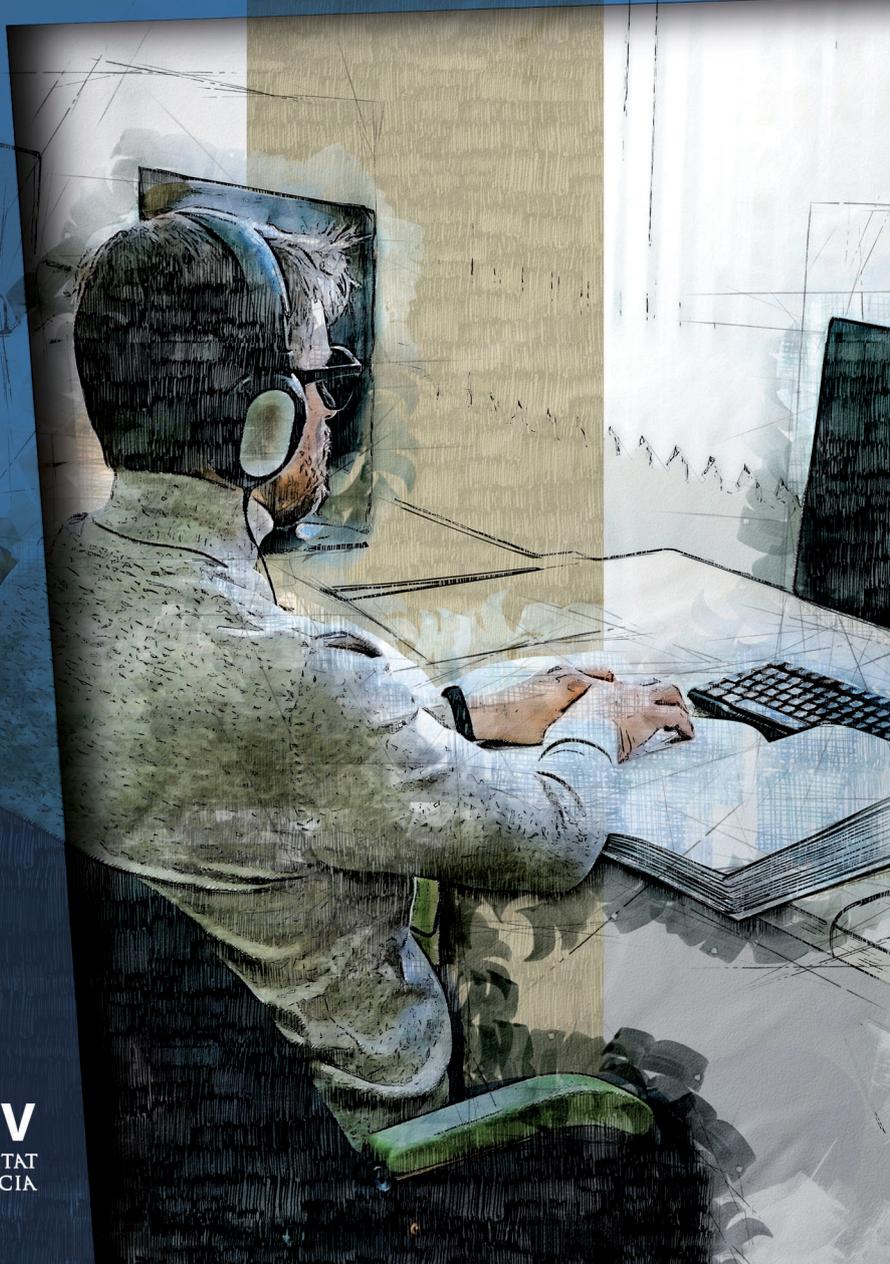


# Enseñanza de idiomas e inclusión

## La discapacidad sensorial en el aula

Beatriz Reverter Oliver





# Enseñanza de idiomas e inclusión

## La discapacidad sensorial en el aula



---

Enseñanza de idiomas e inclusión  
La discapacidad sensorial en el aula

BEATRIZ REVERTER OLIVER

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
2022

---



## ENGLISH IN THE WORLD SERIES

### DIRECCIÓN DE LA COLECCIÓN

Antonia Sánchez Macarro  
Juan José Martínez Sierra  
*Universitat de València, España*

### CONSEJO EDITORIAL

Enrique Bernárdez  
*Universidad Complutense de Madrid, España*

Anne Burns  
*Macquarie University, Sydney, Australia*

Angela Downing  
*Universidad Complutense de Madrid, España*

Martin Hewings  
*University of Birmingham, Reino Unido*

Ken Hyland  
*University of East Anglia, Reino Unido*

James Lantolf  
*Penn State University, Pennsylvania, EE. UU.*

Michael McCarthy  
*University of Nottingham, Reino Unido*

Eija Ventola  
*Aalto University, Finlandia*

M. Mar Rivas  
*Universidad de Córdoba, España*

© Del texto, la autora, 2022. De esta edición, Universitat de València, 2022

*Diseño y maquetación: Celso Hdez. de la Figuera*  
*Diseño de la cubierta: Pere Fuster (Borràs i Talens Asesores S. L.)*  
*Corrección: David Lluch*

ISBN (PAPEL): 978-84-1118-100-6

ISBN (EPUB): 978-84-1118-101-3

ISBN (PDF): 978-84-1118-102-0

<http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-102-0>

Edición digital



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-  
NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.



