b: en línea). Asimismo, en este reglamento también se indica que, por un lado, la COCOPE tiene el deber de analizar e informar sobre las medidas de atención a la diversidad que se adoptan desde el centro, y que, por el otro, que las personas con discapacidad tienen derecho a solicitar las adaptaciones necesarias, tanto para poder cursar las enseñanzas de la EOI como para las pruebas de certificación (EOI Alcoy, s.f.b: en línea).

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se incluye la pregunta sobre atención a la diversidad en este apartado. La respuesta es idéntica a la de las otras webs.

16.5. Palabras clave en los menús principales

Únicamente encontramos en *Preguntas Frecuentes* alusión a la palabra clave *diversidad*.

16.6. Accesibilidad web

Siguiendo la misma estructura que en otras webs, no disponemos de ningún botón de accesibilidad, a pesar de encontrar el mismo mensaje informativo sobre accesibilidad web al clicar sobre *Aviso Legal*.

17. Escuela Oficial de Idiomas de Torrevejea/Escola Oficial d'Idiomes de Torrevejea⁵⁰

17.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés para el curso 2017-2018 de la EOI de Torrevejea no está disponible en la web.

17.2. Materiales utilizados en la modalidad presencial

Pese a no poder consultar la programación, en *Departamentos>Inglés* sí se facilita un documento con los libros de texto para el curso 2017-2018. Únicamente se encuentran los siguientes libros de texto que no se han citado con anterioridad: (1) *Voyage B1*, de Oxford University Press, para nivel B1.1, (2) *English ID 3*, de Richmond, para nivel B1.2 y (3) *New Headway Intermediate, 4th Edition*, de Oxford University Press, para nivel B1.2.

De cualquier modo, en esta web tampoco se dispone de información sobre las adaptaciones de estos materiales para personas con discapacidad sensorial.

17.3. Materiales utilizados en la modalidad *That's English*

Nuevamente, a pesar de incluir una pregunta en *Preguntas Frecuentes* sobre la modalidad a distancia, no se amplía la información sobre la formación *That's English* en esta web.

17.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Una vez más, solo encontramos información acerca de la documentación que las personas con discapacidad deben presentar para formalizar la inscripción a las pruebas y solicitar las adaptaciones necesarias, así como sobre los descuentos en las tasas. Esta información puede consultarse en (1) *Info académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de*

⁵⁰ Sitio web de la EOI de Torrevejea disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoitorrevejea>>.

nivel, (2) *Info académica>Pruebas y exámenes>Alumnado libre>Pruebas de certificación*>(clicar en *Resolución sobre la matrícula [DOGV]*), (3) *Info académica>Pruebas y exámenes>Alumnado libre>Pruebas de nivel*, (4) *Info académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación o desde Pruebas PUC*>(clicar en *Resolución sobre la matrícula [DOGV]*), (5) *Info académica>Alumnado Presencial*>(clicar en *Calendario de Pruebas de Certificación*)>(clicar en *Resolución sobre la matrícula [DOGV]*) y (6) *Info académica> Alumnado libre*.

Por su lado, la *Guía del Candidato* se puede consultar desde (1) *Info académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación o Pruebas PUC*>(clicar en *Guía del Candidato*), (2) *Info académica>Pruebas y exámenes>Alumnado libre>Pruebas de certificación*>(clicar en *Guía del Candidato*) y (3) *Info académica>Alumnado Presencial*>(clicar en *Calendario de Pruebas de Certificación*)>(clicar en *Guía del Candidato*).

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Es especialmente llamativo que en esta web apenas se encuentre información sobre los datos concretos para los alumnos con discapacidad sobre el proceso de inscripción y matrícula. Únicamente hemos podido observar palabras clave en (1) *Secretaría>Matriculación julio>Historia matrícula*>(clicar en *Resolución de preinscripción y matrícula 2017-2018*) y (2) *Secretaría>Tasas*.

Antes de continuar, se debe señalar que, del mismo modo que en la práctica totalidad de las webs que hemos analizado, la información que encontramos en la web de la EOI de Torreveja se repite en numerosos apartados. Además, esta sigue siendo muy genérica y se ciñe únicamente a dos aspectos altamente concretos: la documentación necesaria tanto para inscribirse a las pruebas de certificación como para preinscribirse y matricularse en los cursos de la EOI, y los descuentos en las tasas de inscripción a las pruebas o de matrícula.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No encontramos información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

Sí se incluye la pregunta sobre atención a la diversidad en este apartado. La respuesta es idéntica a la de las otras webs.

17.5. Palabras clave en los menús principales

Solo encontramos referencia a la palabra *diversidad* al clicar sobre *Preguntas Frecuentes*.

17.6. Accesibilidad web

No encontramos ninguna opción de accesibilidad, a pesar de encontrar el mismo mensaje que en otras webs en *Aviso Legal*.

18. Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Quatre Carreres/Escola Oficial d'Idiomes de València-Quatre Carreres⁵¹

Antes de continuar, quisiéramos señalar que el análisis de las webs de las diecisiete EEOOI que se ha llevado a cabo hasta este punto se realizó durante el curso 2017-2018. No obstante, y como se ha señalado en el punto 4.2.2.2., para el curso 2018-2019 se abrieron siete nuevos centros en la Comunitat Valenciana. Por ello, con el objetivo de ofrecer al lector información lo más actualizada posible, hemos decidido ampliar nuestro análisis a las veinticuatro EEOOI que forman parte de la Comunitat Valenciana para el curso 2018-2019. Por esta razón, los datos que recojamos a partir de ahora datarán del curso 2018-2019, un curso más que en los anteriores casos, dado que previamente estos siete centros no existían.

18.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés de la EOI de Valencia-Quatre Carreres para el curso 2018-2019 no está disponible en la web, puesto que al acceder a *Idiomas>Inglés*, aparece un mensaje que nos informa de que la web está todavía en proceso de construcción. No podemos, por lo tanto, acceder a ningún tipo de información en este apartado en el momento en el que esto se escribe.

18.2. Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial

Por la misma razón que indicamos anteriormente, tampoco disponemos de información acerca de los materiales utilizados para el curso presencial, ya que no es posible acceder a ningún documento donde se recojan estos materiales ni tampoco podemos consultarlos en la programación.

18.3. Materiales didácticos utilizados en la modalidad *That's English*

No disponemos de información al respecto.

⁵¹ Sitio web de la EOI de Valencia-Quatre Carreres disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoiquatrecarreres/inici>>.

18.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Únicamente encontramos la siguiente referencia: dentro de *Información académica>Pruebas y exámenes*, podemos leer una pequeña explicación sobre qué son las pruebas de certificación. En ella se explica que “[e]ls alumnes que precisen d’alguna adaptació en les proves han d’aportar la documentació justificativa en el moment de la matrícula”. No se encuentra ninguna otra referencia.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Únicamente encontramos una referencia a las personas con discapacidad dentro de *Secretaría>Tasas académicas*. En este apartado podemos ver qué porcentaje de reducción de las tasas de matrícula existe para las personas con discapacidad igual o superior al 33%.

Como vemos, esta es una EOI que acaba de nacer, por lo que la web todavía está creándose, razón por la que no encontramos apenas información.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No disponemos de información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad de *Preguntas Frecuentes*

No disponemos de información, dado que la página sigue en construcción.

18.5. Palabras clave en los menús principales

No aparece ninguna de las palabras clave en los principales menús desplegables al acceder a la interfaz principal de la web.

18.6. Accesibilidad web

Al ser esta una web alojada, al igual que la mayoría de webs anteriores, en la plataforma *Mestre a casa*, encontramos el mismo mensaje sobre accesibilidad dentro de *Avís Legal*, pese a no disponer de ningún botón de accesibilidad.

19. Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Benicalap/Escola Oficial d'Idiomes de València-Benicalap⁵²

19.1. Programación didáctica de inglés

Si nos dirigimos a *Departamentos>Inglés* podemos ver que no es posible acceder a ninguno de sus contenidos, como se observa en la **Imagen 44**:

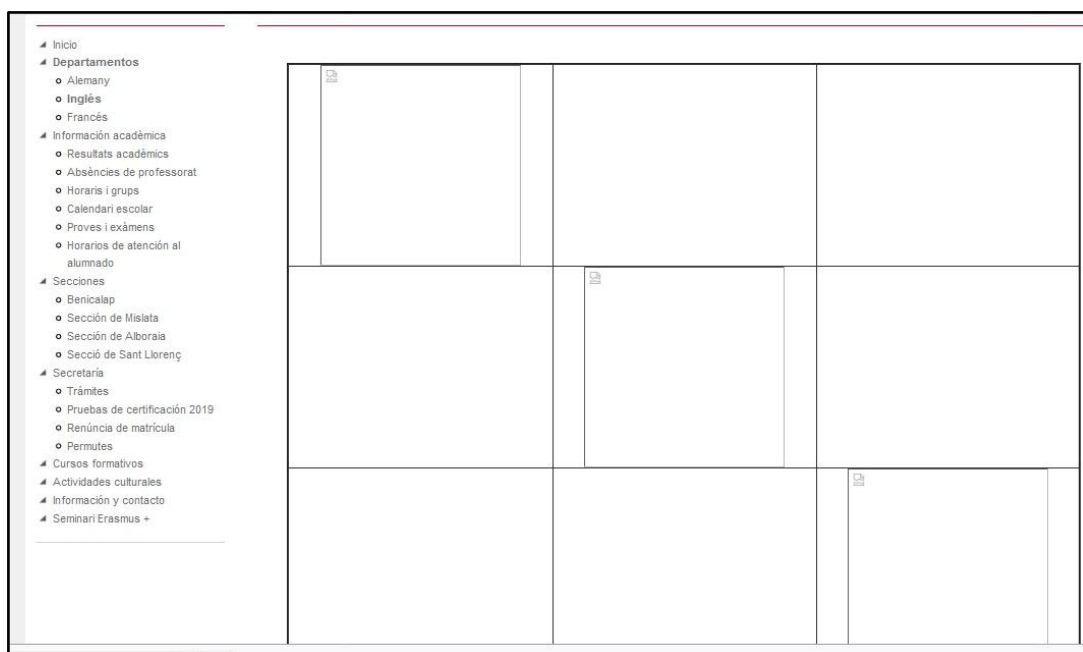


Imagen 44. Información no dispone al entrar en Departamentos>Inglés en la web de la EOI de Valencia-Benicalap (imagen tomada en marzo de 2019).

Por esta razón, no nos es posible consultar la programación de inglés de la EOI de Valencia-Benicalap para el curso 2018-2019.

19.2. Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial

Por los motivos que acabamos de explicar, no disponemos de esta información.

19.3. Materiales didácticas utilizados en la modalidad *That's English*

No disponemos de información al respecto.

⁵² Sitio web de la EOI de Valencia-Benicalap disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoibenicalap>>.

19.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Hemos encontrado una referencia a las personas con discapacidad, una vez más, relacionada con la información acerca de las pruebas de certificación. Al clicar sobre *Información acad[é]mica> Proves i examens*>(clicar sobre *aquest enllaç*), la web de la EOI nos redirige a la web de la Conselleria de Educació⁵³, donde se facilita información sobre cómo matricularse en las pruebas. En esta web, encontramos un enlace a la *Guía del Candidato* y también otro a la solicitud de adaptación de las pruebas o *Anexo III*. Este mismo formulario de adaptación se puede encontrar en la propia web de la EOI al acceder a *Secretaría>Trámites>Adaptación de necesidades especiales de las pruebas de certificación*.

Por último, también desde la pestaña de inicio podemos acceder a varias fotografías que, al pinchar sobre ellas, redirigen a la *Guía del Candidato* de 2019, cuya pregunta 7 está dedicada a explicar el derecho a la adaptación de las pruebas de certificación para las personas con NEE. Sin embargo, al tratarse de la pestaña de inicio y al consultar la web durante la temporada de matriculación a las pruebas, es posible que esta información que aparece ahora mismo en inicio se vea modificada en el futuro.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

No encontramos información relacionada con las personas con discapacidad sobre esta cuestión.

Las ocurrencias de las palabras clave en esta web son escasas, por lo que apenas existe información sobre qué medidas de atención a la diversidad se ofrecen desde el centro. Como hemos podido observar, únicamente encontramos dos escasas referencias sobre el derecho a la adaptación de las pruebas de certificación y el enlace a la solicitud de adaptación. Con todo, recordemos que esta EOI se abrió a principios del curso 2018-2019, por lo que la web parece seguir en construcción, razón por la que detectamos una evidente falta de información sobre diversas cuestiones, entre las cuales, claro está, podríamos incluir las medidas de atención a la diversidad.

⁵³ Disponible en: <<http://www.eoi.gva.es/es/proves-de-certificacio>> [Última consulta: 25/03/19].

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No disponemos de información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad en *Preguntas Frecuentes*

No existe esta pestaña en la web de la EOI de Valencia-Benicalap.

19.5. Palabras clave en los menús principales

No aparece ninguna de las palabras clave en los principales menús desplegables de la web.

19.6. Accesibilidad web

Del mismo modo que en las otras webs analizadas, disponemos de un mensaje informativo sobre la accesibilidad de la web dentro de *Avís Legal*, pero no de un botón de accesibilidad fácilmente visible al acceder a la interfaz principal.

20. Escuela Oficial de Idiomas de Paterna/Escola Oficial d'Idiomes de Paterna⁵⁴

20.1. Programación didáctica de inglés

La programación de inglés de la EOI de Paterna para el curso 2018-2019 se encuentra dentro de *Departamentos>Inglés>*(clicar sobre la palabra *AQUÍ*). En primer lugar, en lo que se refiere a la metodología, en la programación se explica que la elección del método escogido por el profesorado debe guiarse por los siguientes criterios:

- a) Adopción de un enfoque iterativo, el cual defiende que es necesario revisar los contenidos ya explicados en varias ocasiones para enseñar una lengua, en otras palabras, una lengua no puede enseñarse *de una sentada*.
- b) Adopción de un enfoque acumulativo, el cual viene a decir que el contenido nunca se puede dar por completo y en toda su complejidad; de ser así, esto sobrepasaría la capacidad cognitiva del alumnado y lo abrumaría.
- c) Adopción del aprendizaje basado en tareas. En la programación se explica que la forma más elemental y natural de aprender una lengua es en situaciones en las que no hay más remedio que usar la lengua para comunicarse. Por ello, se propone crear en clase un contexto, un propósito y una carencia de información que un participante de la conversación necesita obtener de otro participante. En la programación se insiste en que este método permite trabajar el contenido y la forma al mismo tiempo y que por *tarea* no puede entenderse cualquier actividad, como, por ejemplo, completar una frase o huecos, dado que estos ejercicios solo se centran en los aspectos formales de la lengua.
- d) Adopción de un enfoque inductivo, el cual defiende que debe ser el alumno por sí mismo, guiado por el profesor, quien trate de encontrar explicación a los contenidos. De este modo, el profesor no entiende que el estudiante es una vasija vacía que debe rellenar mediante clases magistrales.

⁵⁴ Sitio web de la EOI de Paterna disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoipaterna>>.

- e) Adopción del enfoque comunicativo, mediante el cual la finalidad de la enseñanza de una lengua no es hacer ejercicios de vocabulario o gramática, sino alcanzar la competencia comunicativa.
- f) Autonomía del alumno. Se pretende potenciar la autonomía de los alumnos mediante propuestas que les permitan trabajar en grupos que gestionen ellos mismos, proporcionándoles herramientas y estrategias para que traten de superar los obstáculos, potenciando el uso de las TIC y de aulas virtuales Moodle y, por último, entendiendo que el profesor es un guía o ayudante en el proceso de aprendizaje. A nuestro juicio, precisamente, el uso de las TIC en relación con la autonomía del estudiante es un valor importante para el alumnado con discapacidad.
- g) Tener en cuenta las actitudes del alumnado para tratar de guiar y ayudar a cada alumno; en otras palabras, no todos los alumnos son iguales, de modo que, a ser posible, el profesorado debe atender a cada uno de ellos para guiar y potenciar su aprendizaje al máximo.

Además de estas pautas, en referencia a la LMA y la traducción, en la programación de inglés de la EOI de Paterna se presenta la actividad de mediación de forma más detallada que en muchos de los casos que ya hemos analizado. En esta programación se explica que la mediación se incluye ya abiertamente como una nueva destreza en el *Companion Volume*, pero que en la Comunitat Valenciana todavía están pendientes de la elaboración de nuevos currículos para saber cómo se tratará esta actividad en las aulas. En ella se explica que el usuario de una lengua, en unas ocasiones, produce su propio texto, oral o escrito, mientras que en otras, actúa como un intermediario entre dos o más personas que no consiguen entenderse (a menudo, no comparten la misma lengua, aunque no tiene por qué ser necesariamente el caso). Así pues, entre las actividades más relevantes para trabajar la mediación se cita la traducción informal de textos —hablados o escritos— con fines comunicativos. Además, otros ejemplos de actividades serían parafrasear ciertos contenidos —es decir, traducción intralingüística—, resumir ideas o apostillar contenidos desde nuestros conocimientos, incluyendo la LMA u otras lenguas conocidas.

En este sentido, a nuestro modo ver, la programación de la EOI de Paterna es mucho más actual que la mayoría de programaciones analizadas hasta este punto, ya que demuestran estar al corriente de los nuevos enfoques pedagógicos. Una muestra de ello

es, por ejemplo, el hecho de poder combinar varios métodos (posmétodo) o la atención que recibe la actividad de mediación, donde tanto la LMA como la traducción tienen cabida en las aulas de LE. Esto evidencia, en nuestra opinión, que la EOI de Paterna conoce bien los contenidos, relativamente recientes, publicados en el *Companion Volume*⁵⁵. No estamos diciendo con esto, sin embargo, que en las otras EEOOI analizadas se desconozcan estas cuestiones; sencillamente, que en sus programaciones no se incluye esta información, por lo que no evidencian, al menos en la programación, estar al tanto de ciertos cambios⁵⁶.

Por último, también en esta programación se incluye un punto, el 4, exclusivamente dedicado a las medidas de atención a la diversidad. En este punto, se citan las medidas de atención a la diversidad guiadas por el Artículo 13 de la Orden del DOGV del 31 de enero de 2008 y por la Resolución del DOGV del 21 de julio de 2017, cap. decimotercero⁵⁷. Se incluye, por lo tanto, información sobre el derecho de adaptación de las pruebas de certificación y de ciertas adaptaciones durante el curso. Sin embargo, la información que se recoge no concreta qué medidas puede ofrecer la EOI, sino que informa sobre qué documentación deben presentar las personas con discapacidad que requieran de adaptaciones y qué proceso de trámites se pone en marcha para que el Servicio de Idiomas y Programas Europeos se encargue de valorar cada caso y de aprobar las posibles adaptaciones que requiera el alumnado. Esto evidencia, a nuestro entender, que la EOI apenas tiene implicación en este proceso, más allá de recoger la documentación necesaria y tramitarla.

20.2. Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial

Los materiales didácticos utilizados para el curso 2018-2019 en la modalidad presencial se pueden consultar tanto en *Idiomas>Inglés>Libros* como en la propia programación de inglés. Todos los libros, salvo uno, han sido citados ya en el análisis de las anteriores EEOOI. El único libro nuevo que encontramos es *Empower A1*, de Cambridge

⁵⁵ Disponible en: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> [Última consulta: 09/03/19].

⁵⁶ Creemos justo señalar que las programaciones de las EEOOI analizadas durante el curso 2017-2018 podrían no haber incluido información sobre la actividad de mediación al publicarse el *Companion Volume* a principios del propio curso 2017-2018. Quizá, para cuando se pudo consultar este documento, las programaciones ya estaban diseñadas. Con todo, recordemos que la mediación ya aparecía en el *Marco*, que data de 2001. Por ello, que en algunas programaciones se ignore la existencia de esta actividad comunicativa de la lengua podría estar justificado solo en parte.

⁵⁷ Conviene señalar que, en realidad, no hay un decimotercer capítulo dentro de este documento, por lo que desconocemos si se trata de un error en la programación de la EOI de Paterna.

University Press, para nivel Básico A2. Además, este material se puede complementar con gramáticas, libros de lectura, diccionarios, libros de audición o pronunciación, para trabajar la comprensión oral, la expresión escrita o el vocabulario.

En cualquier caso, una vez más, en la programación de la EOI de Paterna tampoco se especifica concretamente qué medidas de atención a la diversidad se aplican para adaptar estos materiales a los distintos perfiles de personas con discapacidad que quieran cursar estos estudios.

20.3. Materiales didácticos utilizados en la modalidad *That's English*

No disponemos de información al respecto.

20.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Apenas disponemos de información para las personas con discapacidad en esta web. Sin embargo, sí hemos encontrado referencia al derecho de adaptación de las pruebas, incluyendo un enlace a la solicitud de adaptación, para las personas con NEE que acrediten debidamente su condición de discapacidad. Por otro lado, del mismo modo que en otras webs, también encontramos información sobre los descuentos económicos de los que pueden beneficiarse las personas con un grado de discapacidad igual o mayor al 33% y varios enlaces a la *Guía del Candidato*. Esta información está disponible en:

- (1) *Información académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de certificación 2019*,
- (2) *Información académica>Pruebas y exámenes>Condiciones generales y*
- (3) *Información académica>Pruebas y exámenes>Tasas y bonificaciones*.

Como vemos, las referencias a las personas con discapacidad son escasas y, de nuevo, solo aportan información acerca de las adaptaciones de las pruebas de certificación y los descuentos económicos sobre las tasas.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

No encontramos información al respecto.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No encontramos información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad de *Preguntas Frecuentes*

No existe esta pestaña en la web de la EOI de Paterna.

20.5. Palabras clave en los menús principales

No aparece ninguna de las palabras clave en los menús principales.

20.6. Accesibilidad web

Al tratarse de una web alojada en la plataforma *Mestre a casa*, únicamente encontramos el mismo mensaje sobre accesibilidad dentro de *Aviso Legal*.

21. Escuela Oficial de Idiomas de Torrente/Escola Oficial d'Idiomes de Torrent⁵⁸

21.1. Programación didáctica de inglés

La programación de inglés de la EOI de Torrente para el curso 2018-2019 se puede encontrar con facilidad dentro de *Idiomas>Anglés>*(clicar sobre *enllaç*, junto a *Programació didàctica*). En referencia a la metodología, en la programación se cita el *Marco*, el cual se toma como guía para aconsejar al profesorado la adopción de un enfoque donde se haga uso de tareas, por ejemplo, un enfoque orientado a la acción, como se recomienda en el *Marco*. Siguiendo esta propuesta, el alumnado aprende a utilizar la lengua dentro de tareas con un fin comunicativo, es decir, las competencias lingüísticas deben ser un vehículo al servicio de la comunicación.

La adopción de esta propuesta metodológica no impediría el uso de la LMA o la traducción, pues en el propio *Marco*, como vimos en el punto 2.4. de esta tesis, se explicita que la traducción de un texto puede ser, precisamente, una posible tarea comunicativa. Así pues, también en la programación de inglés de la EOI de Torrente se explica la actividad de mediación, en diferentes niveles, y se cita entre los posibles ejemplos de actividades para trabajarla la traducción o la interpretación de una lengua a otra. Además, también se hace referencia a las competencias pluriculturales que el alumnado debería adquirir al conocer varias culturas. Como vemos, también la EOI de Torrente parece haber actualizado su enfoque de enseñanza de lenguas, rompiendo con el monolingüismo y proponiendo la adopción de un enfoque multilingüe, que permite al alumnado trabajar con varias lenguas y culturas en el aula para desarrollar la capacidad de mediar entre hablantes, de la misma o de distintas lenguas, y las competencias pluriculturales.

Por último, también encontramos en esta programación un punto, el V, dedicado a la atención a la diversidad. Sin embargo, en el apenas se incluye la información que podemos ver en la **Imagen 45**:

⁵⁸ Sitio web de la EOI de Torrente disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoitorrent>>.

V. ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

L'alumnat amb necessitats educatives especials derivades d'alguna discapacitat degudament acreditada disposarà de les adaptacions curriculars d'accés al currículum que els possibilita o facilite el seu procés educatiu. Les adaptacions curriculars necessàries solament podran afectar a la metodologia didàctica, a les activitats i a la prioritització i temporalització dels objectius, així com als elements curriculars d'accés.

La Conselleria competent en matèria d'Educació podrà autoritzar per a aquest alumnat la modificació de la durada del curs i del període de permanència màxim en cadascun dels nivells.

En la celebració de les proves específiques que es convoquen, s'haurà d'adaptar la durada i les condicions de realització de les mateixes a les característiques de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Imagen 45. Punto sobre atención a la diversidad en la programación de inglés de la EOI de Torrente (programación de inglés de la EOI de Torrente para el curso 2018-2019).

Pese a que, de forma similar a otros casos, en esta programación sí se recoge el derecho a las posibles adaptaciones que el alumnado con NEE pueda necesitar, seguimos sin encontrar información concreta sobre qué tipo de adaptaciones, medidas o recursos ofrece la EOI a los alumnos con discapacidad que las soliciten. Desconocemos, por lo tanto, en qué consisten dichas adaptaciones, cómo se realizan o quiénes las llevan a cabo.

21.2. Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial

Los materiales didácticos para los cursos presenciales de inglés de la EOI de Torrente se pueden encontrar en *Idiomas>Anglés>*(clicar sobre *enllaç*, junto a *Llibres*) o dentro de la propia programación. Todos los libros de texto utilizados en esta EOI han sido citados con anterioridad en el análisis de las webs anteriores. Además de estos manuales, algunos profesores pueden hacer uso de materiales complementarios, como libros de lectura o cualquier otro material complementario que considere oportuno. No obstante, en ningún caso se especifica, cuando se consulta esta información, si este material está adaptado o, de tener que hacerlo, qué posibles medidas de adaptación puede ofrecer la EOI o el departamento.

21.3. Materiales didácticas utilizados en la modalidad *That's English*

No encontramos información al respecto.

21.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Del mismo modo que en la práctica totalidad de las webs analizadas anteriormente, cuando hemos encontrado información acerca de las personas con discapacidad, esta ha estado relacionada con su derecho a solicitar la adaptación de las pruebas y la documentación necesaria para hacerlo. Podemos encontrar esta información en: (1) *Secretaria>Proves de Certificació>Resolució de les Proves de Certificació 2019 (DOGV)*, (2) *Secretaria>Proves de Certificació>Models d'examens de les Proves de Certificació* y (3) *Secretaria>Proves de Certificació>Instruccions per a l'inscripció de l'alumnat oficial*.

También podemos consultar la *Guía del Candidato* desde *Informació acadèmica>Proves de Certificació*.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

Aunque, normalmente, la mayoría de webs sí incluyen información acerca de los documentos que necesitan las personas con discapacidad para formalizar la matrícula (normalmente, para beneficiarse de un descuento económico), en esta web no se especifica qué colectivos tienen un descuentos en el precio de las tasas. En la pestaña *Secretaria>Matriculació* podemos leer lo siguiente: “En cas de dret a bonificació o exempció del pagament de la taxa, original i fotocòpia del document acreditatiu corresponent”. En cualquier caso, aunque sabemos, tras el análisis de las otras webs, que las personas con discapacidad tienen derecho a estos descuentos, en la web de la EOI de Torrente ni siquiera se especifica quiénes son esas personas con derecho a bonificación o excepción del pago de las tasas.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No encontramos información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad de *Preguntas Frecuentes*

Aunque sí existe una pestaña de *Preguntas Frecuentes*, esta está vacía de contenido todavía. Por esta razón, no encontramos la pregunta sobre atención a la diversidad en esta web.

21.5. Palabras clave en los menús principales

Pese a que se han creado, en los menús principales, algunos apartados que no habíamos detectado con anterioridad en otras webs —por ejemplo, *alumnat menor d'edat*— no se incluye en ninguno de los principales menús desplegados de la web ninguna de las palabras clave en referencia al alumnado con discapacidad.

21.6. Accesibilidad web

La web se aloja en la plataforma *Mestre a casa*, por lo que este punto no presenta diferencia alguna con la práctica totalidad de webs ya analizadas.

22. Escuela Oficial de Idiomas del Maestrat/Escola Oficial d'Idiomes de la EOI del Maestrat⁵⁹

22.1. Programación didáctica de inglés

Para consultar la programación de inglés del curso 2018-2019 de la EOI del Maestrat nos hemos dirigido a *Idiomas>Inglés*. Pese a que en este apartado de la web disponemos de información sobre el profesorado del departamento o los libros necesarios para el curso, al tratar de acceder a la programación —pinchando sobre la palabra *Programación*— no encontramos ningún enlace asociado. Por esta razón, no nos es posible consultar la programación de inglés en esta EOI.

22.2. Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial

Los materiales de la modalidad presencial se pueden consultar entrando en *Idiomas>Inglés>*(clicar sobre la palabra *Libros*). Todos los libros de texto que se utilizan en esta EOI ya han sido citados en el análisis de otras webs. Tampoco en este caso se hace referencia alguna a qué posibles medidas de adaptación se adoptarían para adaptar estos materiales para personas con discapacidad auditiva o visual.

22.3. Materiales didácticos utilizados en la modalidad *That's English*

No disponemos de información al respecto.

22.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Una vez más, la información que encontramos en esta web en referencia a los alumnos con discapacidad gira en torno a cómo deben matricularse los alumnos con discapacidad en las pruebas de certificación; es decir, qué documentación específica deben presentar, su derecho a solicitar la adaptación de las pruebas, que suele aparecer en la pregunta 7 de la *Guía del Candidato* o bien directamente en el enlace al *Anexo III*, y, por último, qué descuentos económicos pueden solicitar sobre la tasa de la matrícula. En esta web

⁵⁹ Sitio web de la EOI del Maestrat disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoimaestrat>>.

encontramos referencia a estas cuestiones accediendo desde (1) *Secretaría>Matriculación>Pruebas de certificación*>(clicar en el enlace sobre la palabra *AQUÍ*) y (2) *Información académica>Pruebas y exámenes>Pruebas de Certificación*.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

En relación con las referencias al proceso de matriculación a los cursos, encontramos, de nuevo, referencias a los descuentos de las tasas, en (1) *Secretaría>Matriculación>Tasas*>(clicar sobre la palabra *AQUÍ*) o en (2) *Secretaría>Matriculación>Certificados y títulos*>(pinchar en el enlace sobre la palabra *AQUÍ*, debajo de *Certificado académico*).

Toda la información que hemos encontrado en esta web ha sido explicada con anterioridad en el análisis de las distintas webs precedentes; en otras palabras, no encontramos datos nuevos relevantes con respecto a lo rastreado en otras webs. Además de ciertamente escasos, algunos datos están algo *escondidos*, pues, como vemos, se requieren varios *clicks* hasta conseguir llegar a ellos. Por último, pensemos en cómo, según la guía para crear sitios accesibles que recoge Luján Mora (s.f.: en línea), para facilitar la accesibilidad web a las personas con discapacidad, se debe evitar presentar los enlaces de hipertexto fuera de contexto —por ejemplo, con un “pinche aquí”—. Huelga decir que, tanto en esta como en las anteriores webs analizadas, hemos encontrado numerosos ejemplos de cómo para acceder a documentos u otras webs con información para las personas con discapacidad era necesario clicar en enlaces sobre palabras completamente descontextualizadas —a menudo, los enlaces están sobre la palabra *aquí*—. Es más, no solo ha resultado complicado percibir los enlaces sobre una palabra u oración descontextualizada; además, en no pocas ocasiones, ha sido todavía más difícil percibir una palabra tan corta como *aquí* en medio de un texto extenso, y más aún cuando ni tan solo cambia el color. Por ello, creemos que si para la investigadora principal, normovente, ha sido complejo percibir ciertos enlaces, no sería extraño pensar que para una persona con discapacidad visual todavía sería más complicado.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

Pese a que dentro de la pestaña *Inicio>la EOI el Maestrat>Normativa del centro* encontramos referencia a varios documentos (*Plan Educativo del Centro, Plan de Convivencia, Plan de emergencia...*) no es posible acceder a ninguno de ellos, ya que no hay ningún enlace vinculado a ninguno de ellos.

d) Alusión a la atención a la diversidad de Preguntas Frecuentes

Sí encontramos la pregunta sobre atención a la diversidad en esta pestaña. La respuesta es la misma que la de las otras webs ya analizadas.

22.5. Palabras clave en los menús principales

Solo encontramos referencia a las palabras clave, en concreto a la palabra *diversidad*, al desplegar la pestaña de *Preguntas Frecuentes*.

22.6. Accesibilidad web

Una vez más, nos hallamos ante una web hospedada en la plataforma *Mestre a casa*, de modo que encontramos la misma estructura que en la práctica totalidad de las webs analizadas anteriormente.

23. Escuela Oficial de Idiomas de la Plana Baixa/Escola Oficial d'Idiomes de la Plana Baixa⁶⁰

23.1. Programación didáctica de inglés

La programación didáctica de inglés para el curso 2018-2019 de la EOI de la Plana Baixa no está disponible en la web, pese a que sí encontramos en *Idiomas>Inglés* la palabra *Programación*, junto a *Profesorado* y *Libros de texto*. Aunque los hipervínculos de estos dos últimos sí funcionan, no aparece ningún enlace sobre la palabra *Programación*, de modo que no se nos redirige a ningún documento. Por esta razón, no nos es posible analizar la programación de inglés de esta EOI.

23.2. Materiales didácticos utilizados en la modalidad presencial

Los libros de texto necesarios para el curso 2018-2019 se pueden consultar en un documento, disponible en *Idiomas>Inglés>Libros de texto*. Todos los libros citados en este documento han sido mencionados ya en el análisis de las webs anteriores. Tampoco en esta ocasión encontramos referencia alguna a las posibles adaptaciones de este material en caso de que un alumno con discapacidad sensorial tuviera que hacer uso de ellos.

23.3. Materiales didácticos utilizados en la modalidad *That's English*

No disponemos de información al respecto.

23.4. Alusiones explícitas al alumnado con NEE

a) Acceso y adaptación a las pruebas

Toda la información que hemos encontrado en esta web en referencia a las personas con discapacidad guarda relación con las pruebas de certificación. Hemos encontrado el enlace al anexo de solicitud de adaptación de las pruebas y la *Guía del Candidato* en distintas pestañas, aunque la información es la misma en todas ellas. Se puede acceder a estos dos documentos desde (1) *Secretaría>Matrícula Oficial*>(clicar sobre la palabra

⁶⁰ Sitio web de la EOI de la Plana Baixa disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoiplanabaixa>>.

aquí), (2) *Secretaría>Matrícula Libre>*(clicar sobre la palabra *aquí*) y (3) *Información acad[é]mica>Pruebas de Certificación*.