## ÍNDICE

Lista de ilustraciones .....	9
Lista de tablas .....	9
Prólogo .....	11
Introducción .....	15
<b>1</b> La accesibilidad y la educación inclusiva .....	19
1.1 Definición de conceptos .....	19
1.2. El camino hacia la educación inclusiva .....	24
1.3. La educación inclusiva en las etapas postobligatorias .....	33
<b>2</b> El alumnado con discapacidad sensorial .....	35
2.1 El alumnado con NEE .....	35
2.2 ¿Personas con discapacidad o personas con diversidad funcional? .....	36
2.3 Las personas con discapacidad auditiva .....	38
2.4 Las personas con discapacidad visual .....	43
<b>3</b> Enseñanza inclusiva de LE .....	49
3.1 Aprender lenguas en el siglo XXI: un derecho de todos .....	50
3.2 Accesibilidad en los enfoques y métodos de enseñanza de LE .....	53
3.3 La accesibilidad en el MCER y en su <i>Companion Volume</i> .....	79
<b>4</b> Tipos de materiales y propuestas metodológicas de explotación del texto audiovisual en el aula inclusiva de LE .....	87
4.1 Materiales reales y educativos para trabajar con alumnado con discapacidad sensorial .....	88
4.2 Elección o creación del material audiovisual para el aula de LE .....	93
4.3 Estrategias metodológicas para explotar el material audiovisual .....	99
4.4 Otra explotación del texto audiovisual en el aula de idiomas: el uso de la TAV .....	103



---

<b>5</b>	Necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad sensorial .....	113
5.1	Recomendaciones generales para trabajar con alumnado con una discapacidad .....	114
5.2	Necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva .....	116
5.3	Necesidades educativas del alumnado con discapacidad visual .....	121
<b>6</b>	Ayudas técnicas y recursos educativos para el alumnado de LE con discapacidad sensorial .....	127
6.1	Ayudas técnicas y recursos para el alumnado con discapacidad auditiva .....	127
6.2	Ayudas técnicas y recursos para el alumnado con discapacidad visual .....	132
<b>7</b>	Dificultades y limitaciones en el aula de LE inclusiva.....	145
<b>8</b>	Conclusiones .....	155
	Referencias bibliográficas .....	163



## Lista de ilustraciones

Fig. 1 Enfoques adoptados con respecto a la educación de las personas con discapacidad .....	24
Fig. 2 Ejemplo de los contenidos del libro <i>Voix et images de France</i> .....	65
Fig. 3 Implante coclear .....	128
Fig. 4 Modelo de línea braille .....	135
Fig. 5 Impresora braille .....	139
Fig. 6 Teclado braille .....	140
Fig. 7 Teclado de alto contraste.....	141

## Lista de tablas

Tabla 1 Instrumentos surgidos desde 1857 hasta 2020 para aceptar y promocionar la inclusión educativa.....	31
Tabla 2 Tipos de discapacidad auditiva.....	43
Tabla 3 Tipos de discapacidad visual .....	47
Tabla 4 Niveles comunes de referencia: escala global .....	82
Tabla 5 Las cuatro actividades comunicativas de la lengua según el MCER.....	83
Tabla 6 Nueva clasificación de las actividades comunicativas de la lengua, siguiendo la extensión del <i>Companion Volume</i>	84
Tabla 7 Ayudas técnicas y otros recursos educativos para estudiantes con discapacidad visual .....	144





## PRÓLOGO

### *Diversidad, accesibilidad, inclusión...*

Son estas, palabras que en el siglo XXI han entrado a formar parte del catálogo de las ocupaciones y preocupaciones de los profesionales de numerosos ámbitos. Sin embargo, aquella manida expresión de que «aún queda mucho por hacer» sigue conservando plena vigencia en diversos contextos. Uno de ellos es el de la educación; posiblemente, la mejor herramienta de la que toda sociedad dispone para salvaguardar su integridad moral y económica y formar a miembros pensantes e independientes, capaces de progresar en sus vidas gracias, precisamente y entre otras cuestiones, a la formación recibida a lo largo de sus vidas.

La naturaleza poliédrica de cada grupo social hace que, más que ser algo que simplemente merezca la pena, sea una obligación de toda sociedad moderna garantizar la posibilidad de acceder a la educación, en todos sus niveles, a todos los individuos que la componen, sean cuales sean sus características o sus *supuestas* limitaciones, ya sean económicas o de cualquier otra índole. Y hablamos de supuestas porque, como se defiende en este libro, en el caso de las personas que presentan alguna discapacidad las barreras no las genera la discapacidad en sí, sino un entorno, un servicio, un bien..., que no es capaz de responder a necesidades variadas y que, en consecuencia, origina trabas que dichas personas con discapacidad han de afrontar. Con referencia a esto último, la ecuación es simple: a diferentes capacidades, diferentes recursos. Ahora bien, pese a la aparente sencillez de la mencionada operación, su aplicación real no siempre está libre de obstáculos.

Este libro se adentra, justamente, en la problemática arriba descrita, centrandó la atención en la enseñanza de lenguas extranjeras, y lo hace, además, con rigor y brillantez. Su autora, Beatriz Reverter Oliver, nos lleva con destreza de la mano a lo largo de un viaje en el cual realizaremos diversas paradas.



La obra se inicia con un recorrido de carácter histórico por el desarrollo de la inclusión en el ámbito educativo. La autora dedica, asimismo, un capítulo a describir el perfil del alumnado con discapacidad sensorial; es decir, aquella discapacidad que afecta a uno o varios de los sentidos. En particular, se considera a las personas con discapacidad auditiva o visual, posiblemente los dos tipos más conocidos de discapacidad sensorial. A continuación, en un ejercicio tan novedoso como necesario, Reverter Oliver analiza con esmerada exactitud el papel que ha jugado, o no, la accesibilidad en los principales enfoques o métodos de enseñanza de idiomas que se han ido sucediendo con el devenir de los tiempos, desde la gramática-traducción hasta los planteamientos recogidos en el MCER y su *Companion Volume*.

A todo ello le sucede un capítulo de gran atractivo, tanto por su contenido como por la originalidad de la perspectiva desde la que se afronta. Como se decía, estamos ante una obra que explora la discapacidad sensorial en el aula de lenguas extranjeras. Ante este escenario, en el que, como se ha mencionado, se contará con alumnado con discapacidades auditivas o visuales, Reverter Oliver propone la utilización de clips de vídeo en las clases, y reflexiona sobre su uso. Así, aborda la conveniencia de usar materiales reales y educativos con alumnado con estas características, presta atención a la elección o creación del material audiovisual para el aula de enseñanza de lenguas, repasa una serie de estrategias metodológicas para aprovecharlo y, finalmente, nos pone sobre la pista de una insólita idea para la explotación del texto audiovisual en el aula de idiomas, la cual incluye el uso de distintas modalidades de traducción audiovisual, en el contexto de un aula sensorialmente diversa. De este modo, tras un repaso de la bibliografía relativa a la utilización del material audiovisual con estudiantes sin discapacidad, la autora plantea unas sugerentes hipótesis sobre cómo podrían estas prácticas llegar a ser útiles en un escenario que incluyera a estudiantes con discapacidad sensorial en el aula. Por otro lado, Reverter Oliver repasa cómo la traducción audiovisual se ha introducido últimamente como recurso en el aula de idiomas, si bien se ha hecho siempre desde una perspectiva no inclusiva, cuestión sobre la que reflexiona. Incluye una revisión del modo como se ha podido emplear la traducción audiovisual con estudiantes con discapacidad sensorial, acompañado de un aparato crítico que destaca la escasez de antecedentes, los cuales, además, no siempre están relacionados con la enseñanza de lenguas. La autora señala, por tanto, un extraño vacío generado por esa especie de



*contradictio in terminis* que supone el hecho, por un lado, de fomentar el deseo de material audiovisual y tecnologías en el aula de idiomas en el contexto de la educación del siglo XXI si bien, por otro, no disponemos de alternativas pensadas para hacerlo con gente que no ve u oye bien, al tiempo que se aboga por la inclusión completa de toda la ciudadanía.

La recta final del libro está compuesta por una consideración de las necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva o visual y una completa compilación de ayudas técnicas y recursos educativos para este. El broche final, en un ejercicio de realismo y de honestidad, lo pone una reflexión sobre las dificultades y limitaciones en el aula de lengua extranjera inclusiva.

Todo el contenido recogido en este volumen surge de una investigación rigurosa, extendida en el tiempo, y pretende, por un lado, analizar la evolución y la situación actual del tema abordado y, por otro, aportar ideas que se puedan entender como sugerencias de mejora en aras de que la accesibilidad y la inclusión tengan cada vez menos de deseo y más de realidad. Es un libro valiente, pero no temerario, en cuyas páginas la autora realiza una precisa inmersión en aguas tan atractivas como complejas, aparentemente claras, pero de oscura profundidad, con el firme propósito de reflejar una realidad y visibilizar una problemática, sin rendirse por ello a las posturas conformistas, a la vez que logra un inteligente, y realista, equilibrio entre la utopía y el posibilismo.

Esta es una obra completa, de fácil lectura y de gran atractivo para numerosos colectivos. La acertada y necesaria interdisciplinariedad que rebosa permite responder a intereses diversos. En primer lugar, a los de docentes de todo tipo, singularmente los de lengua extranjera, y a los apasionados de la didáctica y la pedagogía se les ofrece una visión novedosa de una circunstancia que no es nueva, pero que sí puede ser abordada de forma distinta. Asimismo, quienes se encuentren inmersos en el estudio de la traducción audiovisual y sus usos, entre los que, últimamente, destaca la aplicación de modalidades como el doblaje o la subtitulación a la enseñanza de lenguas, sin duda sabrán apreciar las sugerencias aquí planteadas. En segundo lugar, los profesionales dedicados a fomentar y procurar la accesibilidad y la inclusión en lo referente a cada uno de los pilares que soportan nuestra sociedad, y por tanto a cada una de las herramientas de progreso que esta nos ofrece, hallarán en las páginas de este libro un canto a la atención a la diversidad y a su visibilización, con



propuestas concretas destinadas a mejorar el acceso a la educación; concretamente, al aprendizaje de idiomas y a todo lo que este implica, por parte del colectivo de las personas con discapacidad sensorial. Finalmente, a partir de lo redactado a continuación y de otras obras semejantes, la sociedad en su conjunto puede emprender y avivar una reflexión sobre qué está en nuestras manos para facilitar las cosas a aquellos que lo pueden tener un poco más difícil para desenvolverse y progresar en un mundo fundamentalmente diseñado para personas que pueden oír y ver sin problemas.

Diversidad, accesibilidad, inclusión...

*Juan José Martínez Sierra*  
Universitat de València



## INTRODUCCIÓN

Las diferentes convenciones, compromisos y acuerdos internacionales, así como determinadas políticas nacionales surgidas desde finales del siglo XIX, han contribuido paulatinamente a una evolución en el paradigma de la educación de las personas con discapacidad (como se verá en el epígrafe 1.2), partiendo desde la exclusión hasta la filosofía educativa actual: la inclusión. En la actualidad, un alumno<sup>1</sup> con discapacidad tiene derecho a estudiar en un aula ordinaria –por *ordinaria* me refiero a no especializada para alumnado con una discapacidad concreta– en la que sea posible celebrar la diversidad y se construya una comunidad educativa heterogénea, donde las diferencias sean fuente de riqueza y de aprendizaje para todos. Para alcanzar este objetivo, 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 todos los alumnos, bajo los principios de igualdad y no discriminación.