Aunque, como vemos, la información es bastante escasa en esta web, es justo decir que también se encuentra con mucha mayor facilidad, al no ser necesarios numerosos *clicks* y al estar disponible en una tabla clara y sin exceso de información, como vemos a continuación:

CERTIFICACIÓN 2019			
Procedimiento de matrícula (enlace inactivo, plazo vencido) oficiales libres	convocatoria	calendario pruebas	<u>guía del candidato</u>
	<u>solicitud adaptación</u>	turnos orales	resultados

Imagen 46. Tabla con información sobre la solicitud de adaptación a las pruebas de certificación y *Guía del Candidato* (imagen tomada en marzo de 2019).

Con todo, quisiéramos señalar, de nuevo, el uso de la palabra *aquí*, descontextualizada, para conducir en varias ocasiones a esta tabla informativa.

b) Preinscripción y matriculación a la oferta formativa de la EOI

No encontramos información al respecto.

c) Alusión a los alumnos con NEE en la normativa del centro

No encontramos información al respecto.

d) Alusión a la atención a la diversidad de *Preguntas Frecuentes*

Esta web no dispone de una pestaña de *Preguntas Frecuentes*.

23.5. Palabras clave en los menús principales

No encontramos ninguna de las palabras clave en los principales menús desplegables de la web.

23.6. Accesibilidad web

Nos hallamos, una vez más, ante una web diseñada por *Mestre a casa*, de modo que no encontramos ningún botón de accesibilidad, pese a que en *Aviso Legal* encontramos el mismo mensaje informativo sobre el compromiso con la accesibilidad de la web.

24. Escuela Oficial de Idiomas de l'Alacantí/Escola Oficial d'Idiomes de l'Alacantí⁶¹

Esta web está en proceso de construcción, por lo que la práctica totalidad de apartados o pestañas están todavía vacíos de contenidos para finales de marzo de 2019. Por esta razón, no podemos llevar a cabo nuestro análisis.

⁶¹ Sitio web de la EOI de l'Alacantí disponible en: <<http://mestreacasa.gva.es/web/eoilalacanti/38>>.

BIBLIOGRAFÍA DEL ANEXO I

- Aikin, H. (2002). *Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado a partir de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/922/189%20Teaching%20English.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Última consulta: 05/12/17].
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. C. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 1-27). Londres: Logman.
- Escuela Oficial de Idiomas de Alcira. (2017). *Departamento de inglés. Programación curso 2017-2018*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?grupoEsp=4601838200&folderId=500017548492&name=DLFE-1304903.pdf [Última consulta: 23/07/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Alcoy. (s.f.a). *Proyecto Educativo del Centro*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010330215&name=DLFE-1497387.pdf [Última consulta: 14/08/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Alcoy. (s.f.b). *Reglamento de Régimen Interior*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010330215&name=DLFE-1497388.pdf [Última consulta: 14/08/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Alicante. (2014). *Reglamento de Régimen Interior. EOI Alicante*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010863115&name=DLFE-522579.pdf [Última consulta: 10/07/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Castellón de la Plana. (2014). *Proyecto educativo de la EOI Castellón*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500011900452&name=DLFE-584149.pdf [Última consulta: 27/06/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Castellón de la Plana. (2017). *Programació didàctica Departament d'Anglès. EOI Castelló. Curs 2017-2018*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500017850724&name=DLFE-1295389.pdf [Última consulta: 25/06/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Elche. (2017). *Programación curso 2017/2018. Escuela Oficial de Idiomas de Elche. Departamento de inglés*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500008475682&name=DLFE-1356164.pdf [Última consulta: 02/08/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Elche. (s.f.). *Reglamento de Régimen Interior*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500009139664&name=DLFE-414874.pdf [Última consulta: 02/08/18].

- Escuela Oficial de Idiomas de Elda. (2017). *Programación Departamento de inglés. EOI Elda. Curso académico 2017-2018*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500017663631&name=DLFE-1354574.pdf [Última consulta: 02/08/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Elda. (s.f.). *Reglamento de Régimen Interno*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/html/js/pdf.js/web/viewer.html?file=%2Fc%2Fdocument_library%2Fget_file%3FfolderId%3D500012706885%26name%3DDLFE-697825.pdf [Última consulta: 06/08/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Gandía. (2017). *Programación didáctica del departamento d'anglés. Curs 2017-2018*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?grupoEsp=4601839400&folderId=500011507842&name=DLFE-1297682.pdf [Última consulta: 27/07/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Liria. (2017). *Programación didáctica. Departamento de inglés. Curso 2017-2018*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500018023799&name=DLFE-1298687.pdf [Última consulta: 16/07/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Orihuela. (2017). *Programación Departamento de inglés 2017-2018*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500018248602&name=DLFE-1332200.pdf [Última consulta: 30/07/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Paterna. (2018). *Programación Departamento de inglés. Curso 2018-2019*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500019684782&name=DLFE-1597113.pdf [Última consulta: 25/03/19].
- Escuela Oficial de Idiomas de Quart de Poblet. (2017). *Programación didáctica del departamento de inglés curso académico 2017-2018*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500018000016&name=DLFE-1312296.pdf [Última consulta: 12/07/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Sagunto. (2017). *Programación del Departamento de inglés*. Recuperado a partir de <http://mestreacasa.gva.es/web/eoisagunt/programacions/angles> [Última consulta: 18/07/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Sagunto. (2018). *Reglamento de Régimen Interior*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/html/js/pdf.js/web/viewer.html?file=%2Fc%2Fdocument_library%2Fget_file%3FfolderId%3D500016052894%26name%3DDLFE-1401298.pdf [Última consulta: 20/07/18].
- Escuela Oficial de Idiomas de Torrente. (2018). *Departament d'anglés. Programación didáctica. Curs 2018-2019*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500020535307&name=DLFE-1630372.pdf [Última consulta: 25/03/19].
- Escuela Oficial de Idiomas de Utiel. (2017). *Programación didáctica. Departamento de inglés. Curso 2017-2018*. Recuperado a partir de <http://mestreacasa.gva.es/c/>

document_library/get_file?folderId=500013607306&name=DLFE-1298933.pdf
[Última consulta: 27/07/18].

Escuela Oficial de Idiomas de Utiel. (2018a). *Plan de Atención a la Diversidad y Atención Educativa (PADIE)*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010523185&name=DLFE-1497749.pdf
[Última consulta: 27/07/18].

Escuela Oficial de Idiomas de Utiel. (2018b). *Reglamento de Régimen Interno. EOI de Utiel*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010523185&name=DLFE-1354065.pdf [Última consulta: 30/07/18].

Escuela Oficial de Idiomas de Utiel. (2018c). *Plan de Convivencia. EOI de Utiel*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010523185&name=DLFE-1354097.pdf [Última consulta: 30/07/18].

Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Zaidía. (2017). *Programación Departamento de inglés 2017/2018*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500017791458&name=DLFE-1272446.pdf [Última consulta: 03/05/18].

Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Zaidía. (s.f.). *Reglamento de Régimen Interior y Plan de Convivencia*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500015012034&name=DLFE-943899.pdf [Última consulta: 07/02/19].

Escuela Oficial de Idiomas de Xàtiva. (2017). *Departament d'anglès. Curs 2017-2018. Programació*. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500012925543&name=DLFE-1291101.pdf [Última consulta: 27/07/18].

Generalitat Valenciana. (s.f.). *Solicitud de adaptación de las pruebas para personas con necesidades educativas especiales*. Recuperado a partir de <http://www.eoi.gva.es/documents/162689009/162689065/anexo+III+solicitud+de+adaptaciones.pdf/> [Última consulta: 03/09/19].

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Luján Mora, S. (s.f.). *Introducción a la accesibilidad web*. Recuperado a partir de <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=introducción> [Última consulta: 29/08/19].

Plena inclusión. (s.f.). *Certificado de discapacidad y grado de discapacidad*. Recuperado a partir de https://www.plenainclusion.org/que_hacemos/apoyamos-a-las-familias/tramites-legales-y-documentacion/el-certificado-de-discapacidad
[Última consulta: 07/07/18].

Resolución de 21 de junio 2017, de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la que establece el proceso de preinscripción y matriculación para el curso académico 2017-2018 en las escuelas oficiales de

idiomas de la Comunitat Valenciana. [2017/5695]. Recuperado a partir de http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=005682%2F2017 [Última consulta: 03/05/18].

Resolución de 5 de febrero de 2018, de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la que se establece el calendario y el proceso de inscripción y matriculación para la realización de la prueba de certificación de los niveles del Marco Europeo Común de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MECR) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en las escuelas oficiales de idiomas de la Comunitat Valenciana correspondiente a la convocatoria 2018. Recuperado a partir de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500017351296&name=DLFE-1356905.pdf [Última consulta: 03/05/18].

Resolución de 26 de junio de 2018, de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo, por la que se establece el proceso de preinscripción y matrícula para el curso académico 2018-2019 en las escuelas oficiales de idiomas de la Comunitat Valenciana. [2018/6346]. Recuperado a partir de http://www.dogv.gva.es/datos/2018/06/29/pdf/2018_6346.pdf [Última consulta: 11/07/18].

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Language Learning (Vol. 1)*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

W3C Web Accessibility Initiative WAI. (2017). *Easy Checks - A First Review of Web Accessibility*. Recuperado a partir de <https://www.w3.org/WAI/test-evaluate/preliminary/> [Última consulta: 08/10/18].

ANEXO II: GUÍA PARA ENTREVISTAS EN LAS EEOOI

- Fecha: Hora:
 - Lugar (ciudad y sitio):
.....
 - Entrevistadora: **Beatriz Reverter Oliver**
 - Entrevistado:
.....
..... (nombre, género, puesto, departamento)
- Solicitar permiso para grabar la entrevista.

INTRODUCCIÓN

Me llamo Beatriz Reverter Oliver y la presente entrevista forma parte de mi tesis doctoral, que realizo bajo la dirección del doctor Juan José Martínez Sierra (Universitat de València). Nuestra investigación versa sobre tres cuestiones: 1) la posible presencia de alumnos con discapacidad sensorial en las aulas de las EOI de la Comunidad Valenciana, 2) los posibles protocolos de actuación que tengan con este tipo de estudiantes y 3) el uso de prácticas de traducción audiovisual en las aulas, especialmente si hay alumnos con discapacidad sensorial. Creemos que la consulta y el diálogo con los docentes de inglés de las distintas EOI de la Comunidad Valenciana puede ayudarnos a conocer más de cerca qué medidas de atención a la diversidad se aplican cuando cuentan con alumnos de inglés con discapacidad sensorial en su centro.

CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA

Esta entrevista se utilizará como instrumento de recolección de datos de origen cualitativo para la tesis doctoral de Beatriz Reverter. Tenemos un total de 28 preguntas, por lo que esta entrevista no durará más de 30 minutos aproximadamente.

PREGUNTAS:

PRESENCIA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD SENSORIAL EN EL CENTRO

1. Que usted tenga constancia, ¿cuántos alumnos con discapacidad sensorial (es decir, ciegos o sordos) han accedido a este centro para estudiar?

BECAS O AYUDAS ECONÓMICAS EN LAS EEOOI

2. Aparte de las reducciones en el precio de la matrícula de los cursos y pruebas de certificación, ¿conoce usted que haya alguna otra reducción de las tasas o ayuda para comprar libros, material, ayuda de transporte?

3. ¿Qué tipo de ayudas técnicas puede ofrecer la EOI a las personas con discapacidad (p.e. equipo de FM, bucle magnético, lupas, lectores de pantalla, impresoras braille...)?
4. ¿Reciben ustedes algún tipo de subvención para poder adquirir estos equipos? Si no, ¿es esto una barrera para poder adquirirlos?

FORMACIÓN Y COMUNICACIÓN CON ENTIDADES ESPECIALIZADAS

5. ¿Tienen los docentes formación específica para conocer las necesidades educativas que pueden tener las personas con discapacidad?
6. ¿Tienen formación para generar/escoger recursos y materiales propios accesibles?
7. ¿Colabora la EOI con entidades especializadas en personas ciegas/sordas (ONCE, FESORD, Helix...)?

POSIBLES PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN

8. ¿Dispone el centro de un protocolo (guía de actuación) donde los docentes puedan consultar qué medidas deben adoptar en caso de tener un alumno con discapacidad sensorial en el aula?
9. ¿Se diseñan las programaciones teniendo en cuenta las posibles necesidades especiales derivadas de una discapacidad sensorial o esta se adapta posteriormente si se cuenta con un alumno con discapacidad sensorial en el aula?
10. ¿Se adaptan los materiales para los distintos perfiles de alumnado con discapacidad sensorial, especialmente para el día a día del aula?
11. ¿Se encarga el propio centro de adaptar los materiales o se hace de forma externa desde Conselleria?
12. ¿Podría indicarme qué departamento en Conselleria se encarga de llevar a cabo estas adaptaciones?
13. ¿Podría facilitarme alguna dirección o teléfono para ponerme en contacto con ellos?
14. ¿Creen que podrían las EEOOII implicarse más en la adaptación de los materiales, sobre todo para las clases del día a día?
15. ¿Deben las personas con discapacidad sensorial superar todas las partes de las pruebas de certificación (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, comprensión escrita) para obtener el título?

ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA

16. ¿Se tienen en cuenta los diferentes tipos de ceguera/sordera que puede padecer un alumno a la hora de escoger la metodología y el material con el que se trabaja en un aula?
17. ¿Qué método suele emplear usted?
18. ¿Se adapta este método de algún modo en caso de tener un alumno con discapacidad sensorial en el aula? ¿Cómo?
19. ¿Permite este método el uso de la traducción en el aula? (En caso negativo) ¿Podría señalar las razones por las que no hace uso de la traducción?

PAPEL DE LA TAV

20. ¿Suelen hacer uso de materiales audiovisuales en el aula (películas, series, vídeos de Internet...)?
21. ¿Qué criterios suelen tener en cuenta para escoger este material?
22. ¿Se adapta de algún modo, por ejemplo, con SPS o con AD, este material en caso de tener un alumno con discapacidad visual/auditiva?
23. (En caso de sí emplear AD) ¿Cómo es esta AD (en directo, grabado...)?
24. (En caso de que ellos crearan la SPS o AD), ¿conocen la norma UNE 153010 (SPS) y la norma UNE 153020 (AD) por las que se aconsejan los criterios formales de la SPS y la AD?
25. ¿Se adapta el material audio, visual y audiovisual que se emplea en la modalidad *That's English* para personas con discapacidad sensorial? ¿Cómo?
26. ¿Se utilizan las TIC de algún modo para facilitar la accesibilidad y la participación en el aula de las personas con discapacidad sensorial? ¿Cómo?

AUDIOGUÍAS

27. ¿Existe alguna audioguía del edificio para que las personas con discapacidad visual puedan utilizarla para moverse por el centro?
28. Si no, ¿han pensado en alguna ocasión en audiodescribir el edificio?

-
- Agradecimientos.
 - Pedir permiso para enviar los cuestionarios a los profesores del departamento de inglés.

ANEXO III: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DIRECTORES, JEFES
DE DEPARTAMENTO DE INGLÉS Y PROFESORES DE INGLÉS

CODIFICACIÓN DE TEMAS POR COLORES

- Azul claro: papel de la traducción
- Turquesa: traducción audiovisual para adaptar materiales
- Naranja: enfoque o método empleado por el profesorado
- Verde: formación del profesorado en NEE
- Rosa: material empleado por los docentes habitualmente
- Azul oscuro: presencia de alumnado con discapacidad sensorial en las EEOOI
- Morado: material adaptado y ayudas técnicas para alumnos con discapacidad sensorial
- Rojo: protocolos de actuación o guías sobre medidas de atención a la diversidad
- Gris: apoyo de profesores externos o asociaciones como la ONCE, Fesord, Helix, etc.
- Sombreado amarillo: subvenciones económicas (para alumnos con discapacidad o el centro) para adquirir materiales específicos
- Oro: atención a la diversidad en el diseño de la programación
- Marrón: cuestiones relacionadas con otras discapacidades no sensoriales
- Azul eléctrico: problemas o dificultades para conciliar el trabajo con alumnos con y sin discapacidad en una misma aula
- Sombreado gris: exención de alguna parte de las pruebas de certificación

ENTREVISTA 1

ENTREVISTA A DIRECTOR 1

Entrevistadora (E)

Director (D)¹

Nos presentamos ante el director, le exponemos los objetivos del estudio y le pedimos permiso, por escrito y verbalmente, para poder grabar la entrevista.

E: Lo primero, que tengas constancia, ¿cuántos alumnos con discapacidad sensorial —ciegos y sordos, desde los niveles más leves hasta los ciegos o sordos totales— han estudiado en este centro?

¹ Tanto en esta como en todas las demás entrevistas, todas las marcas de género han sido eliminadas para garantizar el anonimato del entrevistado, así como las referencias a otras personas del centro que pueda haber. Asimismo, cualquier información, como nombres de persona o ciudad, fechas, etc., que pudiera ayudar a identificar al entrevistado ha sido eliminada. Queremos dejar constancia, en cualquier caso, de que la mayoría de los entrevistados en las EEOOI analizadas son mujeres, como evidenciaba el **Gráfico 7 del Capítulo 5**.

D: Constancia del total no tengo. Nosotros, cuando un alumno se matricula, evidentemente, no le pedimos ningún tipo de... Se matricula y no... O sea, eso es un dato que no nos da y nosotros no le pedimos, porque, como antes te decía, desde el principio del curso, como es una enseñanza no obligatoria, no es un dato que esta persona, a lo mejor, aporte. Lo aporta, a lo mejor, luego, cuando empiezan los exámenes o cuando empiezan las clases y tiene alguna dificultad. Entonces, no hay ningún dato en su matrícula que diga “yo tengo una discapacidad”. No tengo esa constancia.

E: ¿Entonces no lo suelen aportar en la matrícula?

D: No. En el momento de la matrícula, no.

E: ¿Sería entonces en el momento de entrar al aula cuando lo comunican?

D: Sí, a lo mejor, lo comunican si, verdaderamente, necesitan una adaptación o que el profesor tenga una consideración especial con ellos. O a la hora del examen, cuando te explicaba... sobre todo, para las pruebas de certificación. Pero a la hora de la matrícula, no. Es que el mismo formulario de matrícula no tiene ninguna casilla para marcarlo.

E: Aparte de las reducciones en el precio de la matrícula —he podido ver por la web que hay ciertas reducciones para las personas con discapacidad—, ¿conoces alguna otra reducción de las tasas para comprar material o libros, ayudas de transporte...?

D: No, no. Si no las piden ellos aparte porque formen parte, a lo mejor, de la ONCE o porque estén en algún organismo que tenga... Desde Conselleria, las tasas que están estipuladas, como otros... como familia numerosa, violencia de género... todas estas ya está. No hay otras.

E: ¿Qué tipo de ayudas técnicas puede ofrecer la EOI, por ejemplo, equipos de bucle magnético, lupas, lectores de pantalla, impresoras braille...? ¿Algún tipo de ayuda técnica?

D: No, la verdad es que nosotros no tenemos nada. Lo único que utilizamos, en caso de que sean problemas de discapacidad auditiva, tenemos auriculares para los exámenes. Nosotros mismos, a veces, tenemos que hacer una lectura *lectolabial*. Y ya te digo, cuando son exámenes de una persona que tiene discapacidad visual, directamente desde

Conselleria nos envían, a veces, los exámenes en tamaño más grande. Nosotros también, a veces, hemos hecho con nuestra impresora, en lugar de ser tamaño A4, en tamaño A3. Y si hay algún caso de alguna persona que lo tiene que hacer en ordenador y que tiene su propio programa de ordenador, pues eso sí que ya lo traen preparado ellos. Y ya te digo, es la misma Conselleria la que nos dice exactamente lo que van a hacer y nos lo traen, porque nosotros aquí no tenemos... Nosotros ni ninguna escuela; quiero decir, es algo de lo que no disponemos.

E: Otra cuestión que nos interesa es saber si en la EOI recibís algún tipo de subvención para poder adquirir estos equipos.

D: No, en absoluto. Directamente, siempre, si hay algún caso, pues se notifica y ellos nos mandan luego el diagnóstico y la solución. ¡Para los exámenes! Para el día a día, no.

E: ¿Sería eso una barrera para poder adquirirlos para el día a día de las aulas, el no tener una subvención?

D: ¡Claro! ¡Claro! Hacemos lo que buenamente podemos. Tenemos desde el caso, a lo mejor, de una persona que ha venido... Me acuerdo de una personita que viene todos los años a matricularse y que, como la matrícula es por internet, y ella dice que tiene problemas visuales, pues es que la hemos matriculado el director, el vicedirector... Porque, a veces, dices: “A lo mejor tú no puedes, ¿y no tienes una persona cercana que lo haga por ti?”. Pues, a lo mejor, la chica no tiene. Y todos los años viene y todos los años se lo tenemos que hacer nosotros. Porque, claro, la misma página web... Dice que no lo consigue. Luego la chica viene a clase y parece que es buena alumna —y yo la veo y me comentan que es buena alumna—, pero hasta una cosa tan básica como inscribirse en la página web, pues tiene dificultades.

E: Ahora con respecto a la formación de los profesores, ¿tienen los docentes algún tipo de formación específica —ya lo hablamos un poco por teléfono— sobre las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad sensorial?

D: No la tienen, no, no la tienen.

E: ¿Y tienen la formación para generar sus propios recursos materiales...?

D: ¡No, tampoco! No, porque es que, además, estamos hablando de una minoría, claro, es muy, muy, muy poco. No sabría decirte cuántos, pero teniendo en cuenta el volumen de alumnado que hay aquí, los casos de discapacidades son muy, muy, muy pocos. No sé, si examinamos a 9.000 y hay 20 discapacitados...

E: ¿Colabora la EOI con algún tipo de asociaciones, tipo la ONCE o Fesord, cuando contáis con estos alumnos en clase? ¿Tenéis algún tipo de contacto con ellos?

D: No, no...

E: En cuanto a los protocolos de actuación, ¿tenéis algún tipo de documento o guía de actuación que podáis distribuir entre los profesores para que conozcan qué medidas han de tomar en el aula: dónde colocar a cada alumno o qué tipo de ayudas técnicas puede necesitar una persona con discapacidad, por ejemplo? ¿Hay algún tipo de documento?

D: Pues no, no lo tenemos, no, pero ahora que lo dices, sería interesante. Sí, sería interesante.

E: Otra cuestión que nos interesa es si las programaciones se diseñan desde el inicio teniendo en cuenta que puede haber este tipo de alumnado en el aula; es decir, si se tiene pensado o se prevé cómo trabajar con ellos desde que se diseña la programación anual del curso.

D: No, porque la programación se basa, básicamente, en el currículum que existe y no... No se tienen en cuenta este tipo de cosas.

E: Vale, ¿entonces posteriormente se adaptaría...?

D: Claro, se adapta, se adapta el trabajo, digamos. Más que la programación, el trabajo de diario, pues si hay alguna persona con alguna dificultad, se intenta trabajar con ella aparte o dedicarle un espacio o ponerla, a lo mejor, más cerca o dedicarle un tiempo extra o ayudarla en tutorías... Pero no, no se tiene en cuenta en ese sentido.

E: ¿Se adaptan, desde la EOI, los materiales para estos perfiles en el día a día del aula?

D: No...

E: Una cuestión que nos interesaba, sobre todo, en cuanto a la adaptación de materiales —como ya comentábamos por teléfono—, es que suele hacerse siempre de forma externa, desde Conselleria...

D: Sí, eso son los exámenes. Los exámenes de certificación son exámenes oficiales. Cuando son los exámenes de la escuela, los exámenes internos, sí que cada profesor se organiza y si tiene alguna persona con alguna discapacidad, pues supongo que, internamente, porque no trasciende, se le hace el examen aparte o le pone sus auriculares o se lo hace más grande o lo que sea. Lo que son exámenes de Conselleria, los exámenes de los niveles... el A2, el B2... O sea, el examen de A2, el de B1, el de B2, el de C1 y el de C2, pues sí que, cuando los alumnos se matriculan, tienen una casilla en la que pueden marcar si necesitan una adaptación especial, aportar un informe médico —que puede ser de discapacidad física, psíquica, con enfermedad, porque necesite una silla, por lo que sea—, tanto oficiales como libres y, entonces, eso se envía a la Conselleria. La Conselleria tiene un comité de expertos —me imagino que, evidentemente, médicos— y, entonces, nos devuelven un resumen con un dictamen y nos dice exactamente, para cada una de esas personas, cuál es su tratamiento. Entonces, si nosotros, por ejemplo, hacemos un examen en el salón de actos —porque sabes que hay muchísima gente y el salón de actos es grande—, pues, a lo mejor, a esas personas las sacamos del salón de actos y se les cita en un aula aparte o se les pone auriculares aparte o se les deja más tiempo o se les hace la lectura labial o se les deja, pues a lo mejor... algunos que tienen que salir al baño... El escrito, por ejemplo, pues no se puede salir, es un examen de dos horas o dos y media, y no se puede salir ni comer. Pues hay personas que llevan un tratamiento psiquiátrico o lo que sea, por lo cual necesitan más tiempo o... Pues todo eso que nos viene por un dictamen, pues nosotros, a rajatabla. Y si es necesario poner un profesor solo para un aula, para una persona o dos personas, pues se les pone. Todo esto sí que se hace. Y eso sí que nos viene desde Conselleria. A veces, los exámenes más grandes o a alguien que se lo ponen en un ordenador y se los imprimen o hasta una tontería —que no es una tontería, pero también es una *discapacidad*—, que te rompes el brazo el día antes y no puedes hacerlo y se recibe en el ordenador y se vuelve a imprimir... Todas estas cositas, pues, evidentemente, sí se tienen en cuenta.

E: Y en Conselleria, exactamente, ¿sabrías qué departamento...?

D: Las personas que organizan los exámenes es el Servicio de Idiomas y Multilingüismo. Es el departamento encargado de organizar las pruebas de certificación, de hacer los exámenes, de enviarnos los ejemplares, etc. Entonces, nosotros todo lo enviamos allí y de allí nos llega. Ellos tendrán allí su comité —que no trabajarán para ellos—, pero desde ahí es desde donde nos llega toda esta...

E: ¿Y crees que la EOI podría implicarse en mayor medida de alguna manera? ¿Crees que convendría que tuvierais más capacidad para poder decidir qué tiene que hacer cada alumno, tanto en el examen como en el día a día?

D: Pues sí que es verdad que, tal y como lo has dicho, sí que es necesario, porque, no tanto las discapacidades, digamos, funcionales, que son más fáciles, en cierta manera, de gestionar, porque, por ejemplo, sí que tenemos en cuenta cuando las personas van en silla de ruedas o tienen una discapacidad y hay que intentar moverlo al segundo piso para que, en caso de que haya una evacuación, que sea más fácil... Pero las personas que tienen alguna discapacidad... neurológica, a lo mejor, que son más difíciles, pues nosotros no estamos preparados. Evidentemente, nuestra carrera es una carrera de letras y hemos hecho un CAP, pero no nos han preparado como, a lo mejor, preparan a un maestro en Psicología o en Pedagogía. Y, a veces, tienes personas con algún problema... de conducta —y no quiero decir con esto de mala conducta, sino con reacciones, a veces, difíciles o inesperadas— y, muchas veces, nos vemos en situaciones que no sabemos gestionar. Es una entre mil, estoy diciéndolo, porque ya sabemos que es una educación para adultos y no es obligatoria, pero, a veces, hay gente que se está medicando y un día no se toma la medicación... Y algunas veces lo hemos tenido. Algunas veces los profesores me han venido —o a mí, nos puede pasar a cualquiera— y dices: “Es que yo no sé esta persona por qué me está boicoteando la clase”, “¿Por qué me está hablando mal?”. Y eso no lo sabemos, porque nadie nos ha preparado. Y nosotros no podemos pedir un psicólogo aquí, porque no nos lo dan. No nos dan un puesto de psicólogo en una escuela de idiomas con adultos en una enseñanza que es no obligatoria.

E: ¿No hay una figura como el orientador, como en secundaria?

D: ¡No! No es como en secundaria. Entonces, nosotros, por ejemplo, ahora un día nos viene una persona que, por cualquier razón, se está medicando y un día no se toma la medicación y tiene una actitud agresiva y no sabemos cómo gestionar eso. Entonces, eso sí que lo echamos de menos y el año pasado ya hicimos un escrito, porque sí que tuvimos un caso... Pero, bueno, ya te digo que puede ser un caso que, de entre 9.000 alumnos, dos veces al año que ocurre una cosa así, evidentemente no es... Pero sí que nos puede pasar en cualquier momento y no estamos preparados: ni tenemos formación ni tenemos dónde acudir. Lo único que puedo hacer es llamar a inspección académica y que inspección académica, que también es una persona como nosotros, a lo mejor, más preparada, diga qué hacer. Pero en el momento no sabes qué hacer. Te viene un profesor y te dice: “Me ha pasado esto en el aula con esta persona”. Y no tienes armas, no tienes recursos propios; quiero decir, no sabes qué hacer. Porque, claro, ya te digo, en el caso de una persona que ha estudiado Magisterio, sabe un poco más de pedagogía. Nosotros somos filólogos y no sabemos. Y lo mismo: tampoco sabemos preparar materiales adaptados, porque no nos han preparado para eso. Entiendo que es un caso, a lo mejor, entre... Tendría que saber ahora... Tenemos 9.000 alumnos; de entre los 9.000 alumnos, ¿cuántas personas necesitan una adaptación? Pero nada más con que haya dos o tres o cinco... Y los profesores que las tienen en clase están incómodos, en el sentido de que no saben si están haciéndolo bien con esa persona, o no, y si esa persona está a gusto en clase o no lo está.

E: Otra cuestión que nos interesa es, en las pruebas de certificación, ¿las personas con discapacidad sensorial tienen que superar todas las pruebas? ¿Las cuatro?

D: Sí, sí, ahí Conselleria es implacable.

E: ¿No les exime de ninguna?

D: No.

E: Y esto, obviamente, está todo regulado por la Conselleria ¿no? La EOI ahí no puede hacer nada.

D: Claro. No podemos hacer nada.

E: De acuerdo, ahora en cuanto a la elección a la hora de escoger una metodología, ¿se tiene en cuenta que algunas están demasiado... encorsetadas para poder

trabajar con personas ciegas o sordas o no se tiene en cuenta a las personas con discapacidad sensorial cuando se elige la metodología con la que trabajar?

D: En principio, te tengo que decir que no se tienen en cuenta por eso, porque es una minoría tan ínfima, pero también tengo que decirte que es cierto que en las escuelas de idiomas, al trabajar con una metodología tan abierta y tan comunicativa... A lo mejor, en otras disciplinas trabajan de otra manera, pero nosotros trabajamos de una manera tan abierta, tan variada, tan comunicativa y en la que se trabaja tanto el contacto y todo esto que no creo que haya una manera más cercana... Otra cosa es que a la hora de hacer unos ejercicios, pues a lo mejor tú les des las fotocopias en un tamaño y esta persona no las esté viendo, pero creo que la metodología que se utiliza en la escuela, y en las escuelas oficiales de idiomas continuamente para enseñar idiomas, es tan abierta y tan comunicativa y tan de...

E: Es decir, ¿le permite al profesor poder adaptarse...?

D: ¡Claro! Adaptarse. Y los grupos, en principio, tampoco son... Bueno, al principio son grandes, pero luego tampoco son tan grandes, porque la gente se va yendo, va abandonando. De manera que yo creo que hay un trato personalizado y que, en cualquier caso, si el profesor es bueno —que se entiende que es implicado y que está motivado— no tiene por qué tener ningún problema de adaptación.

E: De alguna manera, ya me has respondido a esta pregunta, pero, en cuanto al método, ¿se adapta de algún modo? Habíamos dicho que si es un método un poco más abierto, van improvisando los profesores, ¿no?

D: Claro, ellos se van adaptando a la persona. Yo creo que es que estamos hablando de enseñar idiomas, no de enseñar Filosofía —bueno, Filosofía no, que tampoco se enseña ahora como se enseñaba antes—, pero quiero decir que es una disciplina que de por sí es dinámica, es activa, es más divertida, que se hace muy agradable, muy participativa...

E: Es decir, ¿también modificarían, de algún modo, las actividades, no solo los materiales?

D: Claro, por eso, para que la persona estuviera motivada e integrada y todo.

E: Ahora entraremos en mayor medida en el terreno de la traducción, ¿se permite el uso de la traducción en el aula?

D: Pues... generalmente, ya se sabe que enseñar idiomas a través de la traducción... Nosotros no lo hacemos, intentamos traducir lo menos posible.

E: ¿Por qué razón no utilizan la traducción en el aula?

Bueno, normalmente, intentamos que los alumnos aprendan sin traducir; o sea, buscando equivalentes; por ejemplo, yo en clase digo: “No vamos a traducir. Te voy a explicar la palabra, a ver si la entiendes y haces el esfuerzo”. Porque traducir es lo fácil, lo automático, entonces, vamos a intentar no traducir. Pero, bueno, no por una negación ahí a utilizar la traducción, sino, simplemente, por operatividad, para que cavilen más.

E: Por otro lado, ¿se suele hacer uso de materiales audiovisuales en el aula, como películas, series, vídeos de internet...?

D: Sí, bueno, películas y eso cada vez menos porque, claro, no tenemos tanto tiempo, porque tenemos un programa, pero tenemos muchos vídeos, utilizamos mucho Youtube... Sabes que muchos de los libros que utilizamos ya tienen su libro digital. Entonces, esos libros digitales ya tienen las imágenes. Tienen los libros, tienen muchos...

E: Y, por ejemplo, en caso de tener un estudiante ciego, ¿esas imágenes se le describen de algún modo o cómo llegaría a utilizarlas?

D: (Suspira) Pues, mira... ahí me pillas, porque la verdad es que, como yo nunca he tenido a ninguno, pues... es que no sé, sinceramente, no sé si hay algún alumno que sea totalmente ciego al 100 %. Yo sí que veo que hay algunas personas que tienen dificultades, tienen problemas visuales, pero que sea ciego al 100 %, no sé si hay alguno que sea así.