No obstante, las personas con discapacidad todavía carecen de cierta 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 cada vez más consciente de las capacidades que tienen estas personas y de la necesidad de trabajar por la eliminación de las desigualdades que aún puedan vivir en su día a día. Aunque son indudables los avances logrados hasta la fecha por mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad, fruto, principalmente, de sus propios esfuerzos, tampoco se puede afirmar que esté hecho todo el trabajo en materia de accesibilidad y, mucho menos, de educación inclusiva.

---

1 Pese a que tengo 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, he descartado el uso repetido de los dos géneros, si bien insisto en que, a lo largo de este libro, con el uso del masculino como genérico en palabras como *todos*, *profesor*, *alumno*, *niño*, etc. me refiero tanto a sujetos de género masculino como femenino.



Asimismo, como se verá en el epígrafe 3.1, el mundo actual parece exigir cada vez más a los ciudadanos el dominio de lenguas extranjeras (LE), especialmente en el ámbito profesional. Esta afirmación es válida para todos los sujetos, pues también las personas con discapacidad pueden experimentar la necesidad o, simplemente, el deseo de aprender nuevas lenguas para no encontrarse con una nueva barrera de comunicación con la sociedad. De hecho, como se recoge en el epígrafe 3.3, el propio Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002) anima a las personas con discapacidad a estudiar idiomas, lejos de los pensamientos que pudieran sugerir que no pueden (o deben) aprender una LE. Por este motivo, cualquier persona con discapacidad que desee estudiar una LE, desde la escuela hasta la educación superior, debe poder hacerlo dentro de un aula ordinaria, de acuerdo con los compromisos educativos adquiridos por el Gobierno español. Sin embargo, para que la inclusión sea una realidad, es necesario que los centros adopten los enfoques didácticos más oportunos y cuenten con los recursos humanos y materiales adecuados.

En este libro me centro en las personas con discapacidad sensorial por dos razones: en primer lugar, porque, debido a la propia naturaleza de la discapacidad auditiva y visual, la enseñanza de idiomas, en la que el material visual, sonoro y audiovisual es fundamental, puede suponer todo un reto tanto para el profesorado –que, por lo general, suele desconocer las prácticas más adecuadas para trabajar con estudiantado con estas características– como para el propio alumnado. En segundo lugar, porque deseaba adoptar una perspectiva poco común hasta la fecha, en la que se analizara qué papel tienen la traducción audiovisual (TAV) y la accesibilidad a la información y los medios de comunicación –cuyos estudios se han centrado sobre todo en las personas con discapacidad sensorial– en la didáctica de lenguas inclusiva. En consecuencia, el lector apreciará que el papel de la TAV y sus modalidades de accesibilidad estarán presentes en los distintos epígrafes de este libro.

Por otra parte, me parece importante que el estudio de la inclusión en los centros educativos se aborde respecto a todas las etapas de la formación de una persona y no solo respecto a la infancia o la adolescencia, es decir, durante la educación obligatoria. Como se verá en el epígrafe 1.3, las investigaciones relacionadas con la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial en la educación primaria o secundaria son relativamente abundantes; sin embargo, el número de



estudios centrados en el alumnado adulto parece considerablemente menor. En consecuencia, es conveniente evidenciar la necesidad de garantizar una educación inclusiva en todas las etapas de la educación: también en las postobligatorias.

En cuanto a la formación pública en idiomas en las etapas postobligatorias no universitarias, en nuestro país contamos con las escuelas oficiales de idiomas (EOI), que son centros públicos que acreditan oficialmente el dominio de una LE dentro del territorio español. En la Comunitat Valenciana, esta formación parece ser escogida por un gran número de ciudadanos; tanto es así que, en el año 2018, esta comunidad autónoma amplió sus escuelas de dieciocho a veinticuatro centros, repartidos por todo el territorio valenciano. Con este telón de fondo, en 2019 llevé a cabo una investigación que exploró en profundidad cómo se aborda la inclusión educativa en la formación de lenguas con alumnado con discapacidad sensorial adulto en estos centros. Por esta razón, a lo largo del presente libro, hago referencia a este estudio en numerosas ocasiones, ya que se trata de una investigación que aborda, precisamente, la cuestión de la inclusión en las aulas de idiomas en etapas postobligatorias fuera del entorno universitario.

Así, la máxima aspiración de este libro es permitir no solo entender algunas de las cuestiones teóricas más relevantes sobre la inclusión de las personas adultas con discapacidad sensorial, sino también ver ejemplos de las condiciones en las que se aborda la educación inclusiva en aulas reales, como son las de las EOI de la Comunitat Valenciana. En última instancia, tengo la esperanza de que esta obra permita evidenciar cómo se podría mejorar la calidad de la educación inclusiva y qué investigaciones son todavía necesarias en este campo, así como dar respuesta, al menos en parte, a las obligaciones morales y legales que nuestra sociedad tiene con los colectivos de personas con discapacidad.