E: Y, a la hora de escoger el material de los clips, los vídeos de internet, ¿qué tipo de criterios se suelen tener en cuenta: el nivel, la temática que se está dando...?

D: Bueno, claro, como tenemos internet en clase, pues yo, por ejemplo, los vídeos o los clips que necesito para mis clases... que me vienen al caso para explicar o para salir un

poco de la rutina, para dar un poco de modernidad, para salir un poco de la rutina del libro. Sí, algo más real, más cercano, más moderno, más próximo, que no la rutina del método, que todo lo que te puedas salir del manual siempre se agradece.

E: ¿Este material audiovisual está audiodescrito o cuenta con subtitulación para sordos, por ejemplo, en el caso de tener estudiantes con discapacidad sensorial?

D: Claro, es que, a veces, los de Youtube tienen...

E: Es decir, ¿los subtítulos que se generan automáticamente por Youtube?

D: Claro.

E: ¿Y en el caso de la audiodescripción? Ahí no lo genera Youtube.

D: No, supongo que no... (Reflexiona).

E: Entonces, ¿no se tiene en cuenta que un vídeo esté audiodescrito?

D: No, claro que no. Yo es que nunca he tenido ningún alumno con ninguna de estas discapacidades, si no, claro, me gustaría saber qué estaría haciendo yo si me hubiera visto en esta situación, cómo me hubiese desenvuelto.

E: ¿Sabes si algún profesor —si ha tenido alumnos ciegos— utiliza la audiodescripción en clase de algún modo, ya sea grabada en vídeo o incluso en directo: que el profesor vaya describiendo a la persona ciega lo que va ocurriendo en pantalla...?

D: Pues la verdad es que no sabría decirte. No puedo decirlo, porque no lo sé.

E: En cuanto al material de *That's English*, he visto que hay material, sobre todo, audiovisual. Nos interesaría saber si para los alumnos con discapacidad sensorial, estos materiales están adaptados de algún modo: si cuentan con subtitulación para sordos o audiodescripción.

El director no sabría responder a esta pregunta con certeza, por lo que llama al encargado de *That's English* en el centro para darnos una respuesta más fiable.

Encargado de *That's English*: Pues tienen subtítulos en la misma lengua por el tema del idioma, pero para sordos, la verdad es que no lo he visto que esté... Te lo puedo comprobar si quieres. Sí que tienes la opción de poner y quitar subtítulos, por el tema de que todo esté subtítuloado, entonces eso valdrá para la gente que tenga problemas auditivos. Para el tipo, por ejemplo, de discapacidad visual, yo creo que no. Lo único que se hace es, pues, el tema de adaptación de exámenes... El A3... No hay otro tipo de prueba ahora. Te lo miro y ahora te confirmo².

E: En referencia ahora a las audioguías, ¿existe alguna audioguía del edificio para las personas con discapacidad visual?

D: No.

E: ¿Estarían interesados en audiodescribir el edificio?

D: Pues... la verdad es que pienso que sí que sería interesante, ahora que me lo estás diciendo. ¡Me estás haciendo pensar en muchas cosas! Sí, porque es cierto que las personas que se matriculan en la escuela vienen el primer día y les dices: “Te toca en el aula tal: el aula 2-5, la 2-6 o 5-7” y nadie les explica dónde está, nadie está ahí esperándoles para recibirles y llevarles a su aula, y decirles dónde está el lavabo después y todo eso, ¿no? ¡Una audioguía! ¡Una audioguía! (Reflexiona). ¿Es como cuando vas a un museo que te va describiendo? Es que ya te digo que, como estoy casi convencido de que no creo que haya ninguna persona que sea deficiente visual al 100 %, porque es que creo que sería completamente imposible llevar las clases de idiomas así... Entonces, siempre he pensado que las personas aquí tienen el ascensor, evidentemente, porque lo tienen. Antes teníamos un ascensor de... Ahora está abierto para todos y antes tenían que pedir una llave del ascensor que teníamos anteriormente. Entonces, las personas que tienen discapacidad podían pedir la llave del ascensor para poder utilizarlo. Ahora ya lo pueden utilizar todos. Entonces, siempre he pensado que, mira, que las personas llegarían por su propio pie, pero ahora estoy pensando que, naturalmente, este edificio así tan grande y tan desangelado, con aulas a un lado y a otro... Y los nombres de las aulas tampoco están rotulados ni nada de todo eso... Pues tampoco es tan fácil. Es verdad que, a lo mejor, hay cinco personas de cinco mil que tienen problemas, pero... (Reflexiona) ¿Y eso? ¿Quién lo hace?

² Posteriormente, nos confirmó que no existe material con SPS o AD para *That's English*. Los materiales únicamente disponen de subtitulación intralingüística convencional para aprender la LE.

E: En la Universitat de València se ha hecho...

D: ¿Y a quién se lo tendría que encargar que me lo hiciera?

Le facilitamos información sobre la audioguía de la Facultat de Filologia de la Universitat de València. Además, le agradecemos su participación y finalizamos la entrevista.

ENTREVISTA 2

ENTREVISTA A DIRECTOR 2

Entrevistadora (E)

Director (D)

Nos presentamos ante el director, le exponemos los objetivos del estudio y le pedimos permiso, por escrito y verbalmente, para poder grabar la entrevista.

E: Que tenga constancia, ¿cuántos alumnos con discapacidad sensorial han estudiado en este centro?

D: ¿A lo largo de la historia?

E: Desde que tenga constancia.

D: Yo solo llevo de director X años y, en estos X años, no recuerdo ninguno. Sí que tuvimos... Yo tuve en clase a una persona, que es profesor ahora mismo de la EOI de (nombre de ciudad), que es ciego y tiene una discapacidad que también le impide moverse. Y es profesor de inglés. Quiero decir que sería una persona interesante para tu estudio.

E: ¿Me podría facilitar aunque fuese el nombre para poder intentar contactar con ella?

D: (Facilita el nombre de este profesor). Ha sido alumno nuestro y es la única persona, que yo sepa —y no era director cuando estudiaba él aquí—, que ha estado con nosotros con una discapacidad sensorial.

E: Me ha comentado (nombre de persona), a quién le acabo de hacer la entrevista, que quizá en secretaría podrían facilitarme con más detalle este dato.

D: Es que yo creo que no hay. Aparte de (nombre de persona), yo creo que no hemos tenido.

E: Aparte de las reducciones en el precio de la matrícula de la certificación y de los cursos, ¿conoce si hay algún otro tipo de reducción de tasas o ayuda para comprar libros, material, ayudas de transporte...?

D: Lo desconozco. Imagino que también ellos, por ejemplo, están en contacto con la ONCE y que allí sí que están las ayudas.

E: ¿Desde el centro no se facilita ningún tipo de ayuda?

D: En el centro no tenemos ningún tipo de autonomía. Nosotros estamos sujetos a la ley de tasas de la Comunidad Autónoma.

E: ¿Qué tipo de ayudas técnicas puede ofrecer la EOI a las personas con discapacidad sensorial, por ejemplo, equipos de frecuencia modulada, bucles magnéticos, lupas, lectores de pantalla, impresoras braille...? ¿Algún tipo de equipo como estos?

D: Pues cuando tenemos algún alumno con necesidades especiales que se matricula, por ejemplo, en las pruebas de certificación o como oficiales y presentan toda la documentación, entonces intentamos adaptar. Sí que tenemos ordenadores para hacer exámenes, hemos tenido casos... Es que, claro, una cosa son alumnos oficiales y otra cosa son los de certificación que vienen por libre puntualmente. Entonces sí que se nos dice si necesitan un ordenador con estas características, que el examen esté fotocopiado en DIN-A3, ordenadores para que puedan escribir cuando no tienen capacidad para coger un boli, por ejemplo. También tenemos la lupa que, en el caso de la persona que te he comentado antes, era lo que necesitaba para los exámenes: una lupa y un ordenador adaptado. Esto es lo que me consta a mí, pero si hablaras con el coordinador TIC, tendrías más cosas, porque toda esta parte TIC la llevan ellos.

E: ¿Y con quién tendría que ponerme en contacto?

D: (Nombre de persona) y los jefes de estudios. O sea, los que coordinan esto son los de TIC y los jefes de estudios, si es necesario algo de TIC, que no siempre. Entonces, los jefes de estudios se encargan, en general, de coordinarlo todo y cuando es necesaria una adaptación TIC, entonces entra el coordinador TIC.

E: ¿Reciben ustedes algún tipo de subvención para poder adquirir estos equipos?

D: No.

E: ¿Y sería esto una barrera para poder adquirirlos si fuera necesario?

D: A ver, en determinados casos, no. No sería necesario, no es una barrera. En los casos puntuales en los que hemos necesitado algo, se ha mirado y se ha comprado.

E: ¿Tienen los docentes formación específica para conocer las necesidades educativas de las personas con discapacidad?

D: No. Y deberían.

E: ¿Colabora la escuela oficial con algún tipo de entidad especializada, como la ONCE o Fesord?

D: Sí que han venido a hablar con nosotros. Cuando han venido, nos hemos entrevistado, nos han dicho sus solicitudes y nosotros lo hemos tenido en cuenta. Sí que hemos colaborado con ellos. En cuanto a lo de la formación que has dicho antes, no solo los profesores, sino también el PAS³; es decir, todos necesitamos formación, porque no estamos habituados al trato. ¡Todos! No solo los profesores.

E: ¿Dispone el centro de un protocolo o una guía de actuación donde los docentes puedan consultar las medidas que deberían adoptar en caso de tener alumnado con discapacidad sensorial?

D: ¿Si disponen o si deberían disponer?

E: Si disponen.

D: No, pero, vamos, disponemos del *Reglamento de Régimen Interno*, donde sí que están especificados protocolos para, por ejemplo, en el caso de adaptación de la evaluación o en el caso de adaptación de las clases... Protocolos en el sentido de que, en el momento de la matrícula, sea oficial o sea por libre, deben acreditar la discapacidad pertinente para poder darle solución, porque si no somos conscientes de esa discapacidad, no podemos... Entonces, hay casos en los que sí que nos informan: “Va en silla de ruedas”. Entonces, intentamos evitar ascensores, en ese caso, o aulas en el primer piso, o en el segundo piso. O para certificación, si necesitan adaptación a las

³ Siglas para *Personas de Administración y Servicios*.

pruebas, eso se remite al SIPE, al Servei d'Idiomes de la Conselleria de Educació. En cuanto la Inspección Sanitaria lo autoriza, entonces, se pueden hacer las adaptaciones. Ese es el protocolo general.

E: ¿El diseño de las programaciones se hace teniendo en cuenta las posibles necesidades especiales derivadas de una discapacidad?

D: No.

E: Es decir, que se adaptaría todo posteriormente.

D: Eso, en función de la necesidad.

E: ¿Se adaptan los materiales en el día a día? Porque, por lo que tengo entendido, desde Conselleria sí que se adaptan las pruebas de certificación. En cuanto a la adaptación de los materiales para el día a día, ¿Cómo se hace? ¿Desde la EOI?

D: Lo adapta el profesor. Entonces, si necesita fotocopias en DIN-A3, las solicita, teniendo en cuenta que, a principio del curso, se le informa de la discapacidad en cuestión. Y si requiere —que no siempre requiere— alguna adaptación, pues ya se le da solución.

E: Es decir, es el propio profesor el que realiza las adaptaciones. Me ha comentado que es el SIPE el que se encarga de realizar las adaptaciones en Conselleria, ¿no?

D: No, el SIPE las recoge. El SIPE es el Servei d'Idiomes de la Conselleria. Ellos recogen, por ejemplo, la matrícula de certificación. Para hacer una adaptación de certificación se requiere de una autorización de la administración. Por ello, nosotros recogemos en la matrícula toda la documentación que presentan los candidatos que requieren esa adaptación. Entonces, la presentamos... Por ejemplo, tengo ahí apuntado (señala una pizarra que tiene en el despacho) “necesidades educativas especiales”, en la última línea. Antes del 6 de mayo, debo presentar todas las adaptaciones que se requieren para certificación al SIPE. Y ellos lo transmiten a (...) Inspección Educativa de Sanidad, es la que supervisa que esas acciones sean realmente necesarias y las que pedimos. Entonces, ya llega un momento en el que el SIPE nos informa de las adaptaciones que se requieren y envían, para cada alumno, qué adaptaciones se han requerido. Entonces, esas adaptaciones ya la solventamos nosotros: si se requiere

coordinador TIC, pues TIC; si se requiere jefatura de estudios, pues jefatura de estudios; si se requiere jefatura de departamento, jefatura de departamento.

E: ¿Entonces es Conselleria la que envía los materiales adaptados o se adaptan aquí?

E: Depende. Depende del tipo de adaptación.

E: ¿Me podría dar un ejemplo de qué tipo de adaptación se enviaría desde Conselleria y cuál se haría aquí?

D: Cuando se necesitan, por ejemplo... No sé, eso se lo deberías preguntar, a lo mejor, a los coordinadores TIC, pero yo creo que cuando se necesita, por ejemplo, una adaptación que no es *solventable* con un DIN-A3 y necesita algún tipo de letra... O, por ejemplo, ha habido adaptaciones en las que se necesita de tiempo, una persona necesita más tiempo para realizar el mismo examen. Entonces, nos dicen el tiempo que requieren para cada prueba. No sé, ese tipo de adaptaciones.

E: ¿Cree que la EOI se podría implicar más de algún modo en la adaptación de los materiales?

D: (Duda) ¡Hombre! Todo es posible. Todo es mejorable.

E: ¿Y se le ocurre algún ejemplo que piense que sería mejor hacerlo desde la escuela y no depender tanto de Conselleria?

D: Es que no podemos, es que tiene que venir una autorización, sobre todo, cuando es la adaptación para evaluación. Es que hemos estado mezclando aquí dos cosas: una cosa es la adaptación evaluativa y otra cosa es la adaptación de las necesidades en el día a día para matrículas oficiales. Eso no requiere ninguna autorización de Conselleria. **Si una persona tiene una disfunción en movilidad, requiere que nosotros le pongamos en un aula en la planta baja. También tenemos el plan de emergencias adaptado, en el que el profesor, en caso de emergencia, es quien se tiene que hacer cargo de esa persona. Las personas que están sentadas al lado deben ayudar al profesor para que no se quede una persona sola con él. Son protocolos que sí que tenemos, pero, bueno, siempre es mejorable todo y todo va en función del tipo de disfunción.**

E: Una duda que me surge es si las personas con discapacidad sensorial deben superar todas las pruebas, las cuatro partes de las pruebas de certificación.

D: Depende. A ver, si una persona es ciega, no puede leer. Entonces, según la normativa vigente desde la LOGSE, la adaptación debe ser en relación al tipo de discapacidad. Si una persona no puede escribir, no puede escribir.

E: Entonces, para conseguir el título, ¿necesitaría pasar las cuatro partes, aunque se le adaptara una de ellas? ¿Es necesario?

D: No, no. Por eso se implica la Conselleria —porque ellos se implican en caso de certificación en la evaluación— y, con la autorización de la inspección médica, es con la que se puede eliminar una parte. Eso después debe constar en el expediente académico.

E: O sea, que sí que se contempla.

D: Entonces, en el expediente, cuando se imprime el certificado, debe constar ese tipo de adaptación.

E: En cuanto a la metodología, ¿se tienen en cuenta los diferentes perfiles de personas con discapacidad sensorial cuando se escoge una metodología para trabajar en el aula?

D: No, normalmente, el profesor elige... O sea, el departamento tiene su programación, el profesor se adapta a su programación y tiene el curso previsto antes de saber si tiene alguna adaptación. Cuando le viene alguna adaptación es cuando ya se adapta. Muchas veces, la ONCE colabora muchísimo. Hemos tenido casos de alumnos para los que la ONCE venía y nos pedía los exámenes y fotocopias para adaptarlo al braille, para que ellos pudieran leerlo de otra manera. Entonces, hemos tenido... **Es que la casuística hace imposible tener un protocolo definido para cada caso, porque es que las posibilidades son infinitas, hay muchos perfiles distintos.**

E: En cualquier caso, cuentan con la ayuda de la ONCE, como me comenta. Y para personas con discapacidad auditiva, ¿tienen ayuda de alguna otra organización en concreto o alguna entidad: Fesord, Helix...?

D: Tengo la tarjeta ahí de una asociación de sordera, que también nos entrevistamos un día, pero no recuerdo ahora el nombre. La ONCE es con la que más activamente trabajamos.

E: Esto ya es una pregunta algo más personal, pero ¿qué metodología o métodos suele emplear en el aula?

D: ¿Yo? ¿Como profesor? La metodología comunicativa.

E: ¿Y se adapta de algún modo cuando las actividades propuestas no permiten a la persona con discapacidad sensorial seguir el ritmo del resto de compañeros; es decir, se adapta la metodología de algún modo?

D: Es que no he tenido ningún caso en concreto, entonces... Pero, bueno, siempre hay maneras de adaptarlo todo.

E: ¿Se permite el uso de la traducción en el aula?

D: ¿La traducción en el aula? ¿En qué sentido?

E: Desde la traducción oral, por ejemplo, traducir palabras o utilizar la lengua materna para aclarar conceptos comparándola con la lengua extranjera...

D: ¿Todo esto en la metodología normal? ¿En las clases normales? Sí, claro.

E: ¿Se hace, por ejemplo, algún tipo de ejercicios de traducción de un texto a otro texto...?

D: ¡No!

E: Es decir, se utiliza, sobre todo, de manera oral. No se hace traducción escrita.

D: (Asiente).

E: En cuanto al papel de la traducción audiovisual, ¿se suelen emplear materiales audiovisuales en el aula con frecuencia?

D: Sí, siempre se emplean, cada día.

E: ¿Qué criterios se suelen tener en cuenta a la hora de escoger este material?

D: ¿Audiovisual?

E: Sí

D: Que sea, primero, pertinente por el tema y el vocabulario. Segundo, que sea adecuado para el nivel que estoy dando. O sea, mi primera búsqueda siempre es el tema de vocabulario. Después, escuchar, mirar el vídeo y comprobar que ese material se adapte al nivel o a mis alumnos o al perfil del alumnado que tengo ese año —que no siempre es lo mismo, no cada año es idéntico—, al interés y al perfil y el nivel de ese grupo. Y si no, pues ya selecciono, de las opciones que tenga, el más adecuado. También me gusta utilizar materiales que transmitan aspectos socioculturales, en mi caso, del (nombre de lengua), de la sociedad (nacionalidad de los nativos de esa lengua). Y, después, también, en niveles avanzados, me gusta también que dé que hablar y que pensar. O sea, no solo que la persona venga a clase de manera pasiva, sino que, a partir de ahí, se pueda producir algo: un texto oral o un texto escrito. Y que, además, a la persona le aporte algo curioso en su vida, por lo menos interesante. Todos esos criterios, digamos, son los que seguimos.

E: Ya me ha comentado que no ha tenido ninguna, pero, en el caso de tener personas con discapacidad sensorial, ¿conoce si se adapta de algún modo este material audiovisual?

D: Es que no he tenido ningún caso, pero, bueno, si es una persona sorda, ese ejercicio no lo podría hacer, me imagino. Sí que podría un compañero anotárselo, pero estoy imaginando. Es que cuando tienes el caso, te lo planteas y haces algún tipo de adaptación desde algo que pueda servir a su compañero para explicarle algo.

E: ¿Algo más colaborativo, quizá?

D: También.

E: En cuanto al material de *That's English*, he visto que hay diferentes audios y vídeos, ¿este material está adaptado de alguna manera?

D: No soy conocedor de ese tipo de material. Soy de (nombre de lengua).

E: ¿Se le ocurre algún otro modo en el que se utilicen las TIC para facilitar la accesibilidad en el aula con las personas con discapacidad que no se me haya ocurrido?

D: No, es que siempre hay orientadores o asociaciones que nos dicen lo que se necesita, pero, como no he tenido ningún caso en concreto, no te puedo decir.

E: ¿No existe un departamento de orientación en la escuela oficial de idiomas que pueda guiar, por ejemplo, en esos casos?

D: No. En el caso de que necesite un asesoramiento, es jefatura de estudios, en principio, la que debe... Y en el caso de que no sepamos, somos un centro dependiente de Conselleria y debemos pedir asesoramiento a Conselleria.

E: ¿Vería necesario o útil tener un departamento de orientación como, por ejemplo, en secundaria?

D: Es que... Bueno, siempre sería útil, pero, vamos, no son tan numerosos los casos ni... Pero, bueno, útil, desde luego, sí, tener una persona... Más que una persona, debería ser como un coordinador TIC: una coordinación equivalente; es decir, una persona que tuviese reducción para formarse específicamente en este tema; o sea, uno de los profesores que pudiera formarse directamente en este tema y que pudiera asesorar a los demás o marcar protocolos. Eso sí que sería muy interesante.

E: Y, por último, las dos últimas preguntas: ¿existe alguna audioguía del edificio para las personas con discapacidad visual?

D: No.

E: ¿Y, en algún momento, les podría interesar hacer una audioguía?

D: No, en principio, no.

Le agradecemos su participación y finalizamos la entrevista.

ENTREVISTA 3

ENTREVISTA A DIRECTOR 3

Entrevistador (E)

Director (D)

Nos presentamos ante el director, le exponemos los objetivos del estudio y le pedimos permiso, por escrito y verbalmente, para poder grabar la entrevista.

E: En primer lugar, que tengas constancia, ¿cuántos alumnos con discapacidad sensorial; es decir, personas con discapacidad visual o auditiva, han accedido al centro para estudiar?

D: Son poquitos. ¿Querías una cantidad fija, exacta?

E: En la medida de lo posible, sí, sería lo ideal si tuviésemos una idea exacta de alumnos o algún porcentaje.

D: Aquí, ahora mismo, no la tengo. Ese dato sí que no te lo puedo dar ahora mismo, porque tendría que mirarlo. Pero, bueno, yo ahora, mientras estamos en la conversación, se lo puedo decir que lo vaya mirando... (Pregunta al jefe de estudios, hablan y regresa). El problema está en que el programa que tenemos no saca esta información. Hay que contabilizarlo, entre los casi 7.000 que tenemos, uno a uno a ver cuáles son. Es que tenemos un programa un tanto obsoleto y, para sacar información de este tipo, no nos la da. De los que han solicitado, sé que hay un listado que son unos 30 más o menos, pero hay más gente, a lo mejor son 50, pero no lo sabemos, no lo sabemos... Igual hay gente que no dice nada y no está inscrito en ningún sitio que tiene algún tipo de discapacidad, pero prefieren mantenerlo para sí.

E: Ya, para que no se sepa...

D: Exacto. Sí, como son adultos tenemos que respetar cada uno como actúe.

E: Aparte del precio en las reducciones de la matrícula—que he podido ver por la web— y, por lo que he visto, también para la inscripción de las pruebas de certificación, ¿existe algún otro tipo de reducción o algún tipo de ayuda económica para las tasas o para la compra de otro material?

D: No, otro tipo de ayuda no hay. Solamente la reducción que se hace en la matrícula. De momento, no. Hasta ahora es la única que existe.

E: ¿Qué tipo de ayudas técnicas puede ofrecer la Escuela Oficial de Idiomas a las personas con discapacidad auditiva y visual?

D: ¿Técnicas? Bueno, las técnicas, en principio, son pocas, porque tampoco tenemos muchos medios. En principio, por ejemplo, se les facilita auriculares, ordenadores para aquellos que no puedan escribir y, de momento, también, como trabajamos con organismos como la ONCE, en el caso de que necesiten algún documento en braille, ellos se encargarían.

E: ¿Ellos lo transcriben?

D: Exacto. Entonces... esto. De momento ocurre poco, pero algún año nos ha pasado. No sé si el año pasado o hace dos años, pero, en principio, no es algo que sea habitual.

E: Entonces, auriculares, me comentaron también ampliación de las fotocopias...

D: Bueno, eso sí, eso sí. Ya, digamos, medidas que se adoptan para ese tipo de personas: la aplicación de fotocopias o al hacer el examen, la ubicación del alumno cerca de la pizarra para que pueda ver o pueda escuchar mejor los altavoces; o sea, que son medidas que se toman a la hora de hacer la prueba. Incluso la ubicación, que esté muy cerca de los ascensores; digamos, facilitar un poco el acceso al alumno que tiene algún tipo de discapacidad, sobre todo de movilidad.

E: En cuanto impresoras braille, documentos braille... ¿De eso se encarga la ONCE o...?

D: No, de eso no tenemos nosotros. Colaboramos con ellos y ellos con nosotros. Lo facilitan ellos, sí.

E: ¿Reciben ustedes algún tipo de subvención para poder adquirir sus equipos: los auriculares...?

D: No, subvención, no. Esto corre a cargo del centro, de las donaciones que tenemos de Conselleria. Eso se compra del centro, del dinero que tenemos.

E: ¿El hecho de no recibir una subvención podría ser una barrera para adquirir otro tipo de ayudas técnicas?

D: Si fuera necesario, dependiendo de qué tipo de necesidades técnicas... Hasta ahora no se ha dado el caso. En principio, podemos nosotros solventar el problema con el dinero del centro, porque tampoco son cosas que sean excesivas. Y lo hemos solventado hasta el momento, porque no son cosas o elementos caros de conseguir.

E: En cuanto la formación de los docentes, nos interesaría saber si tienen la formación específica para conocer las necesidades educativas de las personas con discapacidad.

D: No, no, en absoluto. Sí que están haciendo ahora cosas con los CEFIRE⁴: cursos, para profesores, de formación. Porque, además, son cosas que nos piden ellos y, sobre todo, cuando son personas o alumnos con algún tipo de discapacidad psíquica. Ahí está el problema, que no estamos formados y hay tanta variedad de problemas o de trastornos que no sabemos cómo llevarlo a cabo. Ya estamos tratando de solicitar... estamos solicitando ese tipo de medidas, que es que nos formen más acerca de este tipo de trastornos. Pero, sí, están empezando a hacer ahora cosas, pero faltan todavía.

E: Sobre todo, cuando parece que la demanda es bastante alta, por lo que me comentan.

D: Hay bastante demanda, sí. Es algo general, porque nosotros, desde la asociación que tenemos de directores, lo estamos pidiendo desde hace ya tiempo, que nos formen.

E: Me habéis comentado que sí que trabajáis con la ONCE y, en cuanto a las personas con discapacidad auditiva, ¿tenéis algún tipo de contacto con Fesord o Helix o alguna otra asociación de personas sordas?

D: De momento, creo que no hemos trabajado con asociaciones de discapacidades auditivas. De momento... directamente, no. No sé si el alumno se pone en contacto, pero ellos con nosotros en ningún momento se han puesto en contacto. Lo hemos solventado simplemente con auriculares.

E: En cuanto a los posibles protocolos de actuación, ¿dispone el centro de un protocolo o una guía...?

⁴ Centre de Formació, Innovació i Recursos per al Professorat (CEFIRE). Más información en: <<http://cefire.edu.gva.es/>> [Última consulta: 08/07/19].

D: Sí, bueno, nosotros tenemos un documento... porque ni en el ROF⁵ ni el Reglamento Interno... Hay una mención muy general... pero sí que en el Proyecto del Centro y de Dirección, sí que aparece ahí un protocolo de atención: entonces, hay unos objetivos que se marcan, una detección del problema —que es comunicación directa del alumno o alumna o la detección en el aula por parte del profesor—y, en cualquier caso, el profesor o profesora comunicará a jefatura de estudios una propuesta de actuación, dependiendo del caso. Luego, las medidas, jefatura de estudios y los profesores decidirán las adaptaciones necesarias con el consenso del alumno o de la alumna.

E: Entonces desde jefatura ya van organizando.

D: Sí, exacto, se organiza desde jefatura. Y luego ya hay consenso a qué tipo de solución se le da a la persona. Los recursos, de los que ya hemos hablado, hay de todo, dependiendo de las necesidades de cada uno: dificultades de movilidad —que puede ser— o si son problemas visuales, problemas auditivos, otro tipo de problemas sensoriales, problemas de lectoescritura o dificultad de aprendizaje y, luego, los problemas psíquicos, que aquí es donde más demanda hay. O sea sí que es cierto que muchas personas cuando se matriculan vienen de... ¡Bueno, los que nos lo dicen! Es un poco... Bueno, que tienen algún certificado de psiquiatría o psicología y entonces vienen porque, de alguna forma, la escuela les ayuda a socializar, a estar en contacto con la gente. Y es un problema, porque nosotros no tenemos... Aunque conozcamos el caso y la persona nos lo diga, es difícil dar cobertura a este tipo de personas, dependiendo del grado. Por ejemplo, ahora tenemos un caso un tanto problemático de una persona que tiene un grado más o menos elevado de problema psíquico y el profesor se encuentra ahí con una dificultad de cómo atenderlo. Entonces, sí que debería haber... ¡Claro! Porque yo estoy a favor de la inclusión de esas personas en los centros educativos, pero necesitaríamos algún tipo de apoyo, como sería un educador, alguien que le guiara en clase. Porque, claro, el profesor no puede estar pendiente de esa persona cuando la gente que viene es adulta y quiere venir a aprender, a aprovechar el tiempo al máximo. Y cuando una persona está interfiriendo en la labor es complicado y, a veces, ha pasado que el resto de alumnos se van; o sea, desaparecen porque dicen que la clase...

E: No se consigue conciliación...

⁵ Reglamento orgánico y funcional.

D: Exacto, y eso es un problema, sí. Es algo puntual, pero puede ser que esto se vaya... ¡Porque cada vez tenemos más casos! Eso va creciendo. Digamos que nuestras clases son un poco terapéuticas para los especialistas, que nos mandan mucha gente. Que a mí me parece genial, pero necesitamos algún tipo de apoyo y no lo tenemos.

E: **¿En las programaciones se están teniendo en cuenta todas estas posibles necesidades especiales?**

D: Sí, sí, sí. En las programaciones didácticas, las jefaturas de departamento lo contemplan. Lo deben contemplar y lo contemplan, de hecho.

E: **En cuanto a la adaptación de materiales, ya hemos hablado un poquito, ¿hay algún otro tipo de adaptación de materiales con alumnado con discapacidad sensorial?**

D: Adaptación de material, no, bueno, simplemente medidas que se toman, como, por ejemplo, puede ser que un alumno necesite más tiempo en el examen, pues se le da más tiempo en el examen, o bien al principio o al final, porque lo requiere así. O bien, incluso, que a ese alumno se le lleve a un aula aparte. Depende del tipo de necesidad. Son medidas que se toman, más que materiales. Los materiales es que no son más que el ordenador o el braille, en el caso necesario, o los auriculares o la ampliación de la hoja de examen del texto, de tipo de letra, del contraste... Muchas veces es de contraste, ya no solo el tamaño, sino que la letra esté resaltada. Todo esto se tiene en cuenta, claro.

E: **¿Se encarga el propio centro de adaptar los materiales para el día a día de las aulas o se hace desde Conselleria?**

D: Pues hay algunos que los hacen desde Conselleria, por ejemplo, el tema del contraste ya viene en un documento, en un archivo que mandan desde allí, o ya cuando es ampliación de texto, a veces lo mandan de allí, desde Conselleria, pero también se puede hacer aquí. O sea, depende de las instrucciones que recibamos, puede ser de las dos maneras, o bien desde Conselleria, o aquí.

E: **Por otro lado, ¿crees que en la EOI debería implicarse más en la adaptación de estos materiales o, por el contrario, trabajando con la Conselleria del modo en el que se está haciendo ahora es suficiente o viable?**

D: Bueno, es viable. Implicarse, se implica ya, porque, digamos, que hace un estudio, se valora al alumno cuando viene a matricularse —tanto para certificación como para las clases ordinarias—, entonces demanda un tipo de necesidad y eso se lleva... Con eso en el aula no hay problema, porque eso lo resuelve el departamento y el profesor. Pero cuando ya es a nivel de certificación, que ya depende un poco de Conselleria, esto, digamos, el protocolo es: se recoge, se lleva a Conselleria y Conselleria autoriza, siempre que el alumno acredite un documento certificado por el médico en cuestión, un especialista, y a partir de un 33 % me parece que era lo que decía la normativa, de discapacidad... Y, digamos que, de momento, no hay ningún problema. La implicación es esa y Conselleria nos lo facilita.

E: Otra cuestión que nos interesaba conocer es si los alumnos con discapacidad sensorial están obligados a pasar todas las partes de las pruebas de certificación.

D: Bien, eso es un tema... En principio, sí⁶. En principio, están obligados a pasar todas las partes. Lo que pasa es que, claro, nos encontramos aquí, si es una persona que no habla... Ahí está el problema. Es una de las cosas que tenemos que resolver, porque aquí certificar por partes —que también se puede hacer—, lo que es un certificado como tal de Conselleria, como título, no se podría tener, claro. Es algo que se está trabajando. Estamos en ello también. El tema de que si un alumno con discapacidad o que es ciego, pues, claro, con el braille lo soluciona; el que es totalmente sordo, por ejemplo, pues, claro, también es un problema; el que es totalmente mudo, que no puede hablar, la expresión oral no la podría pasar. Entonces, de momento, las pruebas están para personas que tengan, por lo menos... Aunque tengan una discapacidad, que no sea absoluta. Eso es.

E: En cuanto a la metodología ahora, ¿se escoge la metodología teniendo en cuenta los diferentes tipos de alumnado que pueda haber o se escoge una metodología en general y después se adapta?

D: Es general y luego la vamos adaptando, pero es general la metodología, sí.

E: En líneas generales, ¿suelen permitir la traducción en el aula?

⁶ Posteriormente, el director nos contactó por correo y nos comentó que no estaba seguro al haber respondido a esta pregunta y que, en realidad, el documento que deben rellenar las personas con discapacidad que solicitan una adaptación de la prueba de certificación sí contempla la posible exención de una parte de la prueba.

D: La traducción... ¿A qué te refieres con *la traducción*?

E: Ya sé que es una pregunta que dependerá de cada profesor, pero si, en líneas generales, está permitida la traducción. Si se puede emplear para traducir de manera oral, por ejemplo, para comparar...

D: Sí, en los niveles básicos, sí. Digamos que se puede utilizar un 20 %... Eso depende del profesor. En niveles básicos, pues, claro, hay que traducir, porque el alumno no tiene todavía la capacidad de entender todo, sobre todo, cuando son explicaciones, explicaciones pedagógicas, explicaciones del idioma en sí, pero sí se permite en niveles básicos: hasta A2, en el B1 empieza a desaparecer, en el B2, por supuesto, tiene que ser todo en el idioma.