# La accesibilidad y la educación inclusiva

*Accesibilidad e inclusión* son dos palabras que han entrado a formar parte de nuestro vocabulario desde hace algún tiempo, por lo que, quizá, algún lector estará familiarizado ya con estos conceptos. En todo caso, antes de abordar los sucesivos capítulos de este libro, definiré con precisión a qué hacen referencia y cómo hemos llegado hasta su creación y adopción. Así pues, este capítulo se divide en tres epígrafes principales: en el primero me ocuparé de definir con la mayor claridad posible los conceptos clave empleados en el libro, como *accesibilidad*, *diseño para todos* o *inclusión*; en el segundo, realizaré un repaso histórico de los principales instrumentos y políticas que nos han conducido hasta la promoción de la inclusión educativa y, por último, llevaré a cabo una reflexión sobre la inclusión en las esferas de la formación postobligatoria.

## 1.1

### *Definición de conceptos*

De acuerdo con la definición recogida en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrada en Nueva York en el año 2006, por *personas con discapacidad* se entiende, en términos generales, «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). La anterior definición nos permite apreciar que existen distintos colectivos de personas con discapacidad, si bien, de acuerdo con la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU), 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» (2003: 43187). A raíz de esta idea surge el concepto de *accesibilidad*, que consiste en

... 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 (LIONDAU, 2003: 43189).

Orero (2005: 173-174) explica que la accesibilidad se desarrolló, en primer lugar, en ámbitos como la arquitectura, el urbanismo, el transporte o el medio ambiente, mientras que en otros creció con menor celeridad; por ejemplo, cuando ya existía legislación que amparaba los derechos de las personas con discapacidad en el transporte público o la vivienda, en otras esferas, como los medios de comunicación, todavía no se contaba con la regulación necesaria. De la misma manera, Díaz Cintas (2010: 157) explica que la accesibilidad pareció entenderse durante años de manera parcial, ya que dejaba fuera las necesidades de los colectivos de personas que no tuvieran una discapacidad física, como las personas con discapacidad sensorial, quienes encontraban barreras para acceder a la información de los medios de comunicación. Como consecuencia, surgieron lo que hoy conocemos como modalidades de TAV centradas en la accesibilidad o *traducción accesible* (véase Jiménez et al., 2012): principalmente, la subtitulación para sordos o personas con discapacidad auditiva (SPS), la audiodescripción para ciegos o personas con discapacidad visual (AD) y la interpretación en lengua de signos (ILS) –Tamayo (2022) habla también de traducción en lengua de signos (TLS) y traducción en directo en lengua de signos (TDLS)– (véanse Orero, 2005; Jiménez, 2007; Orero et al., 2007; Talaván et al., 2016, entre otros). Con el tiempo, la accesibilidad ha sido una cuestión analizada en profundidad desde los estudios de TAV, razón por la que, como decía, en este libro prestaré especial atención a su papel –en especial, a las modalidades de accesibilidad– en el aula de idiomas inclusiva.

Por otro lado, la LIONDAU también nos hace testigos de cómo el concepto de *accesibilidad* se ha ido modificando con el paso de los



años, de modo que ya no hace referencia solamente a la adaptación de los espacios, sino que se amplía a entornos, productos y servicios, como sería, precisamente, la educación:

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 solo 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 (LIONDAU, 2003: 43188).

Conviene que me detenga aquí a analizar otro importante concepto: el de *diseño para todos*, que se describe como

... 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... (LIONDAU, 2003: 43189).

Es decir, se puede considerar que, de acuerdo con la cita anterior, también en el ámbito de la educación lo más adecuado sería diseñar cursos, métodos, materiales, entornos, etc., que dieran respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes para garantizar una educación inclusiva.

Por su parte, el término *educación inclusiva* hace referencia a «la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación» (ACNUDH, 2013: 3). La inclusión es, por lo tanto, el modelo por el que apuestan los Estados y las organizaciones internacionales en la actualidad para garantizar una educación justa y equitativa para las personas con discapacidad. Este nuevo enfoque deja atrás otros, como la exclusión, la segregación o la integración (véase García, 2017). Veamos las diferencias entre ellos.

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» (ACNUDH, 2013: 3-4). De esta manera, se impide que las personas con discapacidad puedan incorporarse al sistema educativo y, en su lugar, se las coloca en un



entorno de asistencia social o sanitaria. Por otro lado, *segregación* hace referencia a un sistema en el que «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» (ACNUDH, 2013: 4). Por último, por *integración* se define una situación en la que «los alumnos con una deficiencia asistían a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente» (ACNUDH, 2013: 4).

Es evidente que la exclusión y la segregación dejan fuera del sistema educativo ordinario a los estudiantes con discapacidad. La integración, en cambio, sí reconoce el derecho de estos alumnos a estudiar en el aula ordinaria, junto con otros compañeros sin discapacidad, de modo que no se segregue al alumnado bajo un criterio basado en la discapacidad. En su momento, este cambio de modalidad educativa generó cierto debate entre quienes se preguntaban si era mejor que los alumnos con discapacidad asistieran a centros específicos, en los que se atendía minuciosamente a sus necesidades, o se integraran en centros ordinarios, en los que, en muchas ocasiones, no se disponía de los recursos humanos y materiales apropiados para atenderlas (véanse Marchesi, 1987; Acosta, 2005; Borregón, 2016).

Posteriormente, la integración dejó paso a la inclusión. De acuerdo con García Rubio, la integración exigía a los alumnos con discapacidad adaptarse a los requisitos de enseñanza-aprendizaje de un sistema ordinario; es decir, en el enfoque de integración se entiende que el alumno con discapacidad es quien tiene unas necesidades particulares, y no la escuela. En palabras de este mismo autor, «[e]n la integración se intenta aproximar a la persona a un modelo de ser y actuar “normalizado”, intentando cambiar la diferencia de la persona» (2017: 254). Para integrar al alumno con discapacidad en el aula ordinaria, se ponían a su disposición recursos y profesionales que atendían específicamente sus necesidades (García, 2017: 254), lo cual seguía evidenciando que, pese a compartir un mismo espacio físico, los alumnos con discapacidad continuaban separados y diferenciados del resto de estudiantes. Además, los cambios teóricos que promulgaba la integración no siempre vinieron acompañados de cambios reales en la organización de las escuelas ordinarias, en el currículo o en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Con el tiempo, esto llevó a una revisión del propio concepto de *necesidades especiales*, tras la cual se comenzó a plantear que las dificultades que experimentaban los alumnos con discapacidad no eran consecuencia



de sus necesidades en particular, sino más bien de un problema de organización de las escuelas y de los rígidos métodos que se empleaban para la enseñanza (véase el capítulo 3). En consecuencia, se comenzó a debatir a favor de una reforma pedagógica que respondiera de manera efectiva a la diversidad de los estudiantes, al considerar esta como una oportunidad de enriquecimiento para el grupo y no como una necesidad particular de determinados alumnos (UNESCO, 2005: 9). Así pues, la inclusión supone

... 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) (ACNUDH, 2013: 5).

En la figura 1 se puede ver un ejemplo gráfico utilizado con frecuencia para representar los cuatro enfoques.

En resumen, la inclusión no solo apuesta por que el estudiante con discapacidad esté presente en el aula ordinaria y tenga los apoyos necesarios para seguir su formación, sino también por que sus diferencias sean vistas como parte de la diversidad que se puede encontrar dentro y fuera del aula, de modo que se entiendan como una fuente de riqueza para todos, y no como una barrera personal del estudiante. En definitiva, no es el alumno con discapacidad quien debe adaptarse y cumplir los requisitos de los centros ordinarios, sino que son los centros los que deben dar respuesta a las distintas necesidades educativas que puedan tener los alumnos con discapacidad.

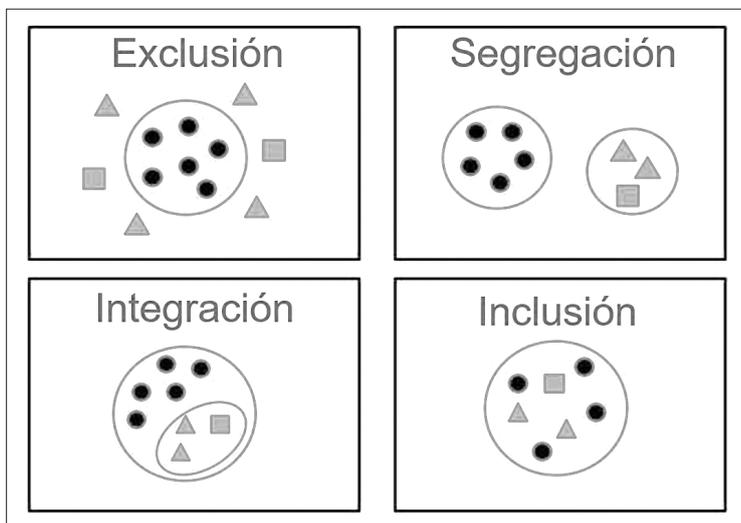


Fig. 1. Enfoques adoptados con respecto a la educación de las personas con discapacidad.

Con todo, según lo veo, para que la educación inclusiva sea una realidad, es importante definir un conjunto de medidas aplicables en la práctica, más allá de las buenas intenciones que se recojan sobre el papel. Dicho de otro modo, es necesario saber cómo diseñar los cursos, qué métodos de enseñanza-aprendizaje escoger, qué sistema de evaluación emplear, cómo crear o encontrar materiales accesibles y motivadores dependiendo de las capacidades de cada estudiante, qué medidas de atención adoptar, qué recursos educativos o ayudas técnicas ofrecer, etc. Por ello, en este libro trataré estas cuestiones con la humilde intención de arrojar luz sobre cómo abordar la educación inclusiva, con especial interés en las etapas postobligatorias no universitarias.

## 1.2

### *El camino hacia la educación inclusiva*

Como avanzaba en el epígrafe anterior, la educación de las personas con discapacidad ha vivido distintas etapas a lo largo de su historia; de hecho, el camino hasta llegar al concepto de *inclusión* ha sido considerablemente largo. En el pasado, las sociedades prehistóricas



y antiguas entendían la discapacidad como una carga (véase Aguilar, 2004), por lo que se les solía privar de acceder al sistema educativo. Por una parte, en lo que se refiere a la educación de las personas sordas (véanse Nordstrom, 1986; Daniels, 1997; Easterbrooks y Baker, 2002; López, 2005 o Borregón, 2016), encontramos referencias 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. De acuerdo con esta idea, aquellos que no eran capaces de hablar, como era el caso de las personas sordas –aunque hoy somos conscientes de que ser sordo no conlleva ser mudo, en la antigüedad se consideraba que la mudez era una condición inherente al hecho de ser sordo (Daniels, 1997: 2)–, 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 derechos. Las consecuencias de estos escritos llevaron a pensar durante mucho tiempo que las personas sordas no merecían tener acceso a la educación, dado que no eran capaces de hablar, escribir, razonar o comunicarse con los demás. En esencia, las personas sordas eran consideradas ciudadanos de segunda, por lo que no merecía la pena *malgastar* el tiempo en ofrecerles una educación (Daniels, 1997: 1-2; Borregón, 2016: 385).