E: Entonces, a partir de niveles altos, digamos, como el B2 o niveles C...

D: Todo en el idioma.

E: ¿No se suelen hacer ejercicios de traducción, de una lengua a otra, de textos?

D: No, la traducción es algo que en nuestras aulas no hacemos, no se trabaja la traducción.

E: Me surge, entonces, la duda sobre si, con la posible entrada de la nueva actividad comunicativa de mediación, quizá la traducción podría tener más presencia en las aulas.

D: Ya, pero es que esa es la traducción interlingüística, que es una de las cosas que en el proyecto de mediación lingüística... Que además es un proyecto en el que estoy metido también... Y, en principio, era mediación interlingüística, pero esto no es posible. Yo lo veía inviable también, porque, digamos, pensábamos que era dar un paso atrás el que el alumno tuviese —sobre todo, en los niveles altos— un texto en su lengua materna. Era un fallo desde el punto de vista... Porque, claro, eso ya son niveles C2, un texto en español, en la lengua materna. Pero, claro, tenemos que tener en cuenta que nuestras aulas no se componen de nativos españoles, de habla española, sino que tenemos variedad tenemos gente de todos los países. Y, claro, la competencia de esta gente, igual no tienen un nivel de español como para hacer una traducción. No tienen la misma ventaja que el resto de alumnos españoles. Ya se partía de ese fallo, de ese error y, entonces, la mediación va a ser... lo que va a entrar un poco ya en vigor en esa

certificación... Aunque no es lo que dice el decreto exactamente, porque lo que dice el decreto sobre la mediación será a partir de 2020, pero sí que habrá un tipo de ejercicio que será la mediación intralingüística, o sea, dentro de la misma lengua.

E: En cuanto al papel de la traducción audiovisual, si lo hubiera, en primer lugar, nos interesaría saber si se utilizan materiales audiovisuales en el aula con frecuencia: clips de películas, series...

D: Claro, claro. Y luego el libro digital. El proyector se utiliza continuamente en clase. Es una herramienta de trabajo casi para muchos imprescindible. No lo es tanto para mí, porque siempre he trabajado... Pero, bueno, que mucha gente no sabría trabajar sin el proyector y con su libro digital.

E: ¿Y qué criterios se suelen tener en cuenta a la hora de escoger el material audiovisual? ¿Se tienen en cuenta, por ejemplo, que sea accesible para las personas con discapacidad sensorial?

D: Yo creo que no, yo creo que no se tiene en cuenta. Es algo que se debería tener en cuenta, pero, cuando se escoge un libro o material, se tiene en cuenta el interés que pueda tener. Pero creo que no se tiene en cuenta, se olvida un poco, es verdad que se olvida un poco ese tema. Lo decimos también nosotros en las COCOPES, en las reuniones con los jefes de departamento, pero creo que todavía la gente no está muy sensibilizada con el tema.

E: En el caso de que ese material no esté adaptado, ¿se adaptaría de algún modo posteriormente? ¿Se utilizaría subtitulación para sordos o audiodescripción para personas ciegas? ¿Se intenta conseguir ese tipo de material posteriormente?

D: Sí, bueno, es que no se ha dado el caso en nuestro centro, pero supongo que algo habría que hacer, claro.

E: Se utilizan las TIC de algún otro modo que pueda citar para facilitar la accesibilidad para las personas con discapacidad.

D: ¿Las TIC? ¿Otro tipo de TIC en el aula?

E: Sí, por ejemplo, se me ocurren mensajes instantáneos para que las personas que sean sordas puedan comunicarse con sus compañeros o algún tipo de práctica así en la que sea necesario utilizar la tecnología.

D: Bueno, la tecnología y las TIC... Digamos que la competencia digital deja que desear entre los profesores. Las TIC se resumen al uso de proyector, ordenador, porque ni siquiera móvil. Tenemos un problema también aquí, en el centro, que es la wifi, que no funciona muy bien, no nos llega. Y lo estamos demandando a la Conselleria desde hace tiempo, pero, bueno, que no es mucho en ese sentido, no.

E: Y ya por último, nos interesa saber si existe alguna audioguía del edificio para que las personas con discapacidad...

D: No, no, no tenemos audioguía, no.

E: ¿Y han pensado en algún momento en audiodescribir el edificio?

D: La verdad es que no. No hemos pensado en ello. Pero como es un edificio que... Es decir, la gente... Tampoco hemos tenido nunca una demanda de ese tipo. La gente cuando... El centro es un centro reconocible enseguida y, bueno, preguntan a los conserjes, a los compañeros si hay algún... Pero no, no existe. No estaría mal, la verdad.

Le agradecemos su participación y finalizamos la entrevista.

ENTREVISTAS 4 Y 5

ENTREVISTA JEFE DE DEPARTAMENTO Y PROFESOR DE INGLÉS 1

Entrevistadora (E)
Jefe de departamento (JD)
Profesor de inglés (P)

Nos presentamos ante los dos profesionales del centro, explicamos en qué consiste nuestro estudio y les solicitamos permiso, por escrito y verbalmente, para ser grabados.

E: Que tengáis constancia, ¿cuántos alumnos con discapacidad sensorial han estudiado en este centro, en la EOI de (nombre de ciudad)?

JD: Constancia de cuántos, en este momento, no tenemos. Eso es un dato que quizá lo tengan en administración. Nosotros normalmente no recabamos una cifra.

P: Y tampoco sé si ellos tienen un apartado para sacar... No sé si está contemplado como una excepción dentro de la matrícula, no lo sé... Igual sí, porque sí que se suelen mover [a los alumnos]: si tienes un alumno con discapacidad en el aula y le ha tocado por orden alfabético un piso alto, se cambia para que esté más cerca de la planta baja.

JD: Sobre todo, por sillas de ruedas, en este caso.

P: ¿Sí? ¿Solo? ¿Sillas de ruedas? (Pregunta al jefe de departamento). Es posible.

JD: Con dificultades de movilidad, porque está pensado para en caso de una evacuación.

P: Es verdad.

JD: Entonces es en esos casos en los que se mueven.

E: Entonces esto quizá debería preguntarlo en secretaría.

JD: Yo creo que sí. Ellos en el programa tienen que tener alguna forma de filtrar para sacar el número, la cifra. Pienso que sí. Es posible.

E: Aparte de las reducciones que he visto que hay en el precio de la matrícula y también para las pruebas de certificación, ¿sabéis si hay algún otro tipo de

reducción de las tasas, o algún tipo de ayudas o becas que reciban los alumnos con discapacidad sensorial para poder adquirir, por ejemplo, libros o materiales extra...?

JD: Que yo sepa, no.

P: No

E: A través del centro no hay, si es a través del Ministerio...

JD: Sí, sí, eso lo gestionarían ellos por su cuenta, pero a través de la escuela, no. Que yo sepa, ¿eh?

E: ¿Qué tipo de ayudas técnicas puede ofrecer la EOI a las personas con discapacidad sensorial; por ejemplo, bucles magnéticos, equipos de frecuencia modulada, lectores de pantalla, lupas...? ¿Hay algún tipo de equipo técnico?

P: No, normalmente, los alumnos se traen su propio material. No sé quién se lo facilita, pero normalmente ellos se traen su propio material. Nosotros lo único que podemos hacer es aumentarles, en el caso de que tengan una visión pobre, no ciegos, sino pobre, aumentamos. De hecho, (nombre de persona) lo hace.

JD: Sí, yo tengo una alumna y tengo que estar continuamente haciéndole DIN-A3 para que pueda... Pero, aún así, ella tiene su propia lupa, tiene... A veces, lleva una grabadora y, a veces, ella me pide grabar la clase. Entonces, bueno, pero esto es un caso muy... Quiero decir que no es un caso extremo de que no pueda hacer nada ella. Lo que sí tenemos a nivel de equipo, a la hora, como te comentaba antes, de los exámenes... Nosotros lo único que, realmente, a nivel de equipo, lo que les facilitamos son los auriculares, ¿no? (Pregunta al profesor)

P: Sí.

JD: Los auriculares, así, a nivel técnico, es lo único que...

P: Facilitarles las mesas... O sea, hacérselo fácil. Pero, realmente, ellos traen todo lo que necesitan. El auricular, no, es nuestro, pero todo lo demás...

JD: Es lo único, lo único.

P: Lo aportan ellos. Nosotros les facilitamos que tengan espacio, que se puedan mover, que estén más...

JD: Que tengan más tiempo

P: ¡Y el tiempo! El tiempo también es importante.

E: ¿Recibe la EOI algún tipo de subvención para adquirir estos equipos en caso de que se necesitaran?

JD: Que yo sepa, no.

E: ¿Y sería esto un inconveniente para poder adquirirlos?

P: ¿El qué?

E: El hecho de no recibir ningún tipo de subvención, en caso de que necesitaran comprar una lupa o impresoras braille, o algún otro tipo de equipo técnico... ¿Podría adquirirlo la EOI sin estas ayudas? ¿Sería un impedimento para adquirirlo?

JD: Es que esta cuestión nosotros no podemos responderla. Nosotros somos miembros de un departamento didáctico, no somos el equipo directivo. Esta pregunta te la tiene que responder el equipo directivo. Yo me imagino que no es problema, pero eso es una opinión... Yo no puedo responder a esa pregunta.

P: No tengo claro que no sea un problema, ¿eh? (Se dirige al jefe de departamento). No lo tengo claro.

JD: Yo tampoco, pero nosotros no somos quién para decirle...

E: Sería consultarlo con el director, ¿verdad?

JD: Sí.

E: En cuanto a la formación, ¿tienen los docentes algún tipo de formación específica sobre necesidades educativas especiales?

JD: Nada, no. De hecho, algo que a veces pensamos: “¿Qué hago yo? ¿Cómo me arreglo con esta persona para que no entorpezca el ritmo de la clase, pero, al mismo tiempo pueda integrarse?”. En fin, que uno se lo tiene que trabajar por sí mismo.

P: Es, de hecho, muy difícil. Yo lo encuentro muy complicado. Depende un poco de la discapacidad que tenga el alumno. Si es visual, por ejemplo, es muy complicado, porque trabajas con muchos medios visuales. Y, claro, tú no puedes... Y con proyecciones del día a día, de lo que está pasando, de internet, de las noticias, del *brexit*, todo lo que está pasando... Pues es que es de un día para otro. Y de eso hay mucho, nosotros usamos mucho material de ese. Claro, a un alumno que no puede ver, se lo puedes describir, puede oír, pero es complicado. De hecho, a mí me resulta difícil. Tuve en algún par de ocasiones a personas con problemas de visión. Me fue bastante difícil como docente: no sabía lo que estaba bien, lo que estaba mal, tampoco sabía qué vocabulario... No sé si, por ejemplo, la palabra *ciego* está mal vista o si tengo que llamarles de otra manera. No sé nada, no sé nada...

E: Hay falta de formación.

JD: ¡Sí, absolutamente!

P: ¡Sí! Y son gente, normalmente, muy cooperativa.

JD: Muy colaboradora, sí.

P: ¡Muy colaboradora! Pero es que, claro, no sabemos cómo...

E: ¿Y las EEOOII no cuentan con un departamento de orientación, como en un centro de secundaria, que vaya guiando al profesorado...?

JD: No...

E: ¿Colabora la EOI con otras entidades especializadas en personas ciegas o sordas, como la ONCE o Fesord, aquí en la Comunidad Valenciana?

P: Yo creo que, cuando tienen que hacer la certificación, los exámenes de certificación... ¿Es lo que ibas a decir? (Pregunta al jefe de departamento).

JD: Sí, te iba a decir, como no se considere colaboración esto... No, termina, termina (sugiere al profesor).

P: Cuando tienen que adaptar los exámenes a los alumnos, lo hacen directamente por Conselleria. Entonces ya nos llega el material adaptado para... Si la persona es... (duda) ¿ciega está mal dicho?

E: No.

P: Si la persona es ciega, le dan el *pen* o para que se lo instale en el ordenador... Entonces ya hay una adaptación que nos llega a los exámenes de certificación, pero en el día a día, no. En el día a día sí que hay un contacto de ellos con la ONCE, pero es a nivel personal, más que a nivel...

JD: Sí, pero no todo el mundo, porque, por ejemplo, yo la alumna que tengo este año, ella es (nacionalidad no española). Por tanto...

E: ¿No está afiliada en la ONCE y no recibe ayuda?

JD: No, no le... Ella, todo lo que hace, se lo hace por su cuenta. No sé si ella tendrá algún otro tipo de ayuda o asociación, pero no puede... La ONCE no la puede apoyar, no.

E: ¿Dispone el centro de algún tipo de protocolo, una guía de actuación, algún documento al que el profesorado pueda acudir cuando tiene alumnos con discapacidad sensorial y donde se le detallan las medidas que debe tomar o cómo debe actuar?

JD: No. Lo único que tenemos, como te decía, es, pues eso, cuando tenemos la certificación, nos viene un listado, donde viene lo que cada alumno ha solicitado. En el momento de matricularse, si tienen una discapacidad, ellos lo tienen que decir y tienen que decir qué necesidad tienen. Y, eso, la Conselleria comprueba lo que tiene que comprobar y aprueba, o no, o lo que sea. Y entonces nos mandan un listado, donde viene el nombre del alumno, la justificación que necesita para su discapacidad, su adaptación, de qué porcentaje estamos hablando de discapacidad —porque no todos son iguales— y lo que necesita. O sea, esto es lo que más se parece a un protocolo de

actuación sin llegar a ser lo que tú me dices. Y solamente para las pruebas de certificación, para los exámenes, pero no durante el año.

E: Otra cuestión que nos interesa saber es si se diseñan las programaciones teniendo en cuenta las posibles necesidades educativas especiales desde el comienzo o se adapta posteriormente; por ejemplo, la metodología o el uso de los materiales que se emplean... Es decir, ¿se diseña desde el principio *para todos* o se adapta posteriormente?

JD: Se adapta posteriormente. La programación no se diseña previamente. Por lo menos, hasta ahora, no se ha hecho. También es cierto que cada vez parece que hay más personas de este tipo. Pero, no, en la programación, no. *A posteriori*, como te digo, el profesor busca sus estrategias para manejarlo lo mejor posible.

E: Como me habéis comentado, para las pruebas de certificación es Conselleria quien se encarga de adaptarlo todo, y en el día a día, ¿Conselleria no interviene para adaptar materiales u os ayuda...?

JD: No.

E: Es decir, ¿tiene que ser la EOI la que tiene que gestionar ese tipo de adaptaciones?

JD: Sí.

P: Bueno, el profesor, no la EOI, no la EOI como... Cada profesor, cuando comienzan las clases —porque tú no lo sabes *a priori*, obviamente—, si ves que tienes algún alumno que necesita algo especial, pues ya empiezas a pensar...

JD: Primero, hablas con la persona, ¿no? (Pregunta al profesor). Normalmente se suele hablar o ellos vienen a hablar contigo, o tú. Sobre todo, por conocer de primera mano qué necesidades son las que tienen y entonces ver si tú puedes adaptar tus materiales a esas necesidades.

E: Es decir, es el profesor el que al final acaba adaptando dependiendo de...

JD: ¡Sí, sí!

P: Sí.

E: ¿Y creen que la EOI debería implicarse más en la adaptación de los materiales o tener una mayor capacidad de decidir sobre qué materiales adaptar o cuáles no; es decir, que no vaya tan marcado por Conselleria?

JD: Es que lo que va marcado por Conselleria es tan específico de los exámenes que no creo que se pueda decir que Conselleria marca... No sé, no sabría cómo responder a esta pregunta, la verdad.

P: ¿Puedes volver a formularla?

E: Si creen que la EOI podría, en definitiva, implicarse más en la adaptación de los materiales o depender en menor medida de Conselleria.

P: Es que los materiales no... A ver, la EOI digamos que es algo desde el punto de vista administrativo. Ellos nos facilitan los alumnos con toda la burocracia. Todo el tema pedagógico forma parte de los departamentos. La EOI, digamos, no interviene ahí. Y los departamentos tenemos muchísima variedad de libros y materiales que nosotros vamos usando sin que la EOI nos diga nada. Nosotros solamente somos coherentes con el nivel que tenemos que dar y ya está. Digamos que, hasta ahí, el departamento tiene cierta libertad. La EOI ahí no interviene. Lo que yo no sé si hay libros de enseñanza de inglés que se adapten a personas con necesidades especiales. Eso yo no lo he visto nunca en nuestro...

JD: Yo tampoco, la verdad. Lo desconozco.

E: Los libros digitales que se suelen utilizar, no sé si los utilizáis...

JD: Sí.

E: No suelen estar adaptados, que yo sepa.

P: No, no. Debe de haber, pero nosotros nunca hemos visto uno. No sé.

JD: No, no. Bueno, pero, aunque así fuera, en mi opinión, esto requeriría un estudio mucho más profundo. En primer lugar, una formación para poder hacer eso. Y en segundo lugar, un estudio para ver si eso, realmente, es viable en un aula, porque

aunque existiera ese material, ¿qué hay que hacer? ¿La mitad de la clase darla con el material adaptado cuando tienes una persona, de entre veinticinco o treinta, por ejemplo, y el resto de la clase libro normal? Es que es muy difícil. En mi opinión, es muy difícil integrar eso.

P: Nunca lo he visto hacer. Nunca he visto una clase, pero sería muy interesante ver una clase, con total integración, de una lengua extranjera. Eso nunca lo he visto con los alumnos... Tuve un alumno que tenía un problema de movilidad y parálisis —no sé qué tipo de parálisis— pero no producía bien los sonidos. Entonces, claro, a mí me resultó muy difícil entenderlo durante todo el curso. Al principio era imposible. Claro, cuando tú haces trabajos en equipo, no sé cómo... Es difícil, es difícil tratar este tema. Yo mismo no... Y es un hombre encantador, quiero decir, eso es aparte, obviamente, pero ¿cómo se integra eso?

JD: Es muy difícil desde el punto de vista pedagógico, pero desde el punto de vista humano, también es muy complicado.

P: ¡Claro! Sobre todo, humano, sobre todo, porque es como...

JD: Es que no sabes muy bien cómo actuar. Es difícil.

E: En cuanto a las pruebas de certificación, ¿las personas con discapacidad visual o auditiva están obligadas a pasar las cuatro partes, todas las partes?

JD: Sí, en igualdad de condiciones.

P: Sí.

E: ¿Y ha habido algún tipo de problema o dificultad del que tengáis constancia, de algún alumno que no haya podido superar algunas de las partes o algún tipo de queja en cuanto a cómo se ha adaptado...?

P: Quejas, no, yo creo que no. ¿Quejas hemos tenido alguna vez? (Pregunta al jefe de departamento). Siempre lo hemos adaptado... siempre.

JD: Siempre, sí.

P: Y los tiempos han sido los que nos han dictado.

JD: Los que nos han dictado, sí.

P: Y, de hecho, es complicado, porque es un período de mucho volumen de alumnos y para adaptar esto, necesitas un profesor.

JD: A nosotros, desde luego, nos causa muchas... en fin, dificultades en el sentido de que...

P: Estratégicas.

JD: Sí, exacto. A nivel de gestión, de organización, de espacios, incluso. Es complicado, nos supone alguna complicación. Pero ellos jamás se han... Yo creo que jamás. Más bien al contrario. Hemos tenido gente muy agradecida, que viene a darnos las gracias, etc. Pero quejas, yo no recuerdo...

P: Pero le dedicamos mucho...

JD: Es que le dedicamos mucho tiempo.

P: Mucho tiempo y mucho interés. Queremos hacerlo bien. De hecho, es mucho trastorno.

JD: Por eso digo, es bastante trastorno a nivel organizativo, porque lo queremos hacer lo mejor posible, claro.

P: Pero siempre lo hemos hecho, ¿no? (Pregunta al jefe de departamento)

JD: Sí, sí, yo, todo el tiempo que recuerdo. Ha ido, para mí, en aumento. ¿No te parece? (Pregunta al profesor). Ha ido en aumento. Es lo que te decía: parece que ahora hay cada vez más personas de...

P: (Duda) No, no lo he pensado.

JD: Donde antes había, a lo mejor... Yo recuerdo el año 2012-13, cuando me tocó estar de coordinador en Filología, que teníamos una persona. Me acuerdo de haber ido yo con ella a un espacio que nos dejaron, con el radiocasete... ¿Te acuerdas del radiocasete? (pregunta al profesor)... Para poder ponérselo en otro sitio, que no había medios. Y sin embargo, ahora, este último año, esta última certificación, hemos tenido unas listas bastante grandes, ¿eh? Sí, sí.

P: Pues no lo había pensado, pero sí.

JD: ¡Hombre! De hecho, tenemos el salón de actos... Ahí sí que está adaptado, una parte. Cuando se renovó el salón de actos, pusieron una fila de asientos específicos para sillas de ruedas y, luego, también un equipo de auriculares, digamos, de clavijas para auriculares para estas personas, que todos pudieran estar en ese mismo espacio con el resto. Y estos han estado llenos esta última certificación, prácticamente. O sea, las listas han ido aumentando.

E: Otra duda que tenemos es si se tienen en cuenta estos perfiles de personas con discapacidad visual o auditiva a la hora de escoger una metodología en concreto de trabajo en el aula. Es decir, la pregunta sería qué método se utiliza, en general, desde el departamento de inglés: ¿cada profesor escoge un método o se marca desde la programación en general para todos?

P: Bueno, nosotros funcionamos por coordinaciones. Está el jefe de departamento y, luego, los coordinadores. Los coordinadores son los que, digamos, vigilan —aunque no es la palabra correcta—, se aseguran, supervisan, de que los libros que los profesores eligen —tienen completa libertad para elegir los libros para las clases— se adecuan al nivel. *A posteriori*, si el profesor ve que tiene algún alumno con problemas de algún tipo, adapta su método o adapta su forma de dar la clase al alumno, pero no *a priori*.

JD: No, y el método, el texto, digamos, tampoco. Solamente su metodología de aula, digamos.

E: Es decir, una vez tienen el alumno, ya adaptan las prácticas.

JD: Exacto, es lo que te comentaba antes. En primer lugar, lo que tenemos que hacer siempre es hablar con el alumno, porque la persona nos dice exactamente qué necesidades tiene. Y entonces se ve si se pueden cubrir esas necesidades adaptando simplemente los materiales o el ritmo de la clase. Eso, pues, requiere un estudio un poquito más profundo, o no, habrá cosas que, a lo mejor —es que a mí no me ha tocado nunca— pero habrá cosas que, a lo mejor, no se pueden hacer.

E: En cuanto al uso de la traducción en el aula, ¿el método que utilizan permite el uso de la traducción? En otras palabras, ¿se permite el uso de la traducción en el aula?

JD: ¡Hombre, por supuesto! Es que la pregunta no es *se permite*, la traducción no está prohibida. La traducción no está prohibida, lo que pasa es que durante años se ha dejado de lado un poco la traducción, porque los métodos comunicativos se han impuesto, etc., y se considera que la lengua objeto de estudio es la que hay que utilizar para todo. Pero eso no quiere decir, por lo menos es mi opinión y creo que la de la mayoría, que, puntualmente, puedas recurrir a la traducción. ¡Por supuesto! Y además también puede ser una herramienta en determinados casos.

P: Cuando dices traducción, ¿te refieres a usar la lengua materna o te refieres a hacer ejercicios de traducción?

E: A ambas cosas: tanto traducción, digamos, oral; es decir, en un momento puntual traducir palabras o traducir oraciones para explicar o comparar la gramática del inglés con la del español o, incluso, a hacer traducciones de textos, imitando la figura del traductor profesional, de un texto a otro. ¿Este tipo de ejercicios se suelen hacer en el aula?

JD: Ese tipo, que yo sepa, no, pero bueno también depende del profesor. Ese tipo de traducción, yo creo que no.

P: No. Bueno, hubo una vez un monográfico de traducción, creo.

JD: Bueno, pero eso ya sería muy específico. Un monográfico quiere decir un curso de 60 horas, orientado a la traducción. Puede ser.

P: Pero no en clase, y además tiene mucho que ver con el nivel. Cuanto más alto es el nivel, menos utilizan la lengua materna. Pero como te ha dicho (nombre de persona), por supuesto, no hay ninguna prohibición.

JD: Incluso en niveles altos, en algún momento puntual, yo, personalmente, te lo digo por experiencia, en algún momento puntual, al comparar la gramática, determinadas estructuras complejas, ayuda el que puedan traducir si existe un equivalente exacto en la lengua materna, ayuda mucho al alumno a comprender esa estructura si la puede

traducir. Entonces, también en estos casos, incluso en casos de nivel avanzado, puede haber una traducción puntual de una frase, de una expresión, de un punto gramatical... Por supuesto, vamos, yo creo que no... Yo creo que la mayoría del profesorado opina esto también.

E: ¿Suelen hacer uso de materiales audiovisuales en el aula: películas, series, clips, Youtube...?

JD: Por supuesto, lo audiovisual aquí es, vamos, muy común, ¿no, (nombre de persona)? (Pregunta al profesor). Como decía él antes, es uno de los problemas que puede haber para la gente con esa discapacidad visual.

E: ¿Qué criterios suelen tener en cuenta a la hora de elegir este material; por ejemplo, nivel, tiempo, objetivos...? ¿Tienen en cuenta algún criterio en concreto a la hora de elegir el material?

P: Yo, personalmente, lo relaciono mucho con el tema, y creo que (nombre de persona) también lo hace, con el tema que estás dando en el libro de texto. Entonces, si ves algo que puedes adecuar o adaptar o esté relacionado, pues lo usas.

JD: Sí, totalmente, sí.

P: O también tenemos los formativos, que son los cursos de 60 horas, que no obedecen tanto a un curso reglado... Que tú te lo vas diseñando. Y ahí sí que hay muchos temas de actualidad: lo que está pasando en la actualidad, política social...

E: O sea, temas de interés para el alumno...

JD: Sí, pero, sobre todo, relacionado con lo que dice (nombre de persona), siempre relacionado con el tema que estás tratando en ese momento. Puntualmente, a lo mejor, orientado a un ejercicio de examen, has encontrado un texto de audio que se parezca mucho a una tarea de examen, lo puedes usar. Pero, en general, suelen ser cosas relacionadas con el tema que estás dando. Es que, hoy en día, hay tanto de cualquier tema... Tú lo pones en Google y te sale de todo: te salen documentos, te salen vídeos, te sale todo, entonces ahí hay cositas que las puedes aprovechar. A nivel visual, no suele suponer tanto problema, porque nosotros, sobre todo, es el audio, más que la visión, que también ayuda, pero para nosotros, sobre todo, el audio en inglés lo que nos resulta útil.

Entonces, claro, si es una persona que tiene una discapacidad visual, lo importante...

Yo es que estoy pensando en esa chica que tengo yo exactamente. Ella, sobre todo, lo que le importa es el audio y para eso no tiene ninguna dificultad, con lo cual...

E: Esa es la siguiente pregunta, es decir, ¿ese material se adapta de algún modo, por ejemplo con subtítulos para sordos en caso de tener personas sordas o con audiodescripción en caso de tener personas con discapacidad visual?

JD: No, de momento no.

P: Yo sordas, no he tenido nunca.

JD: Yo tampoco.

P: En el examen, sí. ¿Te acuerdas? (Pregunta al jefe de departamento). En el examen de certificación, sí ha habido algún caso, pero en el aula yo nunca he tenido personas sordas.

JD: Entonces lo que se hace en el examen, se les hace la lectura labial. Pero, claro, es el examen. En clase, no.

E: ¿Conocéis algún otro modo en que se utilicen las TIC para las personas con discapacidad sensorial que podáis mencionar?

P: Pues es que yo realmente sé muy poco de este tema.

JD: Claro, es que no... Lo poco que sabemos es nuestra experiencia.

P: De hecho, estaría muy bien algún tipo de formación de cómo dar una clase integrada para toda la clase, para todos los miembros de una manera cómoda y tranquila. Pero es que no lo sé.

JD: Yo tampoco, no se me ocurre nada, la verdad.

P: Tampoco sé realmente lo que necesitan. Solo cuando ellos me lo dicen, pero no sé. ¡Ah, sí! Mira, una vez yo me adelanté y ofendí. Por eso ahora tengo un poco de miedo. Sí, porque piensas que haces algo pensando que le facilitas y resulta que él se revela porque se siente discriminado. Y no era para nada esa la intención. Yo me acuerdo de un caso.

JD: Pero, ¿qué pasó? (Pregunta al profesor)

P: Pues que yo le propuse hacer la entrevista de final de curso solo a él con un profesor, porque era...

JD: ¿En lugar de por parejas? (Pregunta al profesor)

P: Exacto, hay una parte que es interacción. No sé si lo sabes. Es un monólogo, es una persona sola, y luego hay una interacción. Claro, hablar con una persona ciega, que los ojos se le van un poco, un alumno jovencito que no está acostumbrado y que no reacciona al lenguaje corporal, es más difícil. Entonces, era un nivel intermedio, porque si es alto, tienes más recursos. No sé si era un nivel de B1 o B2. Claro, yo hice eso pensando que beneficiaba al alumno con el profesor, porque si te pones con un profesor siempre te da...

JD: Te ayuda, te ayuda.

P: Es más fácil aprobar con un profesor porque siempre, sin querer hacerlo, te va guiando un poco. Y resulta que el alumno después protestó porque se sintió discriminado. Obviamente, sí, le había discriminado, discriminado respecto a otros alumnos. Porque él decía que en clase siempre lo habían hecho. Claro, en su clase lo conocen. En certificación, no. Y tuve... Sí, mira, no me acordaba. Me sentí muy mal. Y él también, por supuesto, porque...

JD: Fue una discriminación positiva.

P: Fue por desconocimiento... Ya, pero él luchaba por su integración. Que yo lo entiendo, pero como no sabes hasta qué punto, a veces te anticipas a cosas y la fastidias. Yo pensaba que estaba bien, pero no fue bien recibido.

E: Bien, ya la última pregunta: ¿dispone el centro de una audioguía para que las personas con discapacidad visual puedan circular libremente?

P: No, que yo sepa no.

JD: Que yo sepa, tampoco.

Nos reservamos la pregunta sobre si están interesados en crear una audioguía para el director. Les es agradecemos su participación y finalizamos la entrevista.

ENTREVISTA 6 Y 7

ENTREVISTA JEFE DE DEPARTAMENTO Y PROFESOR DE INGLÉS 2

Entrevistadora (E)
Jefe de departamento (JD)
Profesor de inglés (P)

Nos presentamos ante los dos profesionales del centro, explicamos en qué consiste nuestro estudio y les solicitamos permiso, por escrito y verbalmente, para ser grabados.

E: En primer lugar, ¿tenéis constancia de cuántos alumnos con discapacidad sensorial ha habido en este centro?

JD: ¿Ha habido?

E: Sí, o, incluso, hay actualmente.

JD: Esos datos los tiene secretaría, porque los alumnos, a principio de curso, tienen que presentar, los que tienen discapacidad reconocida, un documento y entregarlo en conserjería. Luego cada profesor conoce los que tienen clase. Yo tengo a una.

E: ¿Discapacidad visual o auditiva?

JD: Pues, a ver, es un problema neurológico que tiene, que no tiene discapacidad auditiva, por ejemplo, pero sí que el tiempo de reacción suyo entre lo que oye y contesta a las preguntas, por ejemplo, es más largo.

P: Yo este año no he tenido ningún alumno con discapacidad, pero hace dos o tres cursos sí que tuve una alumna con discapacidad auditiva.

E: En cuanto a las ayudas que pueden recibir los alumnos con discapacidad, ¿conocéis si hay algún tipo de reducción en las tasas, por ejemplo, en la matrícula, o ayudas para comprar material complementario, o libros, o ayudas de transporte...?

P: Pues, otra vez, creo que eso lo tiene secretaría. Sí que me consta que hay algunos descuentos, por ejemplo, de familia numerosa o de desempleados, pero con discapacidad desconozco si tienen también una reducción.

E: Vale, ¿debería preguntarlo en secretaría?

JD: Sí.

E: ¿Qué tipo de ayudas técnicas puede ofrecer la EOI a las personas con discapacidad sensorial, por ejemplo, lupas, lectores de pantalla impresoras braille...?

JD: Vale. Impresoras braille no tenemos. Lo que sí que solemos hacer, por ejemplo, es, a lo mejor, imprimirles las actividades en formato más grande. O, si necesita más, dejarles un portátil —eso también lo hemos hecho alguna vez— para que ellos puedan ampliar las cosas. O, incluso, si tienen algún problema auditivo —yo en clase no he tenido, pero en certificación, sí—, se les pone en un aula aparte y, a lo mejor, hacen el examen con auriculares y se les permite, a lo mejor, detener [el audio], según la discapacidad que tengan. Eso nos viene dado de Conselleria; es decir: “Bueno, pues este alumno puede escuchar los audios una vez más o puede detener cada vez que quiera y se le puede alargar el tiempo un 50 %”. Ese tipo de cosas hacemos.

E: Y en cuanto a ayudas técnicas para personas con discapacidad auditiva, además de los auriculares, ¿existe algún otro tipo de ayuda técnica?

JD: Que yo sepa, no. ¿Tú conoces algo? (Pregunta a la profesora)

E: ¿Bucles magnéticos, por ejemplo, o equipos de frecuencia modulada...?

JD: No.

E: ¿Recibe la EOI algún tipo de subvención para poder adquirir estos equipos?

JD: Igual eso te lo puede decir mejor (nombre de persona), el director.

E: En cuanto a la formación del profesorado, ¿tienen los docentes alguna formación específica para conocer las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial?

JD: Yo creo que... A ver, formación específica no recibimos.

P: No. Yo la he tenido, por ejemplo, porque hace años, trabajé con un alumno ciego; o sea, era cieguera total, no veía. Entonces, yo estaba en contacto con su tutor de la ONCE y, entonces, gracias a eso, sí tuve una formación específica y sí que, realmente, entré en un conocimiento más profundo de la discapacidad visual, pero fue ese caso.

E: Digamos que es un caso aislado.

P: Claro, así de una manera generalizada para el profesorado, por lo menos mientras yo he estado, no.

JD: No, yo creo que es lo que dice (nombre de persona), si tenemos un alumno con un problema específico... Yo, por ejemplo, con esta chica que te he comentado antes, estoy en contacto con su logopeda. Según el problema que tenga el alumno, pero, de momento, que yo sepa, eres tú quien se tiene que buscar la manera de...

E: Esta pregunta está más o menos contestada, pero ¿creéis que los profesores tienen formación para generar y escoger sus propios recursos materiales accesibles?

P: Yo creo que, realmente, por lo menos en mi experiencia, tener alumnos con discapacidad sensorial no es lo habitual; o sea, suele ser la excepción. Entonces, realmente, preparas el material para el tipo de alumnado más genérico y, si te encuentras con alguna problemática concreta, entonces trabajas sobre esa problemática.

E: Entiendo que una vez que tienes ya el alumno con discapacidad, ya te informas sobre cómo buscar material accesible o cómo generarlo, ¿no?

P: Sí.

JD: (Asiente).

E: Ya me habéis explicado un poco, pero ¿colabora la EOI con otras entidades especializadas, por ejemplo, la ONCE o, como me habéis comentado, el caso del logopeda...?

JD: A ver, yo creo que la EOI, como institución, no, que yo sepa. Pero, claro, si tú tienes un alumno con una problemática concreta, de normal es el alumno, al igual que en el caso de (nombre de persona), el que hace de enlace y dice: “Mira, pregúntaselo a mi logopeda, que es quien te puede aconsejar sobre las adaptaciones o te puede explicar con más profundidad mi problemática”. Y, entonces, tú te pones en contacto con esa persona.

E: Digamos que es el alumno el que hace de mediador entre el profesor...

JD: Sí.

E: En cuanto a los posibles protocolos de actuación, ¿dispone el centro de una guía o de un protocolo por escrito donde se puedan consultar qué medidas debe adoptar el profesorado en caso de tener un alumno con discapacidad auditiva o visual en el aula? Entiendo que los perfiles son diferentes y que cada uno tiene unas necesidades concretas, pero ¿existe algún documento general para poder guiar al profesorado?

JD: A ver, yo no me atrevo a contestar a eso, porque voy a reconocer que no me he leído... O sea, hace tiempo que me leí el Reglamento de Régimen Interno y es ahí donde entiendo que estará y no recuerdo si había algún punto específico al respecto. Claro, me lo tendría que haber mirado antes para contestarte. Igual (nombre del director) sí que es más consciente.

E: ¿Las programaciones del curso se diseñan teniendo en cuenta las posibles necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad sensorial?

JD: Pues, en general, la programación es general, basándose en los currículos. Luego, las adaptaciones es lo que hemos comentado antes, se hacen en función de lo que te encuentras *a posteriori*. Que una persona necesita ampliaciones o necesita un alargamiento de tiempo o lo que sea, lo adaptas.

E: Tengo entendido que se adaptan los materiales, sobre todo, para las pruebas de certificación y que se envían desde Conselleria.

JD: Sí.

E: En el día a día, ¿también se adaptan los materiales para las personas con discapacidad sensorial?

JD: Claro, los profesores que tienen a estos mismos alumnos que luego van a certificación, en el aula... Si son libres, evidentemente, no, pero si han estado todo el año en clase, el profesor o profesora ha tenido que hacerles lo mismo a lo largo de todo el curso.

E: Y entiendo que, en este caso, sí que es el profesor el que se tiene que encargar de hacer las adaptaciones.

JD: Si tú vas a hacer una prueba o vas a darles un vídeo o vas a darles cualquier tipo de actividad, ya te preocupas de que haya una impresa, en cierto modo, para que esta persona lo pueda aprovechar o...

E: Y en Conselleria, ¿sabríais indicarme exactamente qué departamento se encarga de hacer estas adaptaciones? ¿Dónde podría dirigirme en Conselleria?

P: Yo no tengo ni idea.

JD: Es que a nosotros nos pasan una hoja impresa con los nombres de los alumnos y el tipo de adaptación que Conselleria les ha aprobado. Pero, claro, al no tener esa hoja delante, tampoco sé si pone el contacto ahí. En este momento no lo sé. Pregunta en dirección.

E: ¿Creéis que la escuela oficial podría implicarse más en la adaptación de los materiales?

JD: Siempre hay espacio para una mejora, porque yo creo que cada uno, dentro de nuestras posibilidades, cuando tenemos que adaptar cosas, lo hacemos, pero, evidentemente, como todo, se puede mejorar y se pueden ganar conocimientos. Claro que sí.

P: Yo creo que también haría falta una formación más específica del profesorado y, a lo mejor, en ciertos casos, unos medios técnicos que a fecha de hoy no se tienen.

E: Una pregunta que nos surge es si las personas con discapacidad sensorial deben superar todas las partes en las pruebas de certificación, las cuatro partes.

JD: Sí.

P: Sí.

E: En cuanto a la elección de la metodología, ¿se tienen en cuenta los perfiles de las personas con discapacidad a la hora de escoger una metodología?

P: Sí, totalmente. Si tienes, pero siempre con el condicional, si tienes una persona que tenga una discapacidad en clase, entonces, eso lo tienes en cuenta, por supuesto, cuando tú diseñas tu metodología. Si no la tienes, no.

E: Es decir, una vez conoces que tienes al alumno con discapacidad, entonces escoges la metodología.

JD: Sí

P: Sí

E: ¿Qué métodos soléis emplear en el aula?

P: ¿En el caso de que tengas una persona con discapacidad? En el caso de la discapacidad auditiva, por ejemplo —yo te comento lo que hacía con esta persona—, no era una persona que tenía sordera total, sino, simplemente, una persona mayor que había perdido audición, no sabría decirte cuánto, eso no lo sé. Entonces, este señor se sentaba siempre en primera fila y yo, cuando hablaba a la clase, intentaba hablar vocalizando bastante. Nunca corregía ejercicios de ningún tipo solo oralmente, siempre intentaba reflejarlo todo de forma escrita. Los *listening*, por ejemplo, los ejercicios de escucha, siempre a este señor se los ponía una vez más que a los demás, a los demás, a lo mejor, le recogía el *listening* a la segunda escucha y a este señor le dejaba escuchar una tercera vez. Esas son las cosas así más llamativas que recuerdo. Con respecto al alumno que tuve con discapacidad visual, tienes que verbalizarlo todo; o sea, no puedes dar nada por sentado ni pensar que lo ve, porque no lo ve. Verbalizarlo absolutamente todo. Muchas

veces tienes material visual, como una fotografía, y no puedes [decirle]: “Describeme esta fotografía”. Pues la tienes que describir tú o tienes que hacer un trabajo en parejas y que el compañero le describa la fotografía, etc. Y, luego, con respecto al tema de materiales, al alumno este de la ONCE todo se lo elaboraba la ONCE, todo. Yo estaba en contacto con su tutor, por ejemplo, si iba a dar... Lo que eran los libros de texto, él ya los tenía desde el principio del curso transcritos a braille. También llevaba el aparatito este que nunca me acuerdo cómo se llama (gesticula y parece mostrar el tamaño de una línea braille). Y si tenía, por ejemplo, una fotocopia o alguna cosa, yo debía mandarle el fichero en PDF o en Word al tutor por email la semana anterior para que tuviera tiempo de transcribirlo. Entonces, el día que yo iba a utilizar ese recurso, él también tenía su copia en braille.

E: ¿Y en el caso de la alumna con la discapacidad auditiva?

JD: Es que ella es muy, muy leve y tampoco es exactamente auditiva. Entonces, lo único que se me ha pedido es que le dé más tiempo para que ella pueda asimilar las respuestas y pasarlas a papel. Entonces, le suelo dejar algo... Suelo dejar, si es un examen de toda la clase, un poquito más, pero, realmente, ella, incluso, a veces, acaba antes que otros. Entonces, es una adaptación muy leve. Le he ofrecido auriculares y me ha dicho que no, que no se trata de eso, entonces...

E: Cada uno va marcando un poco lo que necesita.

JD: Luego que ella tiene problemas... En vocalizar sí que tiene problemas también, porque es un problema muscular. Entonces, en el examen oral... Pero eso ya no es discapacidad auditiva ni visual, pero que el examen oral lo hace con una pareja que ya se ha examinado, para quitar el estrés de la otra pareja si no lo entiende. Entonces, me centro totalmente en ella, le dejo más tiempo, está más tranquila. Eso, hace el examen oral como todos, pero a la otra persona no se la evalúa porque ya se la ha evaluado y se le deja estar más tiempo, porque le cuesta más vocalizar las cosas.

E: ¿La metodología que soléis emplear en el aula permite el uso de la traducción?

JD: ¿El uso de la traducción a qué? O sea, ¿traducción de inglés a español, traducción de...?

E: En general, tanto traducción inversa como directa.

JD: ¡Ah! Pero ¿entre idiomas?

E: Sí.

JD: A ver, no solemos traducir por escrito. Sí que es cierto que en algunos niveles, por ejemplo, en los niveles más bajos, muchas veces no se puede impartir toda la clase en inglés. A lo mejor, estás explicando un punto gramatical y si ves que... pues traduces. Pero no es un método que usemos mucho.

P: A lo mejor, en algún momento específico, algún momento muy puntual, pero no es lo habitual.

JD: (Asiente)

E: Es decir, ¿se usa más la lengua materna para, por ejemplo, explicar algo al alumnado, más que traducir un texto de inglés a español o de español a inglés?

JD: Sí.

P: Eso no se suele hacer, lo de traducir textos, no.

E: ¿Y oral? ¿Oralmente?

JD: Solo en los niveles bajos. En A1 y A2 y no todo el tiempo, sino como recurso para, si ves que están estresados porque no entienden algo, ganas tiempo y efectividad traduciéndolo que no intentando explicarlo en inglés.

E: Y conforme se llega a niveles C, me imagino que se va reduciendo.

P: Sí, yo este año, por ejemplo, solo tengo a niveles C, solo tengo C1 y sí es cierto que, en ocasiones, te encuentras con términos concretos de los cuales los alumnos desconocen el significado en su lengua materna. Con lo cual, claro, yo siempre intento explicar el concepto, pero hay veces que van un poco perdidos, porque el alumno, muy a menudo, hace referencia a su lengua materna. Entonces, en ocasiones, me toca explicar el concepto en inglés, a lo mejor: “¿Pero, en español? ¿Esto qué es en español?”. Les dices la palabra en español y, en ocasiones, me toca explicar el concepto

en español, porque son términos que, claro, ya tienen un vocabulario más complejo y no todo el mundo conoce la terminología.

JD: Sí, pero, en principio, el acuerdo del departamento es que, a partir de B1, ya es todo en inglés. A1 y A2 sí que se puede permitir algún... Pero, luego, es lo que dice (nombre de persona), son cosas muy puntuales.

E: ¿Creéis que con la llegada de la actividad comunicativa de mediación se va a utilizar, de algún modo, más la traducción en el aula?

P: No sabemos nada. Es todo nuevo.

JD: Pues, de momento, como nos tienen muy poco informados... Pero parece ser que la mediación la van a hacer intralingüística, no interlingüística, entonces parece ser que no, que seguiremos en inglés.

E: En cuanto al papel de la traducción audiovisual en el aula ahora, me interesaría saber si utilizáis materiales audiovisuales en el aula con frecuencia.

P: Sí.

E: ¿Qué criterios soléis tener en cuenta a la hora de escoger este material?

JD: El contenido, que sea adecuado al nivel que estás impartiendo y a la unidad que estás explicando.

P: Sí, sí. Contenido y el nivel de lengua.

JD: Evidentemente, todo. También la velocidad de los hablantes, el acento que puedan tener...

E: ¿El tiempo?

JD: Sí.

P: Sí.

JD: Suelen ser cosas, más bien, cortitas. No puedes tenerles media hora.

P: Una película...

JD: Una escena o algo de una película, eso sí. Fragmentos para luego trabajar a partir de ellos algo en concreto.

E: ¿Se adapta de algún modo este material audiovisual en caso de tener personas con discapacidad sensorial? ¿Lo habéis tenido que hacer en el pasado con vuestros alumnos?

P: Realmente, en mi caso, yo lo que hago para los alumnos en general, probablemente, valdría para una persona con discapacidad. Porque, normalmente, yo suelo poner primero el fragmento que vayamos a trabajar, primero, tal cual y, luego, hay un segundo visionado con subtítulos en versión original, en inglés. Con lo cual, para una persona con discapacidad auditiva, eso sería suficiente. Y para una persona con discapacidad visual, tendría la opción, no se ha dado el caso, pero tendría la opción de contactar con el tutor, le pasaría los subtítulos para que los pasara a braille o simplemente confiar... Claro, es que depende del nivel del alumno...

E: ¿Existe material con audiodescripción, por ejemplo, para las personas con discapacidad visual?

P: A ver, en el aula virtual nuestra sí está la opción de la descripción para personas con discapacidad visual.

E: ¿La plataforma?

P: Sí, sí.

E: ¿Y para los vídeos del aula?

P: No.

JD: Es que no se ha dado el caso. No hemos tenido...

Tratamos de preguntar por el material *That's English*, pero ambas nos responden que no sabrían responder a la pregunta.

E: ¿Se os ocurre algún otro ejemplo o algún otro modo en el que las TIC puedan facilitar la accesibilidad para las personas con discapacidad en el aula?

JD- (Niega).

P: Pues, a parte de lo que ya hemos comentado...

JD: Que puedan disponer, a lo mejor, de un solo portátil, aunque la verdad es que estas personas suelen traer ellos lo que necesitan. Entonces, de normal no tienes...

E: Y ya la última pregunta, ¿dispone en centro, el edificio, de una audioguía para las personas con discapacidad visual?

JD: Que yo sepa, no.

P: Que yo sepa, no. Nunca he oído hablar de ello.

E: ¿Lo consulto con el director?

JD: ¡Sí!

Nos reservamos la pregunta acerca de si estarían interesados en hacer una audioguía para el director. Les agradecemos su participación y finalizamos la entrevista.

ENTREVISTA 8

ENTREVISTA A JEFE DE DEPARTAMENTO DE INGLÉS

Entrevistadora (E)

JD (D)

El entrevistado conocía de antemano sobre qué le íbamos a preguntar, seguramente, porque algún compañero se lo habría explicado. Por ello, comenzó a contarnos acerca de su experiencia antes de que pudiéramos comenzar a formular las preguntas y a grabar la entrevista. Por ello, nos vimos obligados a pedirle que repitiera aquello que nos había contado fuera de la grabación. Además, antes de nada, nos mostró parte del Reglamento de Régimen Interior de la EOI de (nombre propio), a partir del cual, comenzó a explicar cómo trabajan, a grandes rasgos, en lo que se refiere a la adopción de medidas de atención a la diversidad desde la EOI. Debido a que la calidad de la fotografía que obtuvimos de dicho documento no es buena, nos permitimos reproducir en una tabla los contenidos que nos mostró el jefe de estudios de dicho centro.

6. MEDIDAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS.

Según el Reglamento de Régimen Interior de la EOI de (nombre propio), en su artículo 102:

Artículo 102.- Alumnado con necesidades educativas especiales

El alumnado que presenta algún tipo de discapacidad igual o superior al 33 %, deberá presentar un certificado oficial acreditativo y solicitar el tipo de adaptaciones que necesita para poder cursarlas enseñanzas de la EOI.

ATENCIÓN A ALUMNADO CON DISCAPACIDADES

1. DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD

Tras detectar la existencia de alumnado con discapacidades —temporales o permanentes— se procede a proporcionar a cada uno de ellos la medida adecuada para facilitar su acceso al aprendizaje del idioma y a la evaluación del modo más normalizado posible. Se tiene previsto, siempre que sea posible, ubicar a los grupos con estudiantes con serias dificultades de movilidad en las aulas más cercanas al ascensor y cercanas, a su vez, a los baños y otras posibles salas de uso común. Se intenta que en sus aulas la distribución del mobiliario permita un mejor paso y se les indica cómo librar los diferentes tramos de escalera en su acceso a las distintas dependencias del centro. Respecto a los alumnos con grandes

	carencias visuales se les coloca en los pupitres cercanos al profesor para poder seguir su evolución en el aula sin interferir en el normal desarrollo de la clase, en aulas de localización fácil y de acceso inmediato. A los alumnos con dificultades auditivas se les coloca lo más cerca posible de los altavoces o se les proporciona cascos.
2. ALUMNADO DESTINATARIO	Alumnado cuya discapacidad, temporal o permanente, impida o dificulte su acceso determinadas zonas de las instalaciones o un normal seguimiento de las clases. Esta medida se aplica de igual modo a los alumnos oficiales y a los de la modalidad libre.
3. PROFESORES RESPONSABLES	Aquel profesorado encargado de los grupos en los que se ubican los alumnos para los que se diseña la medida en cuestión y la jefatura de estudios.
4. TEMPORALIZACIÓN	Alumnado y profesorado que se ven involucrados durante el año escolar en cualquier momento del curso en el que esta medida se considere necesaria o durante las diferentes convocatorias de evaluación de junio y septiembre (en cualquiera de las modalidades de enseñanza).
5. SEGUIMIENTO Y REVISIÓN	La distribución de aulas se plantea a principio de curso también en función de la existencia de alumnado discapacitado. Aun así, los profesores informan de cualquier cambio relevante en la situación durante el curso por si hubiera que reconsiderar la medida.
6. RECURSOS NECESARIOS	Ascensor a las plantas con aulas, la planta de secretaría, dirección y Aula de Autoaprendizaje. Acceso al centro por medio de una rampa en la entrada principal del edificio. Cascos de sonido en las aulas y pegatinas de braille para señalar puertas de ascensores y baños.
7. OBSERVACIONES	Esta EOI trabaja en contacto con organismos que pueden ayudar a mejorar sus instalaciones en este sentido (ONCE, ayuntamientos, centros sociales...).

JD: Bueno, pues como te decía, esto describe el tipo de alumnado y lo que se puede hacer para facilitar el aprendizaje. No hay distinción entre alumnos oficiales y libres; es decir, los alumnos que nos llegan en certificación por la modalidad libre—no han sido alumnos nuestros durante el año— tienen un período, allá por abril o así, cuando se convoca la convocatoria de la prueba de certificación para pedir a través... Bueno, lo piden aquí y nosotros lo remitimos a la Conselleria. Nosotros no decidimos si el documento médico que nos traen entra dentro de esto... de proporcionarles algún tipo de ayuda o adaptación. Entonces, ya desde la Conselleria, desde (nombre de ciudad), que es donde lo centralizan, se recogen todos los casos, los estudian y dicen: “Pues, a

este se concede, por el papel que ha presentado, un 25% más de tiempo. A este, un 50 % más. A este, facilitadle cascos”. Hemos tenido invidentes. Entonces ha venido el examen... No en braille, eso del braille parece ser que ahora ya no lo utilizan mucho o se han inventado otras cosas. Entonces, parece ser que viene el examen en un formato especial, en un archivo de texto y, entonces, en el caso concreto del invidente que tuvimos en inglés —que era alumno nuestro oficial, además—, él tiene un programa informático. Entonces, él se trae su propio ordenador y, entonces, el programa informático consigue leer. Claro, estamos hablando de inglés, estamos hablando de la comprensión lectora, que son los textos. Son textos bastante largos, él se ha presentado a C1, son bastante largos y, claro, él, como no puede ver, él todo es escuchar. Claro, el tipo de ejercicio —de esto nos hemos quejado, en la memoria lo pusimos—, esto es duro para un vidente, imagínate para un invidente. ¿Tú te crees que él se va a acordar de un texto así de largo (señala con la mano la extensión), que se lo va leyendo el programa, pues, en fin, de aquella manera...? Luego les ponen unas preguntas de: “¿Qué palabra falta aquí? ¿Qué hueco, qué frase, crees, de las que te damos aquí en este listado, que falta...?”. O sea, unos ejercicios que dices: “Sí, sí, están adaptados para que él lo oiga, porque no lo puede leer, pero el ejercicio, claramente...”. Vamos, se lo dejó en blanco; o sea, así de claro, se lo dejó en blanco y me dijo: “Es que no puedo, es que yo...”. Entonces esta es la pega, pero, bueno, nosotros hacemos lo que nos permite la normativa. Yo ni le puedo cambiar el examen ni le puedo reducir el examen de duración... Yo no puedo hacer nada. Yo le puedo proporcionar cascos, yo le puedo proporcionar, pues eso, un profesor que esté con él toda la tarde —que, de hecho, estuvo toda la tarde con él, con esto, lo otro, tal, cual—, el programa informático y el texto para que lo lea. Todo eso, por supuesto. Un aula para él solo y tal, pero es que no podemos hacer más. Estamos atados, pero nos damos cuenta de que, en el caso concreto ese del invidente y el tipo de texto nivel C1, con lo largos que eran, ¡eso es imposible! ¡Eso es imposible! Entonces, nos hemos quejado: él ha puesto una queja y nosotros en la memoria hemos puesto que no nos parece bien que en este ejercicio en concreto se le pongan los mismos textos que al vidente. Eso sí, se lo lee el programa, pero es que eso a él no le ayuda, porque no puede retener en la memoria tanto. Pero, bueno, comprensión auditiva, le ponemos cascos. Nos los traemos aquí o a un aula en silencio y le ponemos cascos. Y estamos ahí lo que tarda la grabación. Luego, en la redacción, normalmente, la gente que nos pone que son disléxicos o que tienen un problema de visión sin ser ciegos, todas esas cosas, pues la Conselleria suele decirles: “25% más de tiempo, 50%

más de tiempo”. Tenemos un caso concreto de un alumno histórico —porque lleva viniendo muchísimos años a la escuela— al que le conceden, creo, que hasta el 100%; o sea, le duplican el tiempo. Entonces, a esa gente lo que hay que hacerle es que, si el examen empieza a las cuatro y acaba a las ocho, claro, como les duplicas el tiempo, les hacemos venir a las tres y estamos con ellos hasta las nueve o, incluso, hasta que cierra la escuela, un poco más tarde. ¿Por qué? Porque el tiempo que le concede la Conselleria es más del doble de lo que se le concede al alumno que no tiene ninguna discapacidad. ¿Qué más te puedo decir?

E: ¿Tienes constancia de cuántos alumnos, más o menos, han podido venir a esta escuela estudiar inglés con discapacidad sensorial?

JD: ¿En este último año?

E: O en el tiempo que hayas trabajado aquí.

JD: A ver, yo, en inglés... Yo llevo aquí muchos años. De jefe de departamento, este es el X año. En los últimos años, tenemos un alumno, que lleva muchos años en la escuela, que tiene (...) atrofia lateral, esto que tenía Stephen Hawking, algo así, algo así, aunque él va con sus muletas. Y entonces, [esta persona] es muy constante, lleva muchos años, poco a poco. Ha ido progresando, le cuesta mucho, pero, poco a poco, ha ido progresando. Es inteligente y, entonces, [a] él sí que sé que todos los años, ya sea en clase como en los exámenes de certificación o lo que toque, se le concede más tiempo, una mesa y una silla, que esté cómodo y todas esas historias. Entonces, está él. Está el invidente, que lo conocí el año pasado. Está estudiando aquí de alumno oficial, o estaba, creo que este año no se ha llegado a matricular, en parte porque está un poco decepcionado por el tipo de examen que luego se acaba haciendo al final. Pero, bueno, sí era un invidente. Y luego ya son casos de gente que aduce que tiene un 25% menos de audición en un oído y, entonces, la Conselleria le concede que se le faciliten cascos. Normal, pues se lo facilitamos.

E: ¿Personas con discapacidad visual grave no soléis tener?

JD: Solo el invidente del que te he hablado. Y luego tuvimos un caso hace un tiempo —no, este año, pero era también para el examen solo— de un alumno que tenía algo de Asperger, el síndrome este de Asperger. No sé si era alumno oficial, creo que sí. El caso

es que la Conselleria nos dijo: “Bueno, a la hora de hacerle el examen, dadle un poquito más de tiempo. Tenedlo en consideración, porque estas personas son muy especiales, se ponen muy nerviosas y tal y, por favor, si es posible...” —porque hay monólogo y diálogo— “a la hora de hacer el diálogo, ponedle a una persona, digamos, de talante tranquilo; es decir, si conocéis algún candidato que esté esperando para entrar y lo conocéis y sabes que es una persona tranquila, una persona tolerante, pues ponedle esa. No le pongáis a un histérico que, cuando vea que el otro tiene este síndrome y hace cosas que no se esperan, pues diga: ‘¿Qué pasa aquí?’”. Entonces, pues intentamos que sea alguien que se haga cargo de que... ¡Claro! Tienen que hacer un diálogo. Eso es otra cosa. Vamos a ver, si tiene ese síndrome y tiene ese problema, pues le hacemos un oral de otro tipo. ¡Pues no señor: su monólogo y su diálogo como uno más!

E: ¿Las pruebas son exactamente iguales para todos?

JD: Son las mismas, solo que 25 % de tiempo más por aquí, una pareja un poquito más comprensiva por allá, más tiempo por aquí, una mesa por aquí, unos cascos por allá... ¿Entiendes? Siempre es ayuda, pero el examen no se adapta de ninguna manera, salvo al invidente para que lo pueda escuchar. Ya está. No tocan nada. No nos parece bien, pero no podemos hacer nada. Ahí está.

E: ¿Sabes si existe algún tipo de reducción en las tasas o para adquirir libros o material complementario, o ayudas de transporte?

JD: Yo diría... Igual eso quizá lo sepan mejor abajo, en secretaría. Yo diría que sí. Hay algunos que cuando son familia numerosa o cuando hay alguna discapacidad reconocida, yo diría que las tasas, más baratas, 50 %, no sé, sí. El tema de los libros y eso, aquí es que no tenemos becas. Entonces, que yo sepa, nosotros no damos ayudas para comprar libros. Que luego vayan a la librería y les quieran hacer algún descuento, pues eso ya es otra cosa.

E: En cuanto a las ayudas técnicas, me has comentado que tenéis cascos, el lector de pantalla que trajo el chico invidente...

JD: Sí, eso se lo traía él en el ordenador.

E: ¿Contáis con otro tipo de ayudas técnicas: equipos de frecuencia modulada, bucle magnético, lupas, lectores de pantalla en los propios ordenadores de la EOI, impresoras braille...?

JD: (Niega con la cabeza)

E: ¿Tenéis algún tipo de subvención para adquirirlas?

JD: (Niega con la cabeza). Y ahora te contaré una cosa que vas a flipar, pero, bueno... (Ríe).

E: En cuanto a la formación de los docentes, ¿crees que tienen una formación específica suficiente para conocer las necesidades?

JD: ¡Qué va! En absoluto, en absoluto. Nadie nos ha dado ningún cursillo, nadie nos ha mandado instrucciones. Sí que es verdad que (nombre de persona), por una cuestión familiar, es muy sensible a este tema de personas... Él parece que es el que se ha preocupado de: “Mira, he encontrado a la hora de hacer un *listening*...”. Que eso lo hemos hecho a veces, hacer una comprensión oral, a algún alumno que es sordo: lectura de labios, lectura labial. Entonces, claro, nosotros no estamos preparados. Eso tiene su técnica. Yo no he hecho ningún cursillo. Entonces, ¿qué hemos hecho? Hemos cogido a la nativa —tenemos una profesora nativa aquí— y le digo: “Mira tú eres la que mejor pronuncia...”. Y, entonces, como tiene muy buen carácter y tal, le hemos dicho: “Mira”. Y ha cogido al alumno, creo que era, se lo llevó un aula toda en silencio y le explicó. El otro, claro, mirándole los labios todo el rato y, bueno, creo que, incluso, llegó a aprobar la parte del examen este alumno que era sordo. Entonces... ¡Pero no tenemos ninguna preparación! Es la buena voluntad. ¡Hombre! Realmente, para ponerle unos cascos o para dejar más tiempo, pues tampoco hace falta un cursillo, pero hacer una lectura de labios, sí.

E: Sí, sobre todo para saber qué necesidades concretas pueden tener en el aula o para adaptar materiales.

JD: Y luego, en el aula, eso ya es más complicado. A mí no se me ha dado el caso y la verdad es que, a veces, pienso que, si me tocara, tendría yo que cambiar mucho, porque yo tengo una manera de ser y un carácter que no tengo mucha paciencia. Entonces, pues, claro, la clase tú la organizas pensando en gente que tiene todas sus habilidades y

todas sus funciones cognitivas funcionando al máximo. Pero sí que me he encontrado casos de alumnos que han estado durante todo el año viniendo... Que han sido alumnos oficiales; estaba el invidente este, que estaba cursando un C1 oficial e hizo el examen ese del que hemos hablado... Y sí que es verdad... Claro, el primer día le dijo al profesor: "Mira, soy invidente". [Una persona] joven, realmente, pero: "Claro, yo, todo lo que explicas en la pizarra, yo te oigo, pero yo no lo veo. Entonces, si me puedes pasar el material que das o tal, pues que me lo pases por escrito. Yo eso ya lo meto mi ordenador y eso ya me lo lee y me voy haciendo una idea". Pero fue complicado, porque, claro, el ritmo de clase... Es que yo siempre digo lo mismo: estas personas tienen derecho a la educación, pero es que meterlas en la misma aula con todo el resto de compañeros que son... afortunadamente... no tienen ninguna discapacidad, pues, claro, hay quien se lo toma bien, como diciendo: "También tienen derecho a la vida", por así decirlo. Pero hay gente que diría: "A ver, está interrumpiendo". *Interrumpiendo...* Esto está ralentizando el ritmo de la clase, porque esta persona, a lo mejor, está preguntando todo el rato: "A ver, dilo, repite", porque, claro, no te veo no te oye bien.

E: ¡Claro! Hay que verbalizar también lo que vas anotando en la pizarra.

JD: A mí no me ha pasado nunca, pero el día que, a mí, alguna vez, me toque algo así, diré: "A ver, ¿cómo organizo yo la clase?", porque yo hablo para todo el mundo que me escucha y me ve, ve mis proyecciones, lo que pongo en la pizarra... Pero, claro, luego hay gente que no... Personas de este tipo que también tienen derecho. Y, claro, es que la clase no es la misma. Yo siempre he pensado que deberían tener clases especiales. Eso está ahí, pero nadie le mete el diente y no está previsto, ni están previstos cursillos ni nada. Pues, simplemente... pues, eso, vamos haciendo lo que podemos. Y como dice (nombre de persona), que lo ha repetido muchas veces, porque él está encima de este tema: "Hasta ahora, nos hemos librado". Porque esta gente se sabe muy bien a lo que tiene derecho y más de una te pone una reclamación: "Oiga, pues en clase me pusieron unos cascos que eran de mala calidad". A lo mejor, le pusimos unos cascos que no tenían una frecuencia que él esperaba o que ella esperaba, entonces, dice... Nos han puesto, a veces, *nos han puesto*, quejas o lo que sea, que las hemos tramitado a la Conselleria y ya... Sí, te quiero decir, que hemos tenido suerte que, a día de hoy, la Conselleria nos ha apoyado diciendo: "Habéis hecho lo que habéis podido. Ya nos encargamos nosotros de solucionarlo y de darle explicaciones a esta persona". Nosotros

hacemos lo que podemos, dentro de nuestros medios. Y, gracias a Dios, de momento, no hemos tenido nada problemático. Pero, sí, cualquier día puede pasar cualquier cosa. Ya te digo: ni estamos preparados, en general, ni tenemos medios. Y los que tenemos son, pues ya te digo, escasos, más tiempo y tal, lo que nos dice la Conselleria. Nosotros hacemos lo que marca la Conselleria y de ahí no nos salimos. Entonces...

E: ¿Colabora el departamento de inglés de alguna manera con asociaciones de ciegos y sordos, por ejemplo, la ONCE o Fesord?

JD: No. Sí que recuerdo que hace años, creo que tenía un alumno de ese tipo que vino a un examen. Sí que es verdad que vino acompañado por una persona, una profesora, en este caso, que trabajaba para la ONCE. Entonces, me acuerdo que a mí sí que se me pidió que le facilitara el examen, esa experta de la ONCE, con unos días de margen, para que lo pusiera en braille. De manera que el día del examen esta persona vino y le dimos el examen en braille. Pero eso del braille... Ahora se han inventado esto de la lectura del texto; o sea que... Pero, no, colaborar así, no sé, no sé a qué te refieres con colaborar. Si nos viene alguien que nos dice: “Oye, soy de la ONCE y quiero acompañar a este alumno o alumna a hacer el examen y tal y cual”. Pues no le ponemos ninguna pega. Pero, ya te digo, a día de hoy, los invidentes se traen el ordenador y el programa informático les lee el archivo de texto. Entonces, no hemos vuelto a ver a nadie de la ONCE acompañando a nadie. De hecho, nos llama mucho la atención que cuando viene algún invidente —aquí han venido dos, en concreto: el chico y hace un par de años, un chico, un chico deportista, además, de élite—. Y... ¿qué le pasaba? ¡Sí! Venía solo o le traía alguien y lo dejaban en la puerta. Entonces, ya habíamos hablado o nos habían avisado a jefatura: “Oye, voy a llegar a las 16.00h o voy a llegar a las 17.00h. Ven un poco antes o lo que sea”. Entonces, estábamos al tanto. Nos hacíamos cargo de él en el momento en el que entraba en el edificio: lo llevábamos al aula, le poníamos un profesor toda la tarde para que le fuera dando las distintas partes del examen y explicándole los temas que tenía que hacer. Pero sí que nos llamaba la atención, porque hubo un día que se acabó el examen tarde, era junio, las nueve o nueve y media, porque él estuvo hasta el final y tal. Claro, todo el mundo cerrando la escuela, yo ya me iba, el otro se iba y tal... Lo pusimos en la puerta y le dijimos: “Adiós”. Y él se quedó así y le dijimos: “¿Pero viene alguien a por ti?”. Y dice: “No”. Y yo me quedé así como diciendo: “A ver, hay que venir con un poquito de infraestructura, ¿no? Alguien que te traiga, alguien que te lleve”. En fin, supongo que estaría acostumbrado a

andar por (nombre de ciudad), cogería el móvil y llamaría a alguien, no lo sé. Pero me llamó la atención porque dices: “Te tengo que poner en la puerta de la escuela, porque estamos cerrando y mis servicios se acaban aquí. Yo tampoco tengo por qué... No sé, si me pides que te acerque a la parada de taxis, te acerco, pero...”. Dijo: “No, no, no te preocupes, ya me apañó yo. No venía nadie, pero ya me buscaré yo la vida”. Eso me llamó la atención, pero bueno. Lo digo por lo de la ONCE y todas esas cosas.