Por otra parte, ocurría algo similar con la educación de las personas ciegas (véanse Roberts, 1986; Montoro, 1991, 1992, 1993, 1994 y 1995; Martínez Liébana, 2000; Molina, 2011, o Herrero Ortín, 2015, entre otros), pues, en el pasado, la actitud hacia la ceguera solía ser de rechazo y marginación. No obstante, tal y como apuntan Ipland y Parra (2009: 454-455), resulta curioso que también se pueden encontrar escritos en los que se confiere respeto a poetas, filósofos y sabios ciegos. Según explican estos autores, antiguamente, las personas ciegas eran alejadas de la sociedad y, a menudo, se veían abocadas a una vida de mendicidad. Por ejemplo, en India, los ciegos eran abandonados y eliminados, al ser considerados impuros. En Egipto, en cambio, eran tratados con algo más de benevolencia, debido a la gran cantidad de afectados por el tracoma; de hecho, 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 periodo de doce años. 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 los ciegos eran utilizados para adivinar el futuro, aunque en Esparta se les abandonaba o arrojaba desde el monte Taigeto. Y en Roma, o se les eliminaba, dado que no servían para defender al país, o trabajaban como masajistas en las termas o, simplemente, vivían en la mendicidad. En cualquier caso, como se puede apreciar, si bien en algunos países corrían mejor suerte, en líneas generales, tampoco los ciegos tuvieron acceso a la educación durante un largo periodo de tiempo.

La concepción social de la discapacidad tuvo que cambiar en gran medida para que se empezara a considerar que las personas con discapacidad sensorial tenían la capacidad de aprender y que, por lo tanto, podían, y debían, acceder a la educación. Dado que mi objetivo en el presente epígrafe es entender en mayor medida cómo se ha llegado hasta el concepto de *inclusión*, me permitiré remontarme 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 a la educación, de un modo u otro, antes de las fechas que aquí señalaré. Pese a ello, no profundizaré en mayor medida en el grueso de la historia de la educación de las personas ciegas y sordas por exceder los objetivos de este libro.

Así pues, para entender cómo ha cambiado el panorama educativo hasta el escenario en el que no solo se garantice el derecho a la educación para todos, sino que además las personas con discapacidad puedan estudiar en un aula ordinaria, siendo, como decía, *incluidos*, ubicaré el punto de partida de este recorrido histórico en el siglo XIX. Sin embargo, no se debe olvidar que la mayor parte de avances se realizarían ya entrado 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, me centraré en los avances en España, si bien también mencionaré que nuestro país participó en numerosos acuerdos internacionales y se vio influenciado por los avances de otros países europeos.



**1.2.1 DEL SIGLO XIX A LOS AÑOS SESENTA DEL SIGLO XX** Son muchos los instrumentos en materia de educación, 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 los primeros que se podría citar es la Ley de Instrucción Pública (LIP) o ley Moyano (1857). A raíz de su publicación, comienzan a fundarse las primeras escuelas especiales, aunque con anterioridad ya se habían producido algunos avances discretos en la educación de las personas con discapacidad (García, 2017: 254). Otro de los instrumentos más importantes surgidos en este momento es la Declaración Universal de Derechos Humanos (1947), que recoge por primera vez el derecho universal a la educación (Herrero Ortín, 2015: 42). Además, en los años sesenta encontramos la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), que también contribuirían en su día a reconocer la educación como un derecho de todos los ciudadanos.

**1.2.2 DE LOS SETENTA A LOS NOVENTA DEL SIGLO XX** Como consecuencia de los avances anteriores, durante la década de los sesenta, ya funcionaban en España algunas escuelas de educación especial (Martín, 2014). En las décadas sucesivas, aparecen los siguientes instrumentos y políticas que merece la pena mencionar. En primer lugar, la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) estableció y organizó por primera vez la educación especial como un sistema paralelo al ordinario. Poco a poco este sistema fue ganando importancia, hasta que en 1975 se constituye el Instituto Nacional de Educación Especial, que vela por el buen funcionamiento y la ordenación de la educación de los alumnos con discapacidad. Posteriormente, en 1978 nace la Constitución española, aún vigente, que deja constancia de que todas las personas tienen derecho a la educación en nuestro país y de que los poderes públicos deben encargarse de hacer cumplir ese mandato. Ese mismo año coincidiría con la publicación del Informe Warnock 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 ordinarias. El informe contribuiría a la creación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) en España, en la que se refleja la necesidad de integrar a las personas con discapacidad en los centros



ordinarios, y cuyos planteamientos se desarrollan en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial (1985) (García, 2017: 255-257).

**1.2.3 DE LOS NOVENTA A LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI** Desde la década de los noventa del siglo xx hasta 2010, encontramos, entre otros, los siguientes instrumentos de interés. En primer lugar, en 1990 se publica la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que introduce la educación especial dentro del sistema ordinario; en otras palabras, ya no existirían dos sistemas educativos paralelos –aunque en el artículo 37.4 de la ley se recoge que, de forma excepcional, en el supuesto de que las necesidades de los alumnos no puedan ser atendidas debidamente en centros ordinarios, podrían recurrir a centros de educación especial–. En ese momento nace el concepto de estudiantes con *necesidades educativas especiales* (NEE), quienes tendrían derecho a recibir las ayudas y los recursos necesarios para alcanzar, dentro del sistema ordinario, los mismos objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos (García, 2017: 257). Por su lado, en 1990 tuvo lugar también la celebración en Jomtien de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990). Cuatro años después se celebró la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, donde 92 gobiernos, incluido el español, firmarían la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), que propugnó, por primera vez, el concepto de *educación inclusiva* (ACNUDH, 2013: 4). Como consecuencia, en España se publicarían el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con NEE (1995), donde se estipula todo aquello relacionado con la atención del alumnado con NEE, y la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) (1995), donde se establece una definición clara de *alumnos con NEE*, ya que no incluye exclusivamente a los alumnos con discapacidad (García, 2017: 258). De acuerdo con los objetivos en este libro, se debe destacar también, de esa década, la Quinta Conferencia de Educación para Adultos, celebrada en Hamburgo (1997), donde se instó a los Estados a que adoptaran políticas para favorecer que los alumnos adultos con discapacidad pudieran incorporarse a programas de educación y vieran sus necesidades satisfechas (UNESCO, 1997).