E: Otra cuestión que me interesaba es si los profesores, o como jefes de departamento, disponéis de algún protocolo, alguna guía de actuación, que podáis pasar al resto de profesores en el caso de tener un alumno con este tipo de discapacidad, ¿cuáles son las medidas que hay que tomar?

JD: A ver, para los exámenes finales y de certificación, a mí se me pasa un listado desde jefatura, donde se detalla, por idiomas... Yo me quedo con lo de inglés, obviamente... Donde se me detallan nombre, apellidos, tipo de discapacidad y lo que le ha concedido la Conselleria: un 25 % más de tiempo, cascos... Lo que sea.

E: Esto solo para el caso de los exámenes.

JD: Sí, para los exámenes. Entonces, yo lo que hago es que lo tengo en cuenta y, entonces —los profesores ya saben que estas situaciones se dan—, yo lo que hago es que, cuando llegan los exámenes —que cada profesor tiene que dirigir en un aula, tiene que corregir unos exámenes, etc.—, en el sobre donde hemos metido los exámenes, donde va el listado de los alumnos que tiene que vigilar, yo le pongo: “Atención, en este listado o en este grupo que vas a vigilar tienes a Menganito o Menganita, que ha pedido una adaptación de este tipo y que tienes que darle un 25 % más de tiempo...” —por ejemplo— “en la redacción”. Pues ese profesor lo sabe, que a esa persona en concreto, que la identifica cuando se presenta en el aula, le tiene que dar más tiempo. Y, luego ya cuando son cosas un poco más complicadas de gestionar, como lo de la lectura labial o lo del programa informático este que lee los textos, ahí ya, directamente, cojo un profesor y le digo: “Tú te vas a pasar toda la tarde con esta persona, que ha pedido...”. El invidente, por ejemplo: “Te vas a pasar toda la tarde”. Entonces, el profesor se pasa toda la tarde con el alumno o alumna en cuestión. Entonces, el protocolo es ese: identificar quiénes son, yo veo en qué aula le toca —por apellido o lo que sea—, avisar

al profesor de quién es esta persona con esta situación especial y, por favor: “Cumple lo que se te pide, 25 % de tiempo, la mesa más cerca de aquí, la mesa con la silla...”.

E: Todo esto lo controlan desde jefatura.

JD: Sí, nos pasan un listado, donde se detallan quiénes son, lo que han pedido y lo que se les ha concedido. Y, luego, durante el curso, a mí no me llega, pero, me llegan comentarios... Pues eso, el invidente, él exigía, exigía, exigía: “Quiero esto o quiero lo otro”. Y la profesora, pues, a veces... ¡Es que no estaba preparada! ¡Es que es eso! No está preparada, pues hacía lo que podía: “Pues, mira, te mando esto o te mando lo otro”. “No, pero es que lo de la semana pasada, que me han dicho que visteis...”. “Ya, pues eso... es que ya no lo tengo. Eso era una cosa que dije de palabra y no tengo nada escrito”. Entonces, tuvo ahí un poquito como de...

E: Sí, de dificultad para gestionar...

JD: De dificultad para hacerlo al alumno invidente... Para darle exactamente el mismo curso adaptado que le estaba dando al resto del alumnado. Por eso, me ha llegado, de segundas, no me ha llegado de la profesora en especial, pero sí me ha llegado que, en un momento, pues eso, el alumno bajaba a jefatura y decía: “La profesora hace lo que puede...”, pero como diciendo: “Quiero más, quiero más. Noto que quiero más cosas, que me estoy perdiendo esto, fotocopias o cosas que ella hace que no me terminan de llegar”. Y se le intentaba apaciguar y decirle: “Se hace lo que se puede... Estás en una clase, evidentemente, con gente que no tiene tu discapacidad”. En fin, como diciendo: “Chico, compréndelo. Nosotros hacemos lo que podemos. Tú también entiéndelo”. Eso es lo que me ha llegado de gente de clase. Aparte de eso, no suele haber problemas. Tampoco ha habido motines en clase de: “Esta persona nos está ralentizando el ritmo”. No, pero sí que, de vez en cuando, sobre todo a gente joven, pues, a lo mejor, estas situaciones les incomodan, como diciendo: “Se está ralentizando la cosa”, pero, vamos, tampoco llega la sangre al río.

E: Ya, suelen ser comprensivos.

JD: En general, sí. A mí no me ha llegado ningún caso de quejas formarles de: “Oiga, estamos perdiendo el tiempo porque la profesora tiene que estar más pendiente de la persona con discapacidad y tal...”. No me ha llegado ninguna queja, pero sé que no

todo va como la seda, no va sobre ruedas como debería ir en un mundo ideal. En un mundo ideal esto sería de otra manera.

E: ¿Se diseña la programación de inglés teniendo en cuenta estas posibles necesidades?

JD: Solo esto (nos muestra el documento que hemos reproducido al principio de esta entrevista y lee el título). Atención al alumnado con discapacidades. Se adapta...

E: ¿Eso es lo que incluís en la programación?

JD: Sí, esto está incluido en la programación. Se adapta, en la medida de lo posible, el currículo y las pruebas a la situación del alumno, en la medida de lo posible.

E: En cuanto a la adaptación de materiales, me has comentado que para las personas con discapacidad auditiva tenéis auriculares, fotocopias aumentadas para las personas con discapacidad visual...

JD: Sí, en algunos exámenes lo que se nos pide —también, una de las cosas que piden y que la Conselleria suele conceder— es el tipo de letra más grande. Entonces, el examen estándar, que viene en las cajas con un tipo de letra más bien tirando a pequeño, pues nosotros lo fotocopiamos y lo hacemos más grande. Pero, vamos, eso no cuesta nada. Estoy leyendo aquí que si... Lo que decías tú, que si tenemos ese contacto con la ONCE y tal y dice: “Esta EOI trabaja en contacto con organismos que pueden ayudar a mejorar sus instalaciones en este sentido”. Está hablando de rampas de acceso, de ascensores... “Pegatinas de braille para señalizar ascensores y baños”, yo diría que esto no está hecho. Mira, lo que decías de las aulas: “La distribución de aulas se plantea al principio de curso también en función de la existencia de alumnado con discapacidad. Aun así, los profesores informarán de cualquier cambio relevante en la situación durante el curso por si hubiera que reconsiderar la medida”. Aquí nadie con discapacidad se ha quejado: “Oye, que mi aula está al final del pasillo y me gustaría que estuviera cerca de la escalera”, por poner un ejemplo. No, no he oído nada de eso.

E: En cuanto a lo de adaptar materiales, ¿simplemente estos que hemos comentado o hay algún otro material que se te ocurra o que habéis adaptado de algún otro modo? Por lo que me comentas, la mayor parte la hacen desde Conselleria, o lo adaptan desde Conselleria...

JD: Los exámenes los adapta, *los adapta*... Nos dice qué adaptaciones tenemos que hacer (...). La Conselleria no manda nada específico, hasta donde yo sé, salvo que se encarga de mandarnos, para los invidentes que necesitan una versión de texto del examen para que lo lea el programa. Sí que es verdad, que unos días antes, o el mismo día del examen, a parte de las copias que tenemos, sí que nos manda un archivo de texto, que es el que se descarga, se pone en el ordenador —en este caso del alumno que es el que tiene el programa informático que conoce— y eso pues ya... Esa es la adaptación más importante que hace la Conselleria. Lo demás es: “A este hacédle el examen con fotocopias más grandes, a este dadle más tiempo, a este dadle cascos...”. Entonces, adaptaciones de Conselleria... Lo único es eso, que nos manda el archivo de texto.

E: ¿Y cree que la EOI podría implicarse más en la adaptación de estos materiales o de algún otro, sobre todo para el día a día de las clases?

JD: Sí, a ver. En el tema de los exámenes, de las pruebas de certificación, que no las hacemos nosotros, lo hace una comisión en (nombre de ciudad) y lo reparten a todas las EEOOII, que se hacen el mismo día y a la misma hora... ¿Tú conoces esas pruebas? Sabes de qué va, ¿no? Porque estás diciendo: “Sí, sí, lo entiendo”.

E: ¿Las de las EEOOII? Sí.

JD: Las de certificación. ¿Las conoces?

E: Si, sí, las conozco.

JD: Bueno, vienen hechas por Conselleria y es una comisión la que se encarga de diseñar la prueba, de encargar las fotocopias a la imprenta ahí en (nombre de ciudad), etc. Y nos mandan las cajas ya precintadas y toda la historia. Te lo digo porque, si hubiera que hacer alguna adaptación, tendría que ser esa comisión la que decidiría lo que hemos hablado antes: “Este es el examen para los videntes, pero para los invidentes, estos tres textos tan largos, nivel C1, vamos a dejarlos en uno o, como mucho, dos, y les vamos a cambiar las preguntas para que no sean tan complicadas”. Yo lo veo bien, pero eso tendría que venir de ellos. Yo no puedo modificar el examen. Otra cosa son las pruebas de clase. Las pruebas de clase, en general, es todo mucho más fácil. El profesor, donde pone una cosa puede poner otra. Con el invidente, por ejemplo, no sé lo que hizo

la profesora en ese momento, pero supongo que la prueba que le hizo sí que estaría un poco adaptada. ¡Pero porque lo hacemos nosotros! Nosotros decidimos qué diseño le ponemos, qué redacción le ponemos. Luego supongo que... Con la profesora del invidente no he hablado del tema, pero supongo que le haría algo especial. El problema viene todo con la certificación, que es algo importante, te estás jugando el curso, te estás jugando sacarte el título, o no, y cuando tienes una discapacidad importante, como pueda ser la invidencia, te encuentras con un examen... Sí, ¿a mí qué más me da que me den más tiempo si yo no puedo memorizar tres textos en la cabeza para luego las preguntas...? Porque, claro, ve, coge el texto, coge la página, voy para adelante, voy hacia atrás, puedes mirar, puedes repasar. Él no puede. A ver este año qué hacen.

E: Y esta profesora que me comentas, ¿trabaja todavía en el centro?

JD: Sí, claro.

Le pedimos sus datos por si, en el futuro, pudiéramos contactar con ella. Nos informa de que el alumno también cursó (nombre de otra lengua) con otra profesora⁷.

JD: No, dile: “Estoy haciendo una tesis y me han dicho que tuviste un alumno con discapacidad y parece ser que eres la persona que más contacto ha tenido con un caso de discapacidad que te ha hecho modificar un poco las clases. Eres la más...”. Luego hay otra profesora, que también tenía a (nombre de persona), pero esta profesora es de (nombre de lengua) y se llama (nombre de persona). Creo que al final se hicieron amigos y todo. Tuvo a (nombre de persona) en (nombre de lengua). Y, también, los problemas... *Los problemas*, a ver, la situación es la misma. Y eso que (nombre de lengua) siempre hay menos alumnos, pero, lo mismo. Le acompañó, incluso, en el examen de certificación. Y (nombre de persona) te podría contar de primera mano los problemas que tuvo (nombre de persona) para hacer el examen de (nombre de lengua), porque era un examen hecho para videntes, solo que lo podía oír, pero hacer esto, no...

Le pedimos también el contacto de este profesor del alumno con discapacidad visual grave por si en el futuro su testimonio y experiencia pudieran ser de ayuda. Le facilitamos al entrevistado nuestros datos de contacto para que, previamente, pueda

⁷ Nos permitimos no reproducir este fragmento de entrevista, debido a que aparecen datos personales de esta profesional.

consultar a ambas profesoras si están de acuerdo con que se le envíen dichos datos personales a la investigadora⁸.

E: ¿Qué método se suele emplear en el aula?

JD: En general, con mis alumnos, no pensando en...

E: En general.

JD: Pues aquí tenemos un libro de texto o varios libros de texto. Unos profesores lo siguen más a rajatabla y otros, menos. Intentamos que el enfoque sea lo más comunicativo posible, con lo cual... ¡Hombre! Siempre hay que hacer gramática, que no es que sea una cosa muy comunicativa... Aquí lo que se prima es que el alumno escuche inglés, que se exprese en inglés y que las clases sean lo más motivadoras posible, dentro de una estrategia comunicativa. O sea que utilizamos todo: utilizamos textos, utilizamos libros, utilizamos fotocopias, utilizamos cosas que sacamos de internet, vídeos de Youtube... En fin, un poco de todo.

E: Y ahora sí, ¿cómo se adapta las actividades que se puedan hacer siguiendo este método para personas con discapacidad sensorial?

JD: Yo es que no he tenido ningún caso. No sabría decirte.

E: Quizá (nombre de persona) me pueda ayudar más.

JD: Sí, es que (nombre de persona) lo ha vivido. Y ella será consciente de las necesidades del invidente, pero, por falta de preparación... Es una chica relativamente joven (nombra la edad aproximada de la profesora). Yo creo que, por lo que he oído alguna vez, sí que se ha sentido un poco desbordada de decir: "Claro, aquí tengo una persona que me está pidiendo una serie de servicios y yo hago lo que puedo". Eso te lo dirá ella con más detalle, pero creo que alguna vez me ha hecho comentarios de algo así, como diciendo: "Esto me supone mucho trabajo, el estar pendiente de que, claro, yo hablo para todo el mundo, pero, claro, el invidente me está pidiendo: 'Oye, esto que acabas de decir, pónmelo por escrito para que mi programa lo pueda leer en voz alta'". Y cosas así. O las redacciones. Yo creo que los invidentes sí que pueden también

⁸ De nuevo, nos permitimos no reproducir este fragmento de entrevista, debido a que aparecen datos personales de la investigadora en él.

escribir, ¿no? Cogen su ordenador y escriben textos y luego los oyen y modifican... Sí. Ella te dirá cómo se las apañaba para recoger las redacciones y el día a día. Es que yo, ya te digo, nunca he tenido ningún caso.

E: ¿Se permite el uso de la traducción en las aulas? ¿Soléis hacer uso de la traducción?

JD: Se supone que no se debe, pero sí que es verdad que, yo mismo, pues, a veces, pues traduces alguna frase o les sueltas alguna parrafada en español en mitad de tu explicación en inglés... Sí. No se debería. Hay gente que es partidaria: “No, aquí, a rajatabla, ni una palabra en español en el aula”. Yo no soy partidario de eso. Si tienes que soltar algún chiste, alguna cosa, algún comentario o alguna traducción para que quede clara la explicación que estás dando en la pizarra, ¿por qué no vamos a utilizar la traducción? Es una cosa más. Tampoco hay que abusar.

E: Pero ¿no se suelen hacer, por ejemplo, traducción de textos escritos de una lengua a otra...?

JD: No. Eso no se usa aquí ya desde hace muchísimo tiempo.

E: En cuanto a los materiales audiovisuales, ya me has comentado que si utilizáis materiales audiovisuales: películas, series, vídeos...

JD: A veces.

E: ¿Qué criterios soléis tener en cuenta para escoger este material?

JD: A ver, normalmente, los propios libros de texto —que cada día son más completos— ya tienen *clips* de vídeo, a través de un CD-ROM normalmente o a través de la pantalla digital. Podemos descargarnos el programa de internet. Entonces, esos métodos de texto ya llevan un montón de situaciones grabadas en vídeo, de audios, de MP3 y cosas de estas. Y, luego, pues hay profesores que descargan mucho de internet, porque les gusta mucho buscar. Por ejemplo, si el tema va sobre viajes, pues se meten en internet y buscan algún pequeño vídeo de Youtube o lo que sea y lo ponen en clase en inglés. No sé, yo también soy, por ejemplo, de poner documentales en inglés, me gusta poner documentales de animales y de cosas así o de viajes. ¿Películas? Normalmente, en clase no se ponen películas, porque las películas son largas y si...

E: Me refiero más bien a *clips* de películas.

JD: Tenemos tantas cosas que hacer que no podemos dedicarnos a poner una película de dos horas: “Hala, hoy vamos a ver esta película”. Pero hace años, sí que me acuerdo que yo mismo lo hacía, los viernes —antes hacíamos clase los viernes, ahora ya no— eran un problema porque venía poca gente y la gente que venía tenía pocas ganas. Entonces, los viernes era un buen momento para poner una película en el salón de actos y que fuera el alumnado que quisiera. Eso se hacía antes. Ahora se hace muy... Ahora, a lo mejor, algún departamento dice: “Ciclo de películas de los años sesenta de Francia”. Y el departamento de francés organiza ahí dos o tres viernes o dos o tres tardes o cuando sea, en el salón de actos, una proyección de películas dentro de... un cinefórum. Pero yo, cada vez, veo que lo hacen menos. Se hace cada vez menos.

E: ¿Tienes constancia de si este tipo de material audiovisual se adapta de alguna manera par ciegos y sordos, por ejemplo, con subtitulación para sordos o audiodescripción?

JD: Las películas... ¡Hombre! Las que yo ponía —porque alguna vez sí que he hecho un cinefórum— sí que, siempre, las poníamos subtituladas en inglés, en mi caso, en inglés. A ver, no pensando... Igual había alguien que tuviera problemas de audición, lo que hacíamos le beneficiaba, pero, realmente, la idea era que los alumnos que oyen bien, por así decirlo... Porque algunas son difíciles de entender, sobre todo, para los alumnos que no saben mucho. Entonces, las poníamos todas subtituladas en inglés para que, entre lo que entendían oyendo y lo que podían leer que se iba diciendo, la experiencia fuera más completa. Pero ahora que lo pienso, claro, si hubiera algún problema de audición, también les beneficiaba. Esa es la adaptación, pero, vamos... Sí, pero era por sistema. O sea, siempre que veíamos una película en versión original, la poníamos con los subtítulos en inglés, todas.

E: Y ya la última pregunta, ¿se utilizan las TIC de alguna otra manera que me puedas decir para facilitar la accesibilidad en el aula para personas con discapacidad? ¿Se te ocurre algún otro modo?

JD: Sé que hay cosas. Tenemos un coordinador TIC que se llama (nombre de persona), que él sí que está al tanto de todas las cuestiones de tecnología. Él sí que te podría decir lo que él conozca que se pueda aplicar al aula para ayudar a los alumnos con

discapacidad. Pero ahora, que se utilice... Es que esto de las personas con discapacidad, estadísticamente... No sé a cuánto estará a nivel global, pero yo diría que aquí tenemos varios miles de alumnos, entre todos los idiomas —nada más que en inglés tenemos más de 3000— y, realmente, el porcentaje es mínimo, es muy bajito. Entonces, pues, cuando surge la cuestión, pues se hace lo que se puede: se adapta lo que se puede y tal. Pero, digamos, que la mayoría de profesores como yo en la vida hemos tenido uno en clase, aparte del típico caso que se dormía o algún alumno que tenía problemas de... Que venían y se tenían que tomar unas pastillas que le recetaba el médico, porque alguno tenía exceso de actividad. En fin, que se me dormía en una clase a las 16:00 y, sobre todo, en época de calor, se me dormía en clase. Pero eso ha sido lo más llamativo. Ese chico no pedía adaptaciones ni pedía nada, simplemente, que era un poco peculiar. Por eso te digo, que la incidencia es bastante poca, pero cuando aparece un caso, pues hay que tratarlo con toda la normativa, con todos los derechos y toda la historia. Entonces, no sé, no diría yo que estamos muy adaptados en cuanto a materiales, en cuanto a técnicas de clase, etc., para este tipo de situaciones, pero como son pocas y hay buena voluntad por parte de todo el mundo, pues se va tirando...

JD: ¿Has terminado? Porque te quería comentar lo que decías tú: “¿la Conselleria os ayuda u os forma?”. Mira, la Conselleria no hace nada, salvo esto de grabar el texto, las comprensiones lectoras, para los invidentes y gestionar qué es lo que se concede y no para las adaptaciones. Pero sí que me acuerdo que, el año pasado, pasó una cosa con el invidente; o sea, con la adaptación del examen del invidente que me cabreó un poco. Porque en junio y septiembre tenemos muchísimo trabajo. Tú imagínate lo que es tener aquí, de repente, cientos y cientos de personas examinándose. Y gente con adaptaciones y hay que estar pendientes de todos y son muchas variables. Y sí que me acuerdo de que este chico invidente, creo que no se presentó al oral en junio, pero... ¡No! Perdón. Se presentara o no se presentara, la Conselleria también mandó un archivo de texto de la ficha que se da para que te la leas y te pongas a hablar, un tema para que hables. Son fichas así de grandes con por un lado el monólogo y por detrás el diálogo. Y, eso, él en junio sí que vino. Creo que ya no llegó a presentarse al examen, pero estaba todo preparado para que él pudiera, con su ordenador, meter el archivo y que le leyera sobre lo que tenía que hablar. No sé si se llegó a presentarse o no, estoy hablando de inglés, pero sí que es verdad que este alumno... No sé si suspendió como si no se presentó en junio, no me acuerdo, pero en septiembre sí que vino a hacer lo que le quedaba: la

redacción y el oral. Y, entonces, lo mismo; o sea, son fichas nuevas y volvía a necesitar que eso estuviera grabado en un archivo para que se lo pudiese leer el programa. ¿Qué pasó? Que nos incorporamos después de las vacaciones, creo que un 3 de septiembre, el examen empezaba al día siguiente. Creo que a él le tocaba al día siguiente o a los dos días. Y yo, pues, nada, me dan el material, miro si están los exámenes de todo el mundo y, miro, a ver, adaptaciones: “Ah, mira, Fulanito, otra vez el oral”. Entonces, empiezo a preguntarle a mi compañero: “¿El archivo de texto de, al menos, un ejemplo?” Porque tengo 12 modelos, 12 temas para hablar de monólogos, nos dan 12 fichas distintas. Digo: “Por lo menos, una ficha que esté en formato de texto para que ella pueda leer”. Y él [el compañero]: “Ah, pues no sé. Ahora preguntaré”. Se ve que llamó a (nombre propio de ciudad) y le dijeron: “Hacedlo vosotros”. Que no es que fuera mucho trabajo, pero alguien se tuvo que poner, cogerse el ordenador con el monólogo y copió... No es que sea muy largo, pero había que copiar el diálogo: “Mira, dile a tu compañero que no sé qué”. Hubo que copiarlo, que prepararlo y... Bueno, lo hicimos nosotros. Entonces, claro, dices: “¿En junio me lo haces y ahora, en septiembre, que los plazos vienen súper justos, porque nos incorporamos el 3 y el 4 o el 5 es el examen, ahora no me lo das?”. Se ve que dijeron: “Hacedlo vosotros”. A ver, no es complicado, pero alguien lo tuvo que hacer. Nada, pues lo hicimos, preparamos el archivo, lo teníamos todo preparado. Creo que la persona esta, el invidente del que hablamos, a raíz de que en el examen de C1 se enfadó, en el sentido de que se vio un tipo de ejercicio de comprensión lectora... ¡Que él sabe bastante inglés, pero era inviable para él! Pues dijimos: “Mañana te toca el oral”. Y dijo: “Pues, paso”. Porque, además, lo dejó en blanco; el tema de la comprensión lectora se la dejó en blanco. Entendió algo. Dijo: “He entendido algo, pero paso”. Y le dije: “Mañana te toca el oral”, y me dijo: “Ya lo sé, pero no voy a venir”. Pues eso, que sepas que la Conselleria no siempre hace lo que debe. Hace poco, en el sentido de que ni nos prepara, pero es que, cuando estás pendiente de que te traigan eso ya adaptado, te encuentras con que: “¡Oh, el examen es mañana y esto está sin hacer!”. Vale, se hace en un rato, media horita o una horita se tardaba. ¡Esa es la situación!

Dado que el jefe de estudios ya nos lo había dicho, ya sabíamos que no existía una audioguía en este centro. Con todo, nos reservamos la pregunta sobre si están

interesados en una audioguía para el director del centro. Le agradecemos su participación y finalizamos la entrevista.

ENTREVISTA 9

ENTREVISTA A PROFESOR DE INGLÉS

Entrevistadora (E)

Profesor (P)

Nos presentamos ante el profesor, le exponemos los objetivos del estudio y le pedimos permiso, por escrito y verbalmente, para poder grabar la entrevista.

E: Que tengas constancia, ¿cuántos alumnos con discapacidad sensorial, es decir, con discapacidad visual o auditiva han accedido a estudiar en este centro?

P: De memoria no me lo sé, pero tengo aquí un documento donde tenemos... Vamos a ver, no es real, no es la realidad, porque tenemos muchos alumnos que no dicen que tienen ningún problema cuando se matriculan aquí. En parte, puede ser porque la discapacidad que tengan sea muy leve y, en parte, hay bastantes personas adultas que tienen miedo, pudor, o lo que sea, a decir que tienen un problema. Entonces, se intentan solventar los problemas ellos mismos. Muchos no tienen certificados de discapacidad, porque a lo mejor su problema no llega al 33 %, o lo que sea. Algunos sí que nos informan y nos lo dicen, incluso teniendo un 5 % o un 10 %, y se les solicita y lo tienen, aunque a efectos prácticos no les sirva para obtener beneficios de ningún tipo. Hasta que no se llega al 33 % no te da beneficios, por ejemplo, económicos, en el precio de la matrícula, etc. Entonces, en realidad, son pocas personas, pero cada año más. Eso sí que va aumentando. Entonces, este curso, por primera vez, mira, tengo en total que... Esto ha crecido un poco más porque aquí tengo veinte personas o veinte solicitudes de adaptación, en realidad, sería alguna menos.

E: ¿Veinte este año?

P: Sí, será alrededor de veinticinco, porque luego ha seguido llegando alguna más que no está aquí en este listado.

E: Veinticinco entre todos los idiomas, ¿verdad? No solo de inglés.

P: Sí, no solo de inglés, veinticinco más o menos, entre todos los idiomas. Como ves, ellos nos tienen que aportar un formulario rellenado, que normalmente es una instancia general de este tipo, donde ponen sus datos personales y donde indican lo que solicitan.

Mira este ejemplo: necesita auriculares para las pruebas, fundamentalmente, quizá no en el día a día. Y luego pues nos aportan el certificado de discapacidad si lo tienen, informes médicos, informes psicológicos, porque también hay discapacidad psicológica. Con todo esto, nosotros lo que... Algunos, como no tienen informe de discapacidad, pues un informe médico: audiometrías, lo que sea, lo que tengan. Esto, nosotros lo recogemos al principio, con la matrícula, dejamos una fecha bastante amplia, hasta noviembre, y luego lo enviamos al Servicio de Idiomas, a Conselleria, que nos da el visto bueno. En principio, no hay que enviar nada más. Entonces, desde el centro lo que hacemos es proporcionarles lo que nos solicitan, si está en nuestras manos. En general, para discapacidades auditivas, con el uso de auriculares para pruebas... Alguno que tiene algún problema más, si que solicita el auricular para el seguimiento de la clase, también se puede hacer. Se compran unos adaptadores que permiten oír los audios por los altavoces al resto de la clase y a esa persona con los auriculares al mismo tiempo. Eso, en los últimos años, nos hemos ido poniendo un poco al día, porque no teníamos. Entonces había gente en clase que sí que necesitaba auriculares para ejercicios de comprensión auditiva, quizá no para escuchar al profesor. También se habla con el profesor para que lo sepa, porque algunos... Hay de todo... Porque algunos hablan con el profesor y no presentan ningún papel, no lo comunican en jefatura ni presentan ninguna solicitud por escrito y con el profesor se van apañando y si necesita alguna cosa, la piden. Y también está el caso de gente que lo dice aquí, pero no habla con el profesor. Ya se entenderá la jefatura de estudios con el profesor. Bueno, siempre, una vez recibida la solicitud, se comunica al profesor y se comunica al alumno que está todo correcto en la documentación o, si hace falta algún papel, se le pide. Y le pedimos al profesor que si necesita material, está el vicesecretario que proporciona el material de auriculares o los adaptadores o lo que haga falta. En el caso de deficiencia visual, muchas veces lo que nos piden es aumento del material, de los textos, especialmente, las pruebas. Algunos alumnos ya tienen sus propios materiales, desde lupas hasta ordenadores personales donde ellos ponen un PDF y lo amplían al tamaño que ellos quieren. En el caso de discapacidades de tema psicológico o psiquiátrico, lo que más solicitan es aumento del tiempo para hacer las pruebas y, bueno, hay dificultades de todo tipo. Entonces, en este año ya te digo que habrá habido unas veinticinco, para gente matriculada en el curso oficial presencial. Después tenemos, ahora a finales de enero y principios de febrero, saldrá la orden de inscripción de las pruebas de certificación y es otro período en el que, tanto los que ya lo han solicitado y van a ir a certificación, como

los libres, al inscribirse también tienen que solicitar por escrito qué necesitan para la certificación.

E: Y, aproximadamente, ¿cuántos suelen pedir para las pruebas? ¿Suele aumentar con respecto al número de matriculados?

P: No, suele ser... Mira, vamos a ver lo del año pasado, la cantidad que tenemos del año pasado, del 17-18. Teníamos unos treinta, porque son los oficiales y los libres. Entonces, pues, mira, fíjate, tenemos desde que nos solicitan una mesa con silla acolchada, porque tienen un problema de hernia, o de movilidad, o embarazadas, etc., porque aquí, en el centro, las sillas son de pala, son muy incómodas, son una silla con una pala que es muy pequeña, que, además, cuando abres un examen no te cabe, entonces... Puedes solicitar, por ejemplo, más tiempo, cuerpo de letra aumentado...

E: Claro, entiendo que esta sí que es una persona con discapacidad visual (Señala un ejemplo del ordenador).

P: Sí, esto es una persona con alta miopía. Discapacidad en un ojo, entonces... Hipoacusias tenemos varias. Discapacidad motriz, otro problema de vista o, en este caso, por ejemplo, dislexia. Va aumentando, la cantidad de gente disléxica que nos solicita algún tipo de adaptación. Para la dislexia, suelen solicitar más tiempo también o pueden solicitar que el tema de la ortografía se valore de forma diferente. Para eso, ya la Conselleria nos envía unas instrucciones, un poco genéricas, pero... Porque, claro, el profesorado no está acostumbrado a evaluar gente con discapacidades o hacer adaptaciones. Entonces, es fácil cuando le tienes que dar más tiempo y ya está, pero luego a la hora de cuando corriges, eso es otro tema. ¿Qué criterios? ¿Cómo? No es lo mismo la ortografía en inglés que la ortografía en francés... Dependiendo del idioma, ¿qué cantidad de faltas le tengo...? Eso estamos todavía en pañales, porque no hay formación sobre cómo evaluar esas cosas. El tema de la dislexia, o el tema de, también, la pronunciación deficiente en ciertas personas que tienen problemas de voz, de movilidad en la boca, de foniatría o con aparato. Claro, me ha pasado el caso de una persona que no se entiende bien, ni siquiera en su propia lengua. Entonces, ¿cómo...? Ni en español. Le cuesta mucho hablar. ¿Cómo eso lo tienes que valorar? Me tienes que dejar más tiempo para entender lo que está queriendo decir. En fin, hay una cantidad de cosas... que no tenemos formación. Que, de hecho, en este centro, estamos intentando

solventarlo con cursos de formación del PAF, del Plan Anual de Formación de Centros (se llama PAF) y es una de las cosas que más solicitan los profesores. Entonces, tenemos un curso que está en marcha ahora mismo de varias sesiones. Es un curso entre centros, puede venir gente de otros centros aquí, y una de las sesiones ha sido charlas con una persona que tiene Asperger y con otra persona que tiene dificultades de vocalización, dónde nos han explicado ellos cómo funcionan en sus clases, qué necesidades tienen... La chica de Asperger que vino es universitaria y también está en escuela de idiomas, no sé si en la escuela oficial, no sé si (nombre de ciudad) o (nombre de ciudad), y nos explicaba que necesidades tiene ella a la hora, no solo de las pruebas, del día a día de las clases. O sea, aparte de lo que ellos solicitan para pruebas y para clase de medios técnicos o de forma de evaluación, el trato en la clase de la metodología de enseñanza, hay personas a las que hay que variársela. Es decir, un Asperger necesita todo muy estructurado y no le digas que el examen es el 20 y luego lo cambias al 22, porque se vuelven locos. Necesitan su rutina. Si un profesor ha dicho que el examen va a ser el día tal y por circunstancias de que no te ha dado tiempo a ver todo el material o toda la programación, lo pospones, eso les causa un estrés añadido que no... En todo este mundo de las discapacidades, lo que vemos es que no tenemos bastante formación y las dificultades que hay de aunar una persona con esta discapacidad, de integrarla en un grupo de gente que no tiene esa discapacidad. Muchas veces, los alumnos con alguna problemática de este tipo se sienten excluidos por los compañeros e, incluso, por el profesor, porque no sabe cómo gestionarlo. Y se dan cambios de grupo: “Yo no puedo estar en este grupo”. En fin, y todos los otros que no vienen a decírtelo. Quiero decir, es una cosa que va creciendo, cada vez más gente con discapacidad se atreve a apuntarse a clases de idiomas, ¿por qué no?, y otras muchas cosas. Entonces, antes estaban como más invisibilizados, creo yo, pero ahora cada vez participan más. Entonces, pues en una enseñanza pública y en una enseñanza que no les requiere unos requisitos académicos previos... A todo esto, está el grupo de gente mayor, que no tienen que tener por sí una discapacidad concreta, pero también tenemos cada vez gente más mayor. Se jubilan, quieren hacer cosas y vienen. Y también para ellos, aunque no tengan discapacidad, la forma de enseñarles es diferente. Necesitan otros ritmos, otras cosas y no les agobies con cosas digitales, porque les metes en un grupo de Edmodo, algunos enganchan y otros dicen: “Yo, el ordenador, lejos”, entonces...

E: ¿Y este curso es solo para profesores de EEOOI o puede asistir cualquier otro profesor de otros centros?

P: Pues no lo tengo claro, pero creo que solo es para profesores de EOI. Las dudas que nos queden, luego me mandas un email, y te lo puedo confirmar con la coordinadora de formación. Dentro de ese curso, ahora hay dos sesiones, de tecnología y de herramientas TIC. Y habrá otra, también, para el tema de la voz para los profesores, en fin. Un curso un poco variopinto, con muchas sesiones diferentes, de muchas cosas, pero, bueno, una de ellas es entender un poco la diversidad. Y, de todas formas, es insuficiente. Falta, porque la problemática es muy variada. Entonces, ya nos vamos acostumbrando a las discapacidades sensoriales, porque algunas te dicen: “Es una hipoacusia neurosensorial”. Bueno, en la práctica, ¿qué me supone? Uso de auriculares, bien, eso lo tengo controlado. Una dislexia, eso ya es más difícil: ¿Cuánto tiempo más le doy? Normalmente, para las pruebas de certificación, es la Conselleria de Educación la que lo establece. O sea, nosotros hacemos la petición, lo que ha pedido el alumno, y la Conselleria dice sí, no, o tanto tiempo, en tal destreza, etc. Habitualmente, lo que pide el alumno, se ha concedido. Pero lo que ha pedido el alumno, hasta la fecha, en realidad, no suponía ninguna variación sustancial de las pruebas del examen. Sí que hemos tenido un caso de un chico invidente que va a solicitar, supuestamente, una modificación sustancial de la prueba de certificación. ¿Por qué? Porque él no lee. No lee Braille ni lee nada. Él lo que tiene es un ordenador que le lee lo que está escrito. Con lo cual, la destreza de comprensión lectora no la puede hacer. En realidad, lo que está haciendo es una comprensión auditiva. Y, claro, en los niveles altos a los que ya se está presentando, los ejercicios no están pensados para que los escuches, están pensados para que los tengas a la vista, los puedas releer todas las veces que quieras, puedas cotejar el ejercicio en un lado y el texto en el otro... Es tan complejo retener en la memoria. Y si falla, sistemáticamente suspende la destreza.

E: Esta era otra de las preguntas que teníamos pensadas, si están obligados a pasar las cuatro destrezas.

P: Sí. En principio, sí.

E: ¿Y eso lo marca la Conselleria?

P: Sí, eso lo marca la Conselleria. En nuestro centro, hasta la fecha, es que, de verdad, ningún alumno ha solicitado que le eximan de alguna destreza. Puede ser que esta persona lo haga este curso, porque ya no está de alumno oficial, pero quiere hacerlo como libre. Entonces hasta que no se inscriba, no va a poder solicitarlo. Pero, hablando con él, hablando con la ONCE, y nosotros mismos, pues, hemos visto que lo ideal para él sería eximirle, al menos, de esa parte, porque, realmente, él no puede hacer comprensión lectora. O, eximirle, al menos, del ejercicio más complejo que requiere tantísima —es que es imposible hacerlo— concentración. Habría que darle, pues no sé, siete horas para hacer un solo ejercicio, porque... Y que él, incluso, memorizara, porque, claro, para poder... No sé si lo conoces, son ejercicios en los que es un texto, en el que se han sacado frases, se han quitado y se han dejado los huecos. Y esas frases se ponen aparte y tienes que recolocarlas. Con lo cual, los elementos referenciales de la frase anterior y de la frase siguiente los tienes que tener, porque son los que deciden. Muchas veces, lo que te hace poner una frase o la otra es un *it*, estoy hablando de inglés, pero, cualquier cosa. Entonces, claro, recordar eso, recordar las doce frases o a las ocho frases... Además, se ponen frases como distractores que no van en ningún lado... Es tan complejo a nivel C1, por ejemplo, que es al que esta persona se ha presentado... Que, vamos, es muy difícil.

E: Me comentas que no se ha hecho nunca antes y que quizá sea este uno de los primeros casos.

P: Quizá sea éste uno de los primeros casos que lo vamos a solicitar. A ver si la Conselleria lo admite. Porque, claro, yo ya lo he comentado verbalmente con el SIPE, el caso de esta persona. Él ha puesto varias reclamaciones en el centro sobre este tema y se han comentado con el SIPE, que es el Servei d'Idiomes i Programes Europeus, de quien dependen las escuelas oficiales de idiomas, dentro de la dirección de Plurilingüismo. Ellos son, digamos, nuestros jefes directos. Y es a ellos a quienes les consultamos todos los temas de las adaptaciones. Ellos me comentaron que, para las adaptaciones, lo que hacen es consultar con el departamento correspondiente de escuela inclusiva en la Conselleria; o sea, les asesora el departamento de escuela inclusiva la hora de conceder, o no, lo que se solicita. Y nos mandan un listado, que es parecido a este (señala el de su ordenador). Yo les mandé este listado, más o menos, con lo que solicita cada persona y ellos me devuelven uno parecido indicando sí o no a todo esto.

E: Sí, si les conceden, o no, lo que ellos han pedido.

P: En concreto, este chico invidente del año pasado nos solicitaba que la prueba viniera en un documento de texto, tipo docx. o txt., sin formato ninguno para que su lector lo pudiera leer. ¿Qué pasa? Que la tecnología falla muchas veces, el lector no va bien, tiene que subir y bajar de páginas, son muchas páginas de examen. Y luego, pues, claro, por eso solicitaba un 100% más de tiempo en todas las pruebas; es decir, el doble: si los exámenes ya duran 3 horas y media o 4 horas... ¡Imagínate! Por ejemplo, esto nos obligaba a, si el examen es por la tarde, para no tener que atrasar la hora de cierre del centro, tener que empezar con ella antes, aunque eso supone infringir la normativa que dice que tenemos que abrir las pruebas todas a la vez, se les dan a los alumnos todos a la vez... Pero con él lo que hacíamos era coger su examen, que está aparte, porque está en un formato de archivo, e irnos a un aula con él, un profesor solo con él, para una hora antes u hora y media antes, empezar para que no se esté aquí hasta las diez de la noche o las once. Entonces, la organización de las pruebas de certificación con gente que... El año pasado, por ejemplo, el curso pasado fue muy compleja, habiendo solo 30 solicitudes. ¿Por qué? Pues porque el mismo día, por ejemplo, de B1, teníamos —en inglés, que es el idioma con más alumnos— cinco personas con diferentes adaptaciones. ¿Qué quiere decir esto? En una aula tienes que tener una persona aparte porque solicitaba lectura labial —esa es otra adaptación posible en vez de auriculares, un profesor que te lea la comprensión, además te la tiene que leer dos veces, efectivamente—. A veces, se pide una tercera escucha o una tercera lectura. Eso alarga mucho los tiempos. Como no coinciden con los tiempos de los demás... porque esa persona la comprensión escrita la puede hacer con los demás, pero como la comprensión auditiva, no, pues entonces hay que ponerla en un aula aparte con un profesor solo. Como no coincide tampoco con los tiempos que le han concedido a otra persona que necesita el 25 % más en vez del 50 % pues... En fin. Había cinco profesores, que no podías dedicar al grueso del alumnado, que tienen que estar con cinco personas individuales. Hay una problemática importante de aulas en inglés los días que se hacen exámenes de B1 de inglés. En fin, es muy complejo organizar todo esto. ¡Que tienen todo su derecho y se hace! Hay, por ejemplo, gente que solicita realizar la expresión escrita en ordenador, porque tiene algún problema de movilidad en las manos y no puede escribir o, bueno, silla acolchada, auriculares, más tiempo, ubicación especial en el aula, tamaño de letra... ¿Ves? Muchos auriculares.

E: Sí, hay bastantes personas...

P: Bastantes personas con discapacidad auditiva, sí. Muchos no presentan certificado de discapacidad, otros sí. Y, bueno, aquí hay trastornos de todo tipo no solo, no solo...

E: Sensoriales

P: No solo sensoriales. Este año tenemos, por ejemplo, también TDAH, Asperger... La problemática del Asperger es peculiar, porque, además, cada uno es de una manera. Yo tengo, por ejemplo, en clase a un alumno que —porque conozco un poco el tema, por problemática personal— tengo un alumno que, definitivamente, —yo no soy quien para diagnosticarlo, él no ha dicho nada, no presentado ningún papel— pero es Asperger. Y tiene dificultades en el aula cuando tiene que hablar y hacer trabajos en pareja de diálogo importantes, porque no quiere hablar con nadie, además de malas maneras. Entonces, me pasó que el último día antes de Navidad: “¡Venga que hoy vamos a cantar un villancico!”. Y desde la puerta, se fue directamente a su casa. ¡Hombre! son reacciones que no... Y, bueno, depende del grupo que tenga, algunos que lo entienden más o menos... El problema también es que el profesor se queja de que no tiene la información para poder gestionar, por lo menos, entender y gestionar eso y de repente se encuentra con situaciones en el aula que piensa que esa persona es *normal* y tiene unas salidas fuera de tono totalmente inesperadas. Claro, molestan al profesor o molestan a los compañeros. Entonces se quejan los profesores de que no tienen esa información. No tienen información porque aquí son personas adultas que si no quieren dar ese dato, no lo dan. Pero el caso es que en clase tienes esa problemática que gestionar. Entonces hay como un vacío a la hora de, en personas adultas, cómo poder controlar eso, entre comillas, o cómo gestionar eso, entre comillas. Porque está muy claro cuando hay un niño en primaria y secundaria, está mucho más regulado, también la obligación del profesorado hacia ese niño o niña que tiene una dificultad, pero aquí, no. Aquí estamos hablando de un vacío. Hay un vacío, entonces, bueno, últimamente, parece que se están poniendo un poco más las pilas con esto de las adaptaciones para las pruebas, pero seguimos en el aula sin información y sin formación.

E: Otra de las cuestiones que me interesaba es si, aparte de las reducciones en el precio de la matrícula de los cursos, tanto de las clases como de las pruebas de

certificación, hay algún otro tipo de reducción de tasas o algún tipo de ayuda para comprar libros, material, transportes... Algún otro tipo de ayuda.

P: Directamente, a través de la escuela, no. Si hay alguna ayuda a través de becas... Sí, seguramente las becas generales, que también se pueden pedir aquí, como las becas del Ministerio de Educación. Normalmente, me imagino que habrá un apartado también para indicar si tienes una discapacidad o si eres familia numerosa, etc. Pero aquí, becas que, por ejemplo, la Conselleria conceda, yo creo que no. Aquí se pueden pedir las becas generales de ayudas al estudio para alumnado universitario, que la sacan en el Ministerio, y nosotros las tramitamos y las enviamos desde aquí, pero no, ahí me imagino... No conozco la normativa exacta, la convocatoria. Me imagino que ahí sí que, marcando, porque siempre en todas las becas generales puedes marcar que tienes una discapacidad, pues te pueden dar una ayuda más o una rebaja más.

E: Esta cuestión ya me la has comentado más o menos, pero ¿qué tipo de ayudas tenéis aquí: lectura labial, lupas...?

P: Lupas, las traen los propios alumnos, pero si alguien me pide una lupa, se le proporciona.

E: ¿Y qué ayudas técnicas tenéis desde aquí, desde la EOI?

P: Para el tema de los alumnos con discapacidad auditiva, básicamente, auriculares. Ya te he dicho que se pueden usar solo para la prueba. Muchos alumnos no los quieren para el día a día, no quieren auriculares, simplemente, con sentarse en una posición estratégica cerca del profesor... El profesor ya lo sabe. Se le dice que para que pueda leerle los labios, etc. No hay problema. Si lo necesitan, se le compra el adaptador para que pueda seguir el sonido por los dos lados.

E: ¿Es un equipo de frecuencia modulada?

P: No sé cómo funciona. Nosotros lo que tenemos en las aulas son ordenadores conectados a cañón, a proyector. Entonces el audio del ordenador está conectado a un equipo de música, a los altavoces, a través de sintetizador va a los altavoces. Lo que se hace normalmente es que se compran unos adaptadores que permiten conectar los altavoces y, además, un auricular al ordenador. Con lo cual el alumno puede escucharlo a la vez que el resto de la clase. Eso es el medio técnico más difícil que tenemos, no

tenemos más. Luego, ya te he dicho que hay gente que pide directamente cambiarse a otro profesor, porque por el tono de voz no entiende nada. Siempre piden, a lo mejor, una persona que gesticula más: hay gente que habla más así (cierra la boca) y hay gente que mueve más la boca y gesticula más. Esos cambios se le conceden sin que aporten más que lo que nos ha aportado sobre la discapacidad, sobre el problema que tiene. Y luego para problemas visuales, es más complicado, porque hay gente que pide que se lo amplíemos todo y eso es más difícil. ¿Por qué? Porque el profesor tendría que tener con mucha antelación programado todo el material que va a dar extra. También hay problemas con los libros de texto, porque, normalmente, lo que pide el alumno es que se le proporcione el libro de texto en PDF. Pero eso ya depende de las editoriales; las editoriales no dan el PDF así como así. Entonces, ¿a qué recurre la gente, particularmente, el alumno? Muchas veces lo descarga ilegalmente de internet para poder tenerlo en su ordenador portátil y ampliarlo a lo que ellos necesitan. Porque la mayoría de discapacidades visuales que tenemos... No tenemos ahora mismo ningún alumno que sea invidente total y use braille. La mayoría ve algo y se apañan con ampliación. Entonces, no hay más. Sí, los profesores que tienen alguna persona así procuran, si van a dar alguna fotocopia extra de material o algo, enviárselo por email para que lo pueda tener en el ordenador o, si se da en clase, pues darlo más ampliado: en un A3 una cosa que es A4. En fin, ya cada alumno con cada profesor se va apañando. Si hay algún problema, que el profesor no les proporciona los materiales, vienen aquí, a jefatura, para contárnoslo. No suele haber problema. Tampoco es tan costoso hacer una ampliación de una fotocopia: haces tus 30 fotocopias para tu clase y una la haces en A4 [quería decir A3]. Y así nos vamos apañando.

E: Entonces, lupas, lectores de pantalla... ¿no contáis con ello en la EOI?

P: No.

E: ¿Recibís algún tipo de subvención para poder contar con estos equipos?

P: No.

E: ¿Y es esto una barrera para poder adquirir este tipo de equipos?

P: En principio, como la cantidad de material que se solicita no es excesiva, el centro con los recursos que tiene propios, puede hacer frente perfectamente, en principio.

Porque es un centro grande y con los recursos propios que tenemos, si tenemos que comprar quince auriculares —ha ido aumentando el número de auriculares— o comprando algunos un poco mejores, de mejor calidad...Y, además, los profesores nos lo dicen: “Oye, que este número no le vale, porque necesita uno de tal categoría...”. Incluso nos dan las especificaciones técnicas y lo compramos y ya está.

E: En cuanto a la formación del profesorado, ya me has comentado un poco, ¿tienen algún tipo de formación específica en cuanto a necesidades educativas especiales?

P: No. No tenemos ninguna, ninguna.

E: ¿Desconocen cómo general materiales accesibles propios...?

P: Ninguna formación para eso. Vamos aprendiendo sobre la marcha, sobre lo que el alumno va demandando, sobre la marcha. Y, bueno, ya te digo que hay cada vez más gente, lo que implica mayor formación. Yo hace como seis meses, a finales del curso pasado, contacté con... O contactó con nosotros para otro tema una persona del CEFIRE —los CEFIRE ya sabes que son la formación del profesorado— y le pedimos que hicieran algo para las escuelas oficiales de idiomas o, en general, para la enseñanza de adultos, formación en necesidades educativas específicas o especiales, porque...

E: Además, me parece especialmente curioso, porque parece haber poca información en el caso de los adultos. Hay más información sobre niños y adolescentes, pero para adultos apenas hay guías.

P: Muy poca, muy poca. No, no, nada.

E: ¿Colaboráis de alguna manera con entidades y con la ONCE o Fesord...? ¿Tenéis contacto con ellos?

P: Con la ONCE hemos tenido, porque hemos tenido varios alumnos que se han pasado aquí varios años. Uno, que yo sepa, que estuvo aquí bastantes años y, bueno, el chico que te comento, aunque no hacía braille, tenía un poco de soporte por parte de la ONCE. Sí, estamos en contacto. Y, de hecho, tengo el teléfono de alguien de la ONCE que me llamó ayer, no sé para qué asunto es, que tengo que llamar para ver qué es lo que quiere. Entonces, con la ONCE, con el centro de recursos de aquí de (nombre de ciudad), el

CREEM⁹ creo que se llama, el Centro de Recursos Educativos de la ONCE, estamos en contacto cuando tenemos algún alumno con el que ellos tienen algún apoyo con ese alumno. Y si hay algún alumno invidente que no está en contacto con la ONCE, también les hemos puesto en contacto con ellos. Porque, por ejemplo, un servicio que ellos hacen es la adaptación del material. Entonces, para, por ejemplo, este chico que tiene un lector, si yo tengo un examen, se lo puedo pasar a esa persona y que lo adapte a un formato que ese chico pueda escuchar en su ordenador. **El problema de esto es el tiempo. Esta persona nos dice que lo necesita con dos semanas de antelación y, claro, el profesorado de aquí, pues, a lo mejor, una fotocopia simple no la tiene con tanta antelación. ¿Qué pasa? Que eso se lo pierde el alumno. A veces sí que influye.** Entonces, por ejemplo, un técnico de la ONCE ha venido el segundo día de la certificación para este chico, para ayudarle a montar su equipo, para que todo estuviera bien, porque le prestan a él algún ordenador si el suyo no funciona. Además, tuvo mala suerte: se le estropeó días antes de la certificación. Entonces... Sí.

E: Y este chico está afiliado a la ONCE, imagino.

P: Pues no lo sé.

E: ¿Prestan esos servicios también a personas que no estén afiliadas?

P: No lo sé, no lo sé, no lo sé. Yo no me he enterado si está en la ONCE o no está en la ONCE, si está afiliado o no está afiliado... Yo me imagino que sí, no sé... Eso, a lo mejor, se lo podrías preguntar a ellos, si ese apoyo educativo se lo prestan a cualquier persona con la discapacidad o solo a los afiliados¹⁰. Con Fesord, no, no. No hemos tenido... Ya te digo, ningún alumno lo ha requerido y nos hemos ido apañando bien con ellos. No nos han solicitado más ayudas ni más adaptaciones o cosas diferentes o lengua de signos o cosas de esas. Y, nada, no, no hemos tenido ninguna...

E: ¿Habéis creado algún tipo de protocolo aquí, como una especie de protocolo de actuación para que los profesores sepan lo que tienen que hacer en caso de tener un estudiante con discapacidad visual o auditiva en el aula: qué características

⁹ Después se nos indicó que el nombre correcto es CREE.

¹⁰ Tras consultarlo con el CREE, la información que nos dieron fue la siguiente: “Los servicios que presta el Centro de Recursos Educativos de la ONCE son exclusivamente para alumnos afiliados a la ONCE o lo que denominamos de atención educativa (cuando no son afiliados por motivo de nacionalidad o tienen como máximo una visión del 30% en el mejor ojo)”.

debe tener el material o qué metodología es la más apropiada para trabajar con ellos...?

P: Sí que tenemos un pequeño protocolo de actuación —que está metido dentro de nuestra programación—, simplemente, que indica que el profesor que tiene en clase algún alumno con esta discapacidad... Lo primero, estamos obligados a prestar la ayuda necesaria. Lo segundo, en jefatura de estudios veremos la manera de... Cuál es la ayuda más apropiada. Sí que hay unos pasos... Claro, el problema es que, ya te digo, cuando el alumno no dice nada. Entonces, viene el profesor a decir: “Tengo un alumno en clase que le pasa esto y no sé cómo actuar”. Bueno, es a través de jefatura donde se trata caso a caso y se ve la forma de actuar. El alumno que sí que ha comunicado, se mantiene en contacto con él para ver... O sea, es un proceso... Si el profesor le está proporcionando la ayuda que esa persona ha solicitado. A veces no dicen nada, porque, bueno: “Me cae bien mi profesor, pero no me está dando lo que necesito”. Y se callan y no dicen nada. Entonces, le mandamos un email, por lo menos un par de veces al curso: “Bueno, solicitaste esto. ¿Estás haciéndolo en clase así? ¿No? ¿Por qué? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Necesitas algo más?”. Un seguimiento y una reevaluación de lo que necesita. A lo mejor, ellos piensan que necesitan más tiempo para la prueba y, a lo mejor, no necesitan más tiempo para la prueba o solo para la prueba de la redacción. Entonces, sí que se mantiene contacto con ellos. El procedimiento es: detectar, establecer una medida —que muchas veces es sencilla porque es darle un auricular—, seguir si eso se está haciendo o no y proponer mejoras sobre eso. Eso sé que lo tengo... Ahora no sé dónde está, pero lo podemos buscar. Luego, cuando me escribas, me envías un email... El protocolo de actuación es muy sencillito, sí, pero sí que lo tenemos por escrito. Y ya te digo, el problema fundamental es cuando el alumno no informa de nada, pero el profesor en el aula se da cuenta de que hay una discapacidad de algún tipo.

E: Entonces, por lo que me comentas, sí que se diseñan las programaciones teniendo en cuenta las posibles necesidades de las personas...

P: No, la programación, no. La programación... Ahí, no. Lo que se indica en la programación es que el profesor debe atender al alumnado con necesidades especiales caso a caso. Entonces, aquí se ha planteado, a veces, sobre todo, con discapacidades que no son sensoriales, el tema de la evaluación. Es donde estamos más verdes. Cuando es un curso, que no es certificación, se ve caso por caso si a un alumno se le puede aprobar

con una nota inferior a la mínima nota de corte. Y eso lo hemos hecho muchas veces con casos de tipo alumnos de Asperger, dislexia o TDAH... Algo que les cuesta, la forma de expresarse. No te van a hacer una redacción de un ensayo de opinión, especialmente en cursos de B1 para arriba. O no te van a hacer bien una redacción, porque, en su mente, la organización mental que tienen es diferente. Entonces, cuando tú tienes que dar un documento estructurado sobre pros y contras del tema, eso suele ser caótico. Entonces, claro, a eso... El profesorado no está preparado y suspende sistemáticamente a las personas, pero, últimamente, sí que ha habido más consulta sobre esos casos. Porque son alumnos que, a lo mejor, no tienen dificultad en la pronunciación, no tienen dificultad en hablar, en la fluidez, pero el contenido o la coherencia o la organización de los textos no la pueden hacer como los demás, porque sus conexiones mentales son diferentes. Entonces, ahí sí que hemos hecho adaptaciones del tipo... En las cosas que yo valoro en una redacción: “Pues voy a valorar más la ortografía, su vocabulario, su riqueza de vocabulario, la cantidad de palabras que ha hecho, que tenga que ver el tema con lo que se está diciendo, más que la coherencia textual”. Y entonces le doy más valor a otros apartados y puedo aprobarle, viendo también al alumno en su conjunto y otras destrezas, si las tiene bien, pues puedo empujarle un poquito. Claro, eso en certificación, es lo que está todavía... **Nadie lo ha solicitado, porque, claro, no hay un protocolo que diga: “Bueno, los alumnos con estas patologías, se valorará... Se aprobará con un 4, por ejemplo”. No hay nada establecido genérico. Y, en realidad, no debe de haberlo, porque es caso por caso, pero sí que debería de haber una normativa que establezca un poco qué adaptaciones de evaluación, de pautas de evaluación, podría haber para estas personas. De momento, no hay nada. Estamos solamente... O sea, la Conselleria lo que te dice es que el alumno solicita la medida y la Conselleria la concede o no. Pero, de oficio, creo que debería haber algún tipo de —eso es mi opinión personal— normativa un poco más detallada que pueda orientar, porque es que es verdad que la casuística es tan tremenda que no se puede...**

E: En cuanto a los materiales que adaptáis aquí, ya me habéis comentado que los de los exámenes los adapta Conselleria...

P: Los exámenes de certificación, sí. Las pruebas que hacemos aquí a lo largo del curso, de toma de datos, se adaptan aquí.

E: Y se adaptan, como ya me has comentado, ampliando...

P: Ampliar tipo de letra, dar un poco más de tiempo... Normalmente, las pruebas, durante el curso, se hacen en horario de clase. Entonces, a los que se les da más tiempo pues se les quita un poco antes o un poco después o se les reparte en dos días en la prueba. Normalmente, no suelen requerir mucho más tiempo, pero sí que, a veces, 10 minutos o 15 minutos más. O eso, o partírla la siguiente clase: “Los demás están dando clase y tú haces la parte de la redacción, que te la dejaste”. Esas cosas así.

E: Esto es un poco una opinión personal, pero ¿crees que la EOI podría o debería implicarse más en la adaptación de los materiales y no depender tanto de Conselleria o de otras instituciones, que también suponen una demora más de tiempo?

P: ¿Debería? No lo sé. ¿Podría? Es difícil, porque la carga lectiva que tenemos y la carga horaria no nos permite[n] hacerlo. Entonces, necesitamos ayuda externa sí o sí. Si llega el caso de que nosotros tuviéramos que adaptar, por ejemplo, los materiales que hasta ahora lo hacía la ONCE, por ejemplo, eso es una carga extra para el profesor que no está por la labor, el profesor, de dedicar más horas de su tiempo, aunque es tu alumno y haces lo que puedes, pero no creo que... La responsabilidad es de la Conselleria. Entonces, en la Conselleria, si el número de gente con esta problemática va aumentando, debería de haber algún tipo de coordinación, igual que existe en los institutos un orientador o una profesora de pedagogía terapéutica o una profesora de apoyo... Personas especializadas, no profesores de inglés. Estamos un poco desesperados con el tema de Asperger o autismo o, simplemente, gente con trastorno bipolar, gente que entra y va y viene porque está medicada, gente que se te duerme en el aula porque está medicado... El otro día me llamó un chico: “Por favor, quiero cambiarme de grupo, porque a las 9 no llego nunca, porque me duermo, porque llevo una medicación”. Entonces esa persona en clase, pues está medio dormida, no participa. Claro, no sabes por qué no participa, porque me lo dijo a mí, pero no a su profesor. Entonces, haría falta que un centro tan grande como este, donde cada vez hay más gente con esta problemática, tuviera un departamento de orientación o algo de ese tipo, algún personal especializado que pueda, en un momento dado, darle unas pautas a un profesor, decir: “Bueno, es que este chico es Asperger, tú tienes que llevar una rutina con él muy estricta, porque ellos se manejan así o este material que vas a presentar en un audio, a él le hace falta verlo en vídeo o...”. ¿Sabes lo que quiero decir? Eso no lo tenemos. Vamos sobre la marcha y eso yo creo que es responsabilidad de la Conselleria, proporcionar ese

personal, o, al menos, una formación más... O una reducción horaria para dedicar a estos temas. Porque es como todo, quiere[n] hacerse muchas cosas, pero a coste cero, entonces... Claro, no tenemos formación. No tenemos ni idea. Y yo te hablo de todo esto, porque he ido aprendiendo sobre la marcha de la experiencia y de mi experiencia personal: tengo dos niños con dificultades en el colegio. Entonces, estoy un poco empapado de la terminología y de lo que hay en un instituto o en un colegio en cuanto a ayudas a niños o adolescentes con necesidades educativas específicas. Entonces...

E: Sí, que también es un caso un poco diferente...

P: Sí, sí.

E: En cuanto al método, ¿qué método se suele emplear en las aulas?

P: Siempre, la metodología de escuela de idiomas es comunicativa. Se intenta que los alumnos hablen, escriban, produzcan... Las destrezas que tenemos en el Marco Europeo. Nos adaptamos a las cuatro destrezas. Ahora serán cinco, se acaban de inventar una. Y las comprensiones son las que menos dificultades presentan, porque el alumno, entender, casi siempre lo coge antes. Y producir es en lo que la mayoría de las clases se tienen que centrar. La verdad es que tenemos clases bastante llenas en según qué idiomas y es complicado que 25 o 30 alumnos estén practicando la expresión oral todo el rato que deberían. Falta tiempo siempre para completar las programaciones. Lo que intentamos es que la metodología sea comunicativa. Los manuales de texto... Ya se usa en esta escuela siempre el libro digital proyectado en pantalla, aunque los alumnos siguen comprando en papel. Vídeo y audio, a punta pala, con perdón. Y tratar de fomentar la expresión oral y expresión escrita, porque es lo que les piden luego a la hora de darles los certificados. Y, bueno, eso es lo que se intenta en la mayoría de... En inglés y otros idiomas, hay tantísimo material, que se emplea muchísimo internet para todo tipo de materiales extra. En otros idiomas es más difícil, porque hay menos material, árabe o chino, pero los profesores ya lo buscan y luego lo van a adaptando y tal. Este año todo el mundo tiene el libro de texto, pero, aparte, siempre se suplementa con muchas cosas aparte para variar, para coger cosas, digamos, *real life*, la vida real, que siempre se intenta coger material auténtico. Y, bueno, eso es la metodología general.

E: O sea, entiendo que primero se crea la metodología y, posteriormente, se adapta a las necesidades en el caso de alumnos con dificultades o pérdidas...

P: ¡Claro, claro! No se diseña nada en abstracto, sin tener al alumno delante, el alumno que tiene esa dificultad.

E: Es decir, no hay un diseño para todos, ¿no?

P: No, porque es que es eso, cada perfil es que... La verdad es que cada problemática... Es que cada alumno, aunque tenga una misma discapacidad, requiere de unas cosas distintas. Y eso es él el que lo tiene que decir. El problema que suele haber es la falta de información y la falta de comunicación. A veces, el alumnado no lo comunica, o que el profesor no tiene la formación para hacerlo. Entonces, ahí la jefatura tiene que dar pautas o mediar. Siempre lo que el alumno nos dice: “Mira, yo necesito esto”.

E: ¿Se permite el uso de la traducción en el aula?

P: ¿Cómo *la traducción*? Siempre, ejercicios de traducción, continuamente.

E: ¿Traducción de textos...?

P: No. A ver, hablo por mi experiencia personal. Yo utilizo, en niveles B2 o así, utilizo la traducción inversa siempre para ver la capacidad de comprensión y de las estructuras gramaticales, por ejemplo. Este es mi caso personal, tampoco sé en el día a día de los demás. Lo lógico es utilizar la traducción, pero no a nivel de: “Venga, hay que traducir este texto”. No, sino a nivel mucho más... cosas mucho más cortas. No sé. Siempre entras en clase... El otro día dije: “Bueno, a ver, el otro día practicamos las estructuras de *I wish*, por ejemplo, *I wish/If only...*” —que lo hemos practicado en B2 ahora— “a ver, ¿cómo diríais *Ojalá que viviera en el campo* u *Ojalá que viviéramos en el campo?*”. Entonces, ahí yo veo si ellos han asimilado cómo es la estructura en inglés, porque tienen que utilizar el *Past Simple*, aunque sea una cosa que tú estás deseando en el presente... En fin, a ese nivel es como yo creo que la mayoría de los profesores utilizan la traducción, pero no con la finalidad de adaptar nada a nadie.

E: Y ahora, hablando de la quinta destreza, la de mediación, ¿crees que la traducción se va a utilizar en mayor medida de ahora en adelante para practicar esta destreza?

P: Hay un desconocimiento, una falta de formación, una falta de información sobre el tema de la mediación y estamos solicitando que se posponga su inclusión. Se va a

incluir este año en las pruebas de certificación en el nivel C como opcional, como tarea opcional escrita, de expresión escrita. Y va a ser intralingüística, es decir, no va a haber traducción. Hay una mediación, una explicación; o sea, va a ponerse un texto, por ejemplo, y el alumno tiene que, en la misma lengua —en el inglés o el francés en el que sea— *refrasearlo* o explicarlo a otro contexto, a otras personas, a otros destinatarios y tal. Y en eso va a consistir la mediación, porque hay un debate muy grande. La mediación entre dos lenguas en la escuela de idiomas para mí no tiene sentido. Yo creo que esta enseñanza es del idioma. Para hacer mediación, yo creo que eso es una tarea de la carrera de Traducción e Interpretación. O sea, todos hacemos mediación, claro, yo le cuento a mi madre lo que ha dicho el médico para que lo entienda ella, pero en el mismo idioma. Entonces, si yo quiero mediar entre dos lenguas, creo que es una tarea que compete a Traducción y si encima es de forma profesional o para trabajar en una ONG, pues eso tiene... Es que aquí no estamos para preparar profesionalmente a nadie. ¿Por qué la señora jubilada que se ha apuntado para aprender inglés tiene que mediar entre nadie? O sea, quiero decir, esa es mi opinión personal y la duda que tienen muchos compañeros: ¿por qué se ha incluido la mediación dentro de...? ¿Y por qué se tiene que evaluar? La mediación es una estrategia que utilizamos muchísimo en las aulas: “A ver, venga, vamos a escuchar este texto. Bueno, ¿qué habéis entendido? ¿Qué ha querido decir?”. Eso es una mediación o: “Explicale al compañero lo que has escuchado”. ¿Vale?

E: Sí, parafrasear, volver a contar con otras palabras...

P: Exacto: “Vamos a coger este texto, que es informal, y lo vamos a cambiar de registro. Vamos a imaginar que tenemos que decir ese mismo contenido, pero lo vamos a presentar en una conferencia”. O al revés: “Esta conferencia, que es un registro formal, se la cuentas luego a tu amigo. ¿Qué conclusiones has sacado? ¿Qué información se ha dado?”. Entonces, a ese nivel, nosotros lo trabajamos en clase de toda la vida, es una estrategia más. Que ahora se incluye como una destreza diferente y evaluable... Gran parte de la comunidad educativa de escuelas de idiomas no lo entiende o no lo tiene claro. Y vamos a tener que hacerlo, pero nos falta formación para evaluar eso. ¿Cómo evaluó yo si el alumno ha cumplido la tarea que yo le he encomendado o no? O sea, ¿ha contado todo? Si se ha dejado algún detalle, ¿es relevante, no es relevante? ¿Por qué? Eso falta. No está ahí nada claro. Hay varios sindicatos que han solicitado que se posponga. Ya veremos.

E: Me has comentado antes que sí que hacéis mucho uso de materiales audiovisuales: películas, internet, vídeos...

P: Sí, sí.

E: ¿Qué criterios se suelen tener en cuenta para escoger este material?

P: Cada profesor, según los objetivos que tenga en esa unidad didáctica. Yo, por ejemplo, ayer mismo cogí de internet... Porque me he dado cuenta que... Los objetivos pueden ser muchos. Mi objetivo ayer era clarificar el uso de dos palabras, que hay mucha confusión entre ellas, que son *everything* y *all*. ¿Cuándo tengo que usar una y cuándo tengo que usar otra? Porque en una redacción que me han entregado, he visto que, sistemáticamente, confunden el uso. Les parece que las dos significan lo mismo, y es verdad, pero *everything* es un pronombre y *all* necesita un nombre detrás. Entonces, puse un vídeo tutorial que encontré por internet. Busqué algunos y ese me parecía que lo decía muy clarito, con unos ejemplos, y se lo puse en clase. Y luego, pues, nada: “¿Ha quedado claro? ¿No ha quedado claro?” Que lo mismo lo podía haber explicado yo con mi rotulador, pero siempre es mucho más ameno y mucho más atractivo el audiovisual, el mensaje audiovisual. Entonces, el objetivo puede ser: una explicación gramatical, una práctica oral, una revisión de vocabulario... Cualquiera. Cualquiera de todos los objetivos que tenemos didácticos pueden funcionar a la hora de elegir material.

E: Cuando se utiliza este tipo de material, ¿se adapta de algún modo para personas con discapacidad visual o auditiva; por ejemplo, con subtitulación para sordos o audiodescripción, o se busca que los vídeos ya tengan subtitulación para personas sordas...?

P: En general, no, porque no lo hemos necesitado. Entonces, si en la clase, tú tienes una persona, cuando tú buscas el vídeo, ¿ese vídeo lo va poder seguir esta persona? ¿Sí? ¿No? ¿O le pongo los subtítulos abajo en inglés o amplío el subtítulo o no le pongo...? En fin, es que no hay ninguna cosa genérica, ninguna metodología genérica, ninguna instrucción en ese sentido. Entonces, va depender de a quién tengas tú en clase.

E: ¿Ningún alumno lo ha solicitado?

P: No. Claro, ¿qué puede pasar? Pues que la persona con gran problemática visual no pueda ver bien el vídeo de la pantalla. Entonces, pues si se le puede dar el enlace, que lo amplíe en su... O que se amplíe el subtítulo o algo así, pero no hay nada general. Supongo que cada —supongo, esto es una suposición— profesor ya lo tiene en cuenta.

E: Y en cuanto al material que se utiliza para *That's English*, he visto que también hay varios DVD, ¿se adapta ese material de algún modo o...?

P: Que yo sepa, no. Me imagino que el profesor... Hay un profesor dedicado a *That's English*, me imagino que él lo tendrá en cuenta, pero el material audiovisual no se adapta en general. En la tutoría, no nos ha manifestado nada de que le hayan solicitado nada especial.

E: Y ya por último, ¿se utilizan las TIC de algún otro modo que quieras comentar para facilitar la accesibilidad a los alumnos con discapacidad sensorial?

P: No, en principio, que yo sepa, no. ¡Hombre! Es que los alumnos que tienen la discapacidad son los que más saben de esto. Entonces son los que vienen y te dicen: “No, yo es que tengo un lector que me hace esto o me hace lo otro o tengo un visor o tengo tal programa o mira a ver si me puedes mandar en este formato...”. En fin, son ellos los que te lo van solicitando. No hay nin... No. **No tenemos ninguna formación tampoco ni herramientas TIC específicas para discapacidades.**

E: Y por último, ¿existe alguna audioguía del edificio para las personas con discapacidad visual?

P: No.

E: ¿Estaríais interesados en hacer una audioguía?

P: Supongo que sería interesante contar con ella para el caso de que viniera alguna persona así. Lo que se ha hecho siempre es acompañarles a los sitios que pueden necesitar al principio del curso, decirles dónde están las cosas y... Un poco casero.

Le comentamos la existencia de la audioguía de la Facultat de Filologia de la Universitat de Valencia, le agradecemos su colaboración y finalizamos la entrevista.

Cuestionario al profesorado de las EEOOII de la Comunidad Valenciana sobre la presencia de alumnos con discapacidad sensorial y el uso de la traducción audiovisual en las aulas

INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Me llamo Beatriz Reverter Oliver y el presente cuestionario forma parte de mi tesis doctoral, que realizo bajo la dirección del doctor Juan José Martínez Sierra (Universitat de València). Nuestra investigación versa sobre tres cuestiones: 1) la posible presencia de alumnos con discapacidad sensorial en las aulas de las EEOOII de la Comunidad Valenciana, 2) los posibles protocolos de actuación que tengan con este tipo de estudiantes y 3) el uso de prácticas de traducción audiovisual en las aulas, especialmente si hay alumnos con discapacidad sensorial. Creemos que la consulta y el diálogo con los docentes de inglés de las distintas EEOOII de la Comunidad Valenciana puede ayudarnos a conocer más de cerca qué medidas de atención a la diversidad se aplican cuando cuentan con alumnos con discapacidad sensorial en su centro.

Las preguntas del cuestionario se estructuran en tres bloques principales. El primero trata sobre su perfil formativo y docente. El segundo, sobre el papel de la traducción en las aulas, y más concretamente sobre el de la traducción audiovisual (doblaje, subtítulo, audiodescripción...). El tercero se ha diseñado para conocer qué prácticas se adoptan desde las aulas de su centro en caso de tener alumnos con discapacidad sensorial.

Son necesarios unos 10 o 15 minutos para completar el cuestionario, que es de carácter anónimo. Recuerde que no debe introducir ningún dato personal sobre el alumnado. Por favor, asegúrese de completar el cuestionario hasta el final y en una única sesión. Sabrá que ha finalizado el cuestionario cuando aparezca el mensaje "Se ha registrado tu respuesta". Si tiene cualquier duda o desea que le informemos sobre los resultados de la investigación, puede dirigirse a la investigadora principal a través de los datos que le facilito a continuación o puede dejar su correo al final del cuestionario (ningún dato personal que facilite voluntariamente el encuestado se hará público):

Datos del contacto: Beatriz Reverter Oliver

Correo electrónico: bereo@alumni.uv.es

Teléfono: (+34) 696 789 672

Nombre del proyecto de tesis doctoral: La aplicación de la traducción audiovisual como herramienta para la accesibilidad en la didáctica de lenguas extranjeras.

Le agradecemos enormemente su participación.

Pulse "Siguiente" para comenzar.

***Obligatorio**

BLOQUE 1: perfil del profesorado de las EEOOII

1. **¿En qué centro de la Comunidad Valenciana trabaja actualmente? ***

Marca solo un óvalo.

- Escuela Oficial de Idiomas de Alicante / Escola Oficial d'Idiomes d'Alacant
- Escuela Oficial de Idiomas del Campo de Alicante/ Escola Oficial d'Idiomes de l'Alacantí
- Escuela Oficial de Idiomas de Alcoy/ Escola Oficial d'Idiomes d'Alcoi
- Escuela Oficial de Idiomas de Alcira/ Escola Oficial d'Idiomes d'Alzira
- Escuela Oficial de Idiomas de Benidorm/ Escola Oficial d'Idiomes de Benidorm
- Escuela Oficial de Idiomas de Castellón de la Plana/ Escola Oficial d'Idiomes de Castelló de la Plana

- Escuela Oficial de Idiomas de Denia/ Escola Oficial d'Idiomes de Dénia
- Escuela Oficial de Idiomas de Elda/ Escola Oficial d'Idiomes d'Elda
- Escuela Oficial de Idiomas de Elche/ Escola Oficial d'Idiomes d'Elx
- Escuela Oficial de Idiomas de Gandía/ Escola Oficial d'Idiomes de Gandia
- Escuela Oficial de Idiomas de Llíria/ Escola Oficial d'Idiomes de Llíria
- Escuela Oficial de Idiomas del Maestrazgo/ Escola Oficial d'Idiomes del Maestrat
- Escuela Oficial de Idiomas de Orihuela/ Escola Oficial d'Idiomes d'Orihuela
- Escuela Oficial de Idiomas de Paterna/ Escola Oficial d'Idiomes de Paterna
- Escuela Oficial de Idiomas de la Plana Baja/ Escola Oficial d'Idiomes de de la Plana Baixa
- Escuela Oficial de Idiomas de Quart de Poblet/ Escola Oficial d'Idiomes de Quart de Poblet
- Escuela Oficial de Idiomas de Sagunto/ Escola Oficial d'Idiomes de Sagunt
- Escuela Oficial de Idiomas de Torrente/ Escola Oficial d'Idiomes de Torrent
- Escuela Oficial de Idiomas de Torreveja/ Escola Oficial d'Idiomes de Torreveja
- Escuela Oficial de Idiomas de Utiel/ Escola Oficial d'Idiomes d'Utiel
- Escuela Oficial de Idiomas de Valencia/ Escola Oficial d'Idiomes de València
- Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Benicalap/ Escola Oficial d'Idiomes de València-Benicalap
- Escuela Oficial de Idiomas de Valencia-Cuatro Carreras/ Escola Oficial d'Idiomes de València-Quatre Carreres
- Escuela Oficial de Idiomas de Játiva/ Escola Oficial d'Idiomes de Xàtiva

2. **¿Cuántos años de experiencia tiene como docente de inglés? ***

Marca solo un óvalo.

- 0-10 años
- 11-20 años
- 21-30 años
- 31-40 años
- 41-50 años

3. ¿Cuántos años lleva trabajando en su actual centro? *

Marca solo un óvalo.

- 0-5 años
- 6-10 años
- 11-15 años
- 16-20 años
- 21-25 años
- 26-30 años
- 31 -35 años
- 36-40 años
- 41-45 años

4. ¿En qué régimen está trabajando actualmente? *

Marca solo un óvalo.

- Funcionario interino
- Funcionario de carrera
- Otro: _____

5. Indique todas las titulaciones universitarias que posee (licenciatura/grado/máster /doctorado. Ejemplo: Licenciatura en Filología Inglesa y Máster en Profesorado de Educación Secundaria...). *

6. ¿Cuál es su nacionalidad? **Marca solo un óvalo.*

- Afganistán
- Albania
- Alemania
- Andorra
- Angola
- Anguila
- Antártida
- Antigua y Barbuda
- Arabia Saudita
- Argelia
- Argentina
- Armenia
- Aruba
- Australia
- Austria
- Azerbaiyán
- Bahrein
- Bangladés
- Barbados
- Bélgica
- Belice
- Benín
- Bermudas
- Bielorrusia
- Bolivia
- Bosnia-Herzegovina
- Botsuana
- Brasil
- Brunei
- Bulgaria
- Burkina Faso
- Burma
- Burundi
- Bután
- Cabo Verde
- Camboya

- Camerún
- Canadá
- Chad
- Chile
- China
- Chipre
- Cisjordania
- Colombia
- Comoras
- Congo, República del
- Congo, República Democrática del
- Corea del Norte
- Corea del Sur
- Costa de Marfil
- Costa Rica
- Croacia
- Cuba
- Curacao
- Dinamarca
- Dominica
- Ecuador
- Egipto
- El Salvador
- Emiratos Árabes Unidos
- Eritrea
- Eslovaquia
- Eslovenia
- España
- Estados Unidos
- Estonia
- Etiopía
- Filipinas
- Finlandia
- Fiyi
- Francia
- Francia, metropolitana
- Franja de Gaza
- Gabón

- Gambia
- Georgia
- Ghana
- Gibraltar
- Granada
- Grecia
- Groenlandia
- Guadalupe
- Guam
- Guatemala
- Guayana Francesa
- Guernsey
- Guinea
- Guinea Ecuatorial
- Guinea-Bissau
- Guyana
- Haití
- Honduras
- Hong Kong
- Hungría
- India
- Indonesia
- Irán
- Iraq
- Irlanda
- Isla Bouvet
- Isla de Man
- Isla de Navidad
- Isla Norfolk
- Islandia
- Islas Caimán
- Islas Cocos (Keeling)
- Islas Cook
- Islas Feroe
- Islas Georgia del Sur y Sándwich del Sur
- Islas Heard y McDonald
- Islas Malvinas (Falkland)
- Islas Marianas del Norte

- Islas Marshall
- Islas Pitcairn
- Islas Salomón
- Islas Turcas y Caicos
- Islas Ultramarinas menores de Estados Unidos
- Islas Vírgenes Británicas
- Islas Vírgenes de los EE. UU.
- Islas Wallis y Futuna
- Israel
- Italia
- Jamaica
- Japón
- Jersey
- Jordania
- Kazajistán
- Kenia
- Kirguistán
- Kiribati
- Kosovo
- Kuwait
- Laos
- Las Bahamas
- Lesoto
- Letonia
- Líbano
- Liberia
- Libia
- Liechtenstein
- Lituania
- Luxemburgo
- Macao
- Macedonia
- Madagascar
- Malasia
- Malauí
- Maldivas
- Mali
- Malta

- Marruecos
- Martinica
- Mauricio
- Mauritania
- Mayotte
- México
- Micronesia, Estados Federados de
- Moldova
- Mónaco
- Mongolia
- Montenegro
- Montserrat
- Mozambique
- Namibia
- Nauru
- Nepal
- Nicaragua
- Níger
- Nigeria
- Niue
- Noruega
- Nueva Caledonia
- Nueva Zelanda
- Omán
- Países Bajos
- Pakistán
- Palaos
- Panamá
- Papúa Nueva Guinea
- Paraguay
- Perú
- Polinesia Francesa
- Polonia
- Portugal
- Puerto Rico
- Qatar
- Reino Unido
- República Centroafricana

- República Checa
- República Dominicana
- Reunion
- Ruanda
- Rumania
- Rusia
- Sahara Occidental
- Saint Martin
- Samoa
- Samoa Americana
- San Bartolomé
- San Cristóbal y Nieves
- San Marino
- San Pedro y Miguelón
- San Vicente y las Granadinas
- Santa Helena, Ascensión y Tristán de Acuña
- Santa Lucía
- Santa Sede (Estado de la Ciudad del Vaticano)
- Santo Tomé y Príncipe
- Senegal
- Serbia
- Seychelles
- Sierra Leona
- Singapur
- Sint Maarten
- Siria
- Somalia
- Sri Lanka
- Suazilandia
- Sudáfrica
- Sudán
- Sudán Sur
- Suecia
- Suiza
- Surinam
- Svalbard
- Tailandia
- Taiwán

- Tanzania
- Tayikistán
- Territorio británico del océano Índico
- Territorios Australes Franceses
- Timor Leste
- Togo
- Tokelau
- Tonga
- Trinidad y Tobago
- Túnez
- Turkmenistán
- Turquía
- Tuvalu
- Ucrania
- Uganda
- Uruguay
- Uzbekistán
- Vanuatu
- Venezuela
- Vietnam
- Yemen
- Yibuti
- Zambia
- Zimbabwe

7. Marque su año de nacimiento de entre las siguientes opciones: *

Marca solo un óvalo.

- 1950-1959
- 1960-1969
- 1970-1979
- 1980-1989
- 1990-1999

8. ¿Con qué género se identifica? *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre
- Otro: _____

9. ¿Qué modalidad de docencia imparte? *

Marca solo un óvalo.

- Presencial
- A distancia (That's English)
- Ambas

BLOQUE 2: el papel de la traducción en las aulas de las EEOOI

10. ¿Utiliza algún tipo de traducción en sus clases? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 11.*
- No *Pasa a la pregunta 12.*

Sí, utilizo traducción en mis clases

11. ¿Qué tipo de traducción utiliza en sus clases? *

Marca solo un óvalo.

- Solo escrita (traducen textos del inglés al español o a la inversa) *Pasa a la pregunta 20.*
- Solo oral (traducen oralmente palabras u oraciones para explicar su significado) *Pasa a la pregunta 20.*
- Solo audiovisual (utilizan/hacen doblaje o subtitulación) *Pasa a la pregunta 13.*
- Escrita y oral *Pasa a la pregunta 20.*
- Escrita y audiovisual *Pasa a la pregunta 13.*
- Oral y audiovisual *Pasa a la pregunta 13.*
- Escrita, oral y audiovisual *Pasa a la pregunta 13.*

No utilizo traducción en mis clases

12. **Indique las razones por las que no suele hacer uso de la traducción en el aula (puede marcar más de una opción): ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Creo que el uso de la lengua materna y la traducción en el aula dificulta que los alumnos aprendan a pensar directamente en inglés. Por ello, creo que es más adecuado adoptar un método monolingüe.
- Creo que la traducción conduce a los alumnos a cometer errores en inglés a causa de las interferencias con su lengua materna.
- Creo que la traducción a la lengua materna no es un buen recurso para evaluar la comprensión de los contenidos en inglés.
- Creo que la traducción al inglés no es un buen recurso para evaluar la expresión de los alumnos en esta lengua.
- Creo que la traducción es una actividad innecesaria, o incluso dañina, para desarrollar las cuatro habilidades o destrezas tradicionales.
- Creo que la traducción es una actividad antinatural en el aprendizaje de una lengua, pues los niños que aprenden su lengua materna no recurren a ella. Por ello, la mejor manera de que nuestros alumnos utilicen el inglés es evitarla, siguiendo el modelo de aprendizaje del niño con su lengua materna.
- Creo que es una actividad demasiado centrada en la forma y poco en la comunicación.
- Creo que la traducción no tiene cabida dentro del enfoque comunicativo.
- Creo que traducir entre la lengua materna y el inglés es una actividad con poca aplicación en el día a día fuera de las aulas.
- No creo que la traducción se deba trabajar en el aula, ya que los alumnos sabrán traducir de manera natural como consecuencia de conocer dos lenguas.
- Creo que la traducción es una actividad aburrida y poco estimulante.
- Creo que el uso de la lengua materna y la traducción en el aula desmotiva a los estudiantes al depender demasiado de ellas y no poder comunicarse directamente en inglés.
- Creo que el uso de la lengua materna y la traducción no propicia que los estudiantes se comuniquen al máximo en inglés.
- Creo que la traducción es una actividad compleja que consume mucho tiempo y tiene pocos beneficios pedagógicos para el aprendizaje de una nueva lengua.
- Creo que los ejercicios de traducción deberían estar reservados a estudiantes de Filología, Traducción o estudios similares, no a todos los estudiante de inglés.
- Otro: _____

Pasa a la pregunta 20.

Sí, utilizo traducción audiovisual en mis clases

13. **¿Qué prácticas propias del ámbito de la traducción audiovisual suele emplear como herramientas? ***

Marca solo un óvalo.

Solo doblaje (por ejemplo: mis alumnos graban con sus voces los diálogos en inglés de un vídeo en esa lengua) *Pasa a la pregunta 14.*

Solo subtitulación *Pasa a la pregunta 15.*

Doblaje y subtitulación *Pasa a la pregunta 17.*

Otro: _____ *Pasa a la pregunta 20.*

Sí, utilizo doblaje

14. **¿Cómo utiliza el doblaje en sus clases? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

Comparamos la versión doblada de una escena con la versión original (doblaje interlingüístico pasivo)

Pido a mis alumnos que utilicen un guion ya en inglés para grabar sus voces haciendo uso de las TIC disponibles (doblaje intralingüístico activo)

Pido a mis alumnos que traduzcan un guion del inglés al español, o a la inversa. Después les pido que graben sus voces haciendo uso de las TIC disponibles (doblaje interlingüístico activo)

Otro: _____

Pasa a la pregunta 20.

Sí, utilizo subtitulación

15. **¿Cómo utiliza la subtitulación en sus clases? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

Visionamos contenido audiovisual en versión original con subtítulos en inglés (subtitulación intralingüística pasiva)

Visionamos contenido audiovisual en versión original con subtítulos en español/valenciano (subtitulación interlingüística pasiva)

Pido a mis alumnos que creen subtítulos en inglés a partir de un fragmento también en inglés (subtitulación intralingüística activa)

Pido a mis alumnos que creen subtítulos en español/valenciano a partir de un fragmento en inglés (subtitulación interlingüística activa)

Pido a mis alumnos que creen subtítulos en inglés a partir de un fragmento en castellano/valenciano (subtitulación inversa activa)

Otro: _____

16. **En caso de consumir subtítulos en el aula, ¿cómo han sido generados estos? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Subtítulos oficiales (DVD, televisión...)

- Fansub (descargados de la red...)
- Generados automáticamente (generador de Youtube...)
- Generados por mí
- NS/NC
- Otro: _____

Pasa a la pregunta 20.

Sí, utilizo doblaje y subtitulación

17. **¿Cómo utiliza el doblaje en sus clases? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Comparamos la versión doblada de una escena con la versión original (doblaje interlingüístico pasivo)
- Pido a mis alumnos que utilicen un guion ya en inglés para grabar sus voces haciendo uso de las TIC disponibles (doblaje intralingüístico activo)
- Pido a mis alumnos que traduzcan un guion del inglés al español, o a la inversa. Después les pido que se graben haciendo uso de las TIC disponibles (doblaje interlingüístico activo)
- Otro: _____

18. **¿Cómo utiliza la subtitulación en sus clases? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Visionamos contenido audiovisual en versión original con subtítulos en inglés (subtitulación intralingüística pasiva)
- Visionamos contenido audiovisual en versión original con subtítulos en español/valenciano (subtitulación interlingüística pasiva)
- Pido a mis alumnos que creen subtítulos en inglés a partir de un fragmento también en inglés (subtitulación intralingüística activa)
- Pido a mis alumnos que creen subtítulos en español/valenciano a partir de un fragmento en inglés (subtitulación interlingüística activa)
- Pido a mis alumnos que creen subtítulos en inglés a partir de un fragmento en castellano/valenciano (subtitulación inversa activa)
- Otro: _____

19. **¿Cómo han sido generados los subtítulos que consumen? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Subtítulos oficiales (DVD, televisión...)
- Fansub (descargados de la red...)
- Generados automáticamente (generador de Youtube...)
- Generados por mí
- Otro: _____

Pasa a la pregunta 20.

BLOQUE 3: experiencia con alumnos con discapacidad sensorial (auditiva o visual) en las EEOOI

20. **Indique la opción que se ajuste en mayor medida al enfoque/método de enseñanza de lenguas que emplea habitualmente. ***

Marca solo un óvalo.

- Libre (adopto actividades de distintos métodos)
- Enfoque orientado a la acción
- Aprendizaje por tareas
- Aprendizaje por proyectos
- Enfoque comunicativo
- Otro: _____

21. **¿Cuál suele ser la fuente del material que emplea usted? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Material educativo (libros de texto, gramáticas, libros de vocabulario, etc. diseñados específicamente para estudiantes de inglés)
- Material real (artículos de periódico, cartas de restaurante, panfletos publicitarios, documentales, etc. creados originalmente para hablantes nativos)
- Otro: _____

22. **¿Qué tipo de material suele emplear usted en sus clases? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Libros de texto (Student's Book)
- Cuadernos de trabajo del alumno (Workbook)
- Gramáticas
- Libros de vocabulario
- Textos escritos reales (material propio o ajeno, en papel o en formato digital)
- Textos escritos educativos (material propio o ajeno, en papel o en formato digital)

- Material visual real (imágenes, tablas, fotografías, etc.)
- Material visual educativo (imágenes, tablas, fotografías, etc.)
- Audios reales (sin imágenes)
- Audios educativos (sin imágenes)
- Otro: _____

23. **Además de los materiales previamente mencionados, ¿suele emplear material audiovisual en el aula (vídeos = imágenes + audios)? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 26.*
- No *Pasa a la pregunta 24.*

Pasa a la pregunta 26.

No uso material audiovisual en mis clases

24. **¿Tiene o ha tenido alumnado con algún grado de discapacidad sensorial (visual o auditiva) en las aulas de una EOI? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

25. **¿Dispone o dispuso el centro de algún protocolo de actuación donde se explicitaran las medidas que debía adoptar usted en sus clases para garantizar la plena inclusión del alumnado con discapacidad? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 32.*
- No *Pasa a la pregunta 37.*
- NS/NC *Pasa a la pregunta 37.*

Sí, uso material audiovisual en mis clases

26. **¿Qué tipo de material audiovisual emplea/ha empleado? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Películas (al completo o fragmentos)
- Series (capítulos completos o fragmentos)
- Documentales (al completo o fragmentos)
- Anuncios publicitarios
- Tráileres
- Programas de televisión de no ficción (al completo o fragmentos)
- Vídeos musicales
- Animación (al completo o fragmentos)
- Otro: _____

27. **¿Qué criterios tiene en cuenta a la hora de escoger el material audiovisual? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Que sea fácil de encontrar (Netflix, HBO, Amazon Prime, DVD o Blue-Ray, vídeos de plataformas como Youtube, DailyMotion, Vimeo...)
- Que la temática interese o motive al alumnado
- Que los contenidos sean culturalmente relevantes
- Que consiga mantener la atención de los alumnos después de varios visionados
- Que sea adecuado al nivel de los alumnos (vocabulario, gramática...)
- Que cumpla con los objetivos de la programación
- Que tenga una duración de entre 1 a 3 minutos
- Que el mensaje se entienda claramente para el nivel de los alumnos (acentos, registros....)
- Que la secuencia elegida sea independiente y se entienda bien sin visionar la obra entera (por ejemplo, una escena de película)
- Que el material sea accesible para personas con discapacidad sensorial (que cuente, por ejemplo, con una pista de subtítulos para sordos o de audiodescripción para ciegos)
- Que su uso cumpla con la legalidad
- Otro: _____

28. **¿Qué tipo de actividades suele llevar a cabo para explotar el material audiovisual en el aula? (Puede marcar más de una opción). ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Planteo actividades a partir de la reproducción del vídeo con imagen y con sonido.
- Planteo actividades a partir de la reproducción del vídeo sin sonido, pero con imagen (por ejemplo, para estimular actividades basadas en la predicción y la deducción).
- Planteo actividades a partir de la reproducción del vídeo con sonido, pero sin imagen (por ejemplo, para estimular la comprensión oral y la deducción).
- Planteo actividades a partir de la proyección de secuencias desordenadas para que los alumnos las organicen y, por ejemplo, encuentren el hilo argumental.
- Planteo actividades por parejas en las que uno visiona las imágenes y el otro escucha el audio para, por ejemplo, colaborar para deducir la trama de la escena.
- Otro: _____

29. **¿Tiene o ha tenido alumnado con algún grado de discapacidad sensorial (visual o auditiva) en las aulas de una EOI? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

30. **Si ha contestado que sí en la pregunta anterior, ¿cómo llevó/llevaría a cabo las actividades con material audiovisual descritas anteriormente? Si ha contestado que no, pase a la siguiente pregunta.**

31. **¿Dispone o dispuso el centro de algún protocolo de actuación donde se explicitaran las medidas que debía adoptar usted en sus clases para garantizar la plena inclusión del alumnado con discapacidad? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 32.*
- No *Pasa a la pregunta 37.*
- NS/NC *Pasa a la pregunta 37.*

Sí, dispongo o dispuse de un protocolo con las medidas que debo adoptar con alumnos con discapacidad sensorial

32. **Resume brevemente las pautas que se le indicaban en el protocolo o facilite un enlace donde poder consultarlo, a ser posible. ***

33. **¿Dispone el centro de profesores de apoyo u orientadores que aconsejen al profesorado sobre las medidas de atención a la diversidad que debe adoptar? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 34.*
 No *Pasa a la pregunta 35.*

Sí disponemos de profesores de apoyo u orientadores en la EOI

34. **¿Cree que usted tiene la formación adecuada para atender apropiadamente las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial en un aula? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 41.*
 No *Pasa a la pregunta 43.*

No disponemos de profesores de apoyo u orientadores en la EOI

35. **¿Creería necesario disponer en su centro de un servicio de orientación para atender las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales adecuadamente? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

36. **¿Cree que usted tiene la formación adecuada para atender apropiadamente las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial en un aula? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 41.*
 No *Pasa a la pregunta 43.*

No dispongo de un protocolo con las medidas de atención a los alumnos con discapacidad sensorial o desconozco si existe

37. **¿Dispone el centro de profesores de apoyo u orientadores que aconsejen al profesorado sobre las medidas de atención a la diversidad que debe adoptar? ***

Marca solo un óvalo.

Sí *Pasa a la pregunta 40.*

No *Pasa a la pregunta 38.*

No disponemos de profesores de apoyo u orientadores en la EOI

38. **¿Creería necesario disponer en su centro de un servicio de orientación para atender las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales adecuadamente? ***

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Tal vez

39. **¿Cree usted que tiene la formación adecuada para atender apropiadamente las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial en un aula? ***

Marca solo un óvalo.

Sí *Pasa a la pregunta 41.*

No *Pasa a la pregunta 43.*

Sí disponemos de profesores de apoyo u orientadores en la EOI

40. **¿Cree usted que tiene la formación adecuada para atender apropiadamente las necesidades educativas de las personas con discapacidad sensorial en un aula? ***

Marca solo un óvalo.

Sí *Pasa a la pregunta 41.*

No *Pasa a la pregunta 43.*

Sí, tengo formación sobre las necesidades de las personas con discapacidad sensorial

41. **Indique en qué consistió dicha formación (cursos, jornadas, congresos...) y dónde la obtuvo. ***

42. **¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad visual? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 44.*
- No *Pasa a la pregunta 46.*
- NS/NC *Pasa a la pregunta 48.*

No tengo formación sobre las necesidades de las personas con discapacidad sensorial

43. **¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad visual? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 44.*
- No *Pasa a la pregunta 46.*
- NS/NC *Pasa a la pregunta 48.*

Sí, se facilita material adaptado o cualquier otra medida para personas con discapacidad visual

44. Marque el tipo de adaptaciones que se facilitan desde su centro para las personas con discapacidad visual (puede marcar más de una opción). *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ampliación del tiempo para realizar las tareas/actividades de la prueba de certificación
- Permiso para realizar las pausas necesarias por prescripción médica
- Ubicación especial en el aula: proximidad del alumno a la pizarra o al profesor
- Aula con iluminación específica
- Pizarras antirreflejo
- Materiales con cuerpo de letra aumentado
- Teclados con caracteres ampliados
- Materiales de lectura en braille
- Teclados braille
- Máquina Perkins
- Impresoras braille
- Magnificadores de pantalla
- Programas de conversión de texto a braille
- Lupas de mano
- Lupas APP
- Lupas de televisión
- Ordenadores con asistente de accesibilidad
- Materiales digitales con formatos compatibles con el lector de pantalla
- Lectores o revisores de pantalla
- Programas con síntesis de voz
- Sistema de reconocimiento de caracteres
- Materiales audiovisuales audiodescritos
- Exención de alguna de las competencias lingüísticas que recoge el MCER
- Diccionarios accesibles (DIRAE, DABIN)
- Materiales en relieve o maquetas
- Otro: _____

45. ¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad auditiva? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 49.*
- No *Pasa a la pregunta 50.*
- NS/NC *Pasa a la pregunta 51.*

No se facilita material adaptado o cualquier otra medida para personas con discapacidad visual

46. ¿Conoce el motivo por el cual en su centro no se facilita material adaptado para el alumnado con discapacidad visual? En caso afirmativo, explíquelo brevemente. *

47. ¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad auditiva? *

Marca solo un óvalo.

- Sí Pasa a la pregunta 49.
- No Pasa a la pregunta 50.
- NS/NC Pasa a la pregunta 51.

No sé si se facilita material adaptado o cualquier otra medida para personas con discapacidad visual

48. ¿Se facilita o facilitó desde su centro material adaptado o cualquier otra medida de adaptación para atender apropiadamente a las distintas necesidades del colectivo de personas con discapacidad auditiva? *

Marca solo un óvalo.

- Sí Pasa a la pregunta 49.
- No Pasa a la pregunta 50.
- NS/NC Pasa a la pregunta 51.

Pasa a la pregunta 51.

Sí, se facilita material adaptado o cualquier otra medida para personas con discapacidad auditiva

49. Marque el tipo de adaptaciones que se facilitan desde su centro para personas con discapacidad auditiva (puede marcar más de una opción). *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ampliación del tiempo para realizar las tareas
- Apoyos técnicos: Auriculares
- Ubicación especial en el aula
- Exención de alguna de las competencias lingüísticas que recoge el MCER
- Equipos de frecuencia modulada (FM)
- Bucle magnético
- Materiales audiovisuales con subtitulación para sordos
- Otro: _____

Pasa a la pregunta 51.

No se facilita material adaptado o cualquier otra medida para personas con discapacidad auditiva

50. ¿Conoce el motivo por el cual en su centro no se facilita material adaptado para el alumnado con discapacidad auditiva? En caso afirmativo, explíquelo brevemente. *

Ha llegado al final del cuestionario

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

A continuación, si lo desea, puede dejarnos comentarios o ideas que le hayan surgido durante la realización del cuestionario. Además, si quiere que le informemos sobre los resultados de la investigación, tiene habilitada una pregunta para escribir su correo electrónico. El correo será utilizado únicamente para ponernos en contacto con usted. En ningún caso se hará público ese dato personal.

Una vez desee finalizar, pinche sobre "Enviar". Si los datos se han registrado correctamente, le aparecerá un mensaje confirmándolo.

51. ¿Le gustaría añadir alguna otra idea o comentario?

52. Si desea que le informemos sobre los resultados de la investigación, por favor, facilítenos un correo electrónico a continuación.

Con la tecnología de



ANEXO V: FORMULARIO DE SOLICITUD DE ADAPTACIÓN DE LAS PRUEBAS DE
CERTIFICACIÓN DE LAS EEOOII

ANEXO III

Solicitud de adaptación de las pruebas para personas con necesidades educativas especiales

<i>NIF/NIE:</i>	<i>NOMBRE:</i>		
<i>APELLIDOS:</i>		<i>TELÉFONO:</i>	
<i>EOI:</i>	<i>IDIOMA:</i>	<i>NIVEL:</i>	

1. Tipo de discapacidad

- Discapacidad sensorial auditiva
- Discapacidad sensorial visual
- Discapacidad motriz
- Discapacidad psíquica
- Trastornos de la personalidad o de la conducta, TDA, TDA-H, TEA

2. Parte del examen para la que solicita una adaptación

- Expresión e interacción escrita
- Comprensión escrita
- Expresión e interacción oral
- Comprensión oral

3. Tipo de adaptaciones solicitadas

- Ampliación del tiempo para realizar las pruebas
- Alternativas a los formatos habituales de examen: cuerpo de la letra aumentado
- Alternativas a los formatos habituales de examen: edición sin tablas, imágenes
- Alternativas a los formatos habituales de examen: Braille
- Alternativas a los formatos habituales de examen: texto en RTF
- Apoyos técnicos: máquina Perkins, realización de la prueba con ordenador
- Apoyos técnicos: auriculares
- Accesibilidad a las instalaciones y del aula
- Accesibilidad: mobiliario adaptado
- Ubicación especial en el aula para realizar la prueba, iluminación del aula
- Actividades o pausas necesarias por prescripción médica
- Exención de una parte de la prueba

4. Observaciones: _____

_____, _____ de _____ de 20____

Firmado:

**No se tramitará ninguna solicitud sin la correspondiente documentación justificativa: certificado acreditativo expedido por la administración competente que habrá que presentar junto a esta solicitud dentro del plazo establecido.*