Ya en el siglo XXI, se celebraría en el año 2000 el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en el cual 164 Estados, el español incluido, firman el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos, mediante el que se comprometen a llevar a cabo un programa orientado a la consecución de seis objetivos educativos para 2015 (UNESCO, 2015: 3), y en el que se volvería a destacar el hecho de que los sistemas educativos deben «ser inclusivos y responder con flexibilidad a las circunstancias y las necesidades de todos los alumnos» (ACNUDH, 2013: 5). Posteriormente, en España se aprobaría la LIONDAU (2003), 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. Asimismo, uno de los momentos clave para entender la educación inclusiva es la celebración de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nueva York (2006) (ratificada en España en 2008), pues da carácter jurídico al concepto *sistema de educación inclusivo*, el cual se reconoce «como único medio para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, también de las personas con discapacidad, sin discriminación y en pie de igualdad con los demás alumnos» (ACNUDH, 2013: 5). Por último, ese mismo año se aprueba en nuestro país la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), donde, de nuevo, se redefine qué se entiende por *alumnos con NEE* y se incluyen nuevos perfiles, como los estudiantes de incorporación tardía, con altas capacidades, que necesitan apoyo por sus circunstancias sociales o que padecen algún trastorno grave de conducta. Esta ley supondría, según García Rubio (2017: 259), la transición definitiva de la *integración* a la *inclusión* en España.

**1.2.4 DE LA SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI A LA ACTUALIDAD** Finalmente, desde 2010 a la actualidad, destacaré la Reunión Mundial sobre Educación para Todos (EPT) (2012), celebrada en París, en la cual, a menos de tres años de 2015, 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. Un año después, ve la luz la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013), que, aunque, como explica García Rubio (2017: 260), no introduce grandes cambios con respecto a las anteriores leyes educativas, sí trata de una forma más exhaustiva en la sección cuarta las dificultades específicas



de aprendizaje. No obstante, Martín comentaba lo siguiente sobre la LOMCE en relación con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nueva York:

De hecho, nuestra última ley de educación, la LOMCE, actualmente en vigor, debería cumplir con todos y cada uno de sus artículos [de la Convención], 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 (Martín, 2014).

Tras ello, en 2014 tiene lugar la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos, donde se aprueba el Acuerdo de Mascate, que hace, de nuevo, balance de la situación en materia de educación para todos, y en 2015, el Foro Mundial sobre la Educación, al que asistieron 160 países, entre ellos España, y donde se estableció el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, cuya finalidad es alcanzar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y a lo largo de la vida para todos para 2030. Los resultados de este foro se recogen en la Declaración de Incheon.

Ya en 2020 hemos sido testigos de la publicación de una nueva ley educativa española, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que, una vez más, aboga por una educación inclusiva y flexible que acoja a todo el alumnado para garantizar la igualdad de oportunidades. Pese a ello, Calderón Almendros asegura que esta nueva ley sigue dejando demasiadas cuestiones en el aire para garantizar la inclusión *de facto*:

... un sistema educativo inclusivo, que ha de revertir entre otras realidades la segregación histórica de personas en base a la discapacidad, no se regula con un párrafo de una disposición adicional. Supone la reelaboración y el cuestionamiento de lo que hasta ahora ha permitido esta discriminación en nuestras escuelas sin que nos despeinemos: las formas habituales de organización, las metodologías didácticas, la rigidez y estructura del currículum [sic], el desarrollo de la participación y la democracia en las escuelas, la formación inicial y permanente del profesorado, los materiales y el poder de las editoriales en la homogeneización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los



modelos predominantes de investigación pedagógica sin compromiso con la transformación, el papel de la innovación en nuestras escuelas, las ratios, la escasa autonomía de los centros... Por tanto, todo queda pendiente de los desarrollos que se realicen de esta ley, de la financiación, y de lo que las autonomías y las escuelas en particular vayan desarrollando dentro de este marco (Calderón, 2021).

Para terminar, conviene señalar la existencia de los Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo, llevados a cabo por la UNESCO y publicados cada año, y que están pensados para supervisar los avances y detectar las deficiencias en lo que se refiere al derecho a la educación. De hecho, el informe de 2020, titulado *Inclusión y educación. Todos sin excepción*, evalúa los progresos en materia de educación inclusiva para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, explora los desafíos que quedan para lograr esta misión y da ejemplos de aquellos países que han puesto en práctica unas políticas de mayor éxito para abordar la educación inclusiva.

Antes de continuar, en la tabla 1 se agrupan los principales instrumentos recogidos en este epígrafe, con la intención de que el lector pueda consultarlos con mayor facilidad.

Tabla 1 Instrumentos surgidos desde 1857 hasta 2020 para aceptar y promocionar la inclusión educativa

<i>Año</i>	<i>Instrumentos</i>
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)



Tabla 1 (*cont.*) Instrumentos surgidos desde 1857 hasta 2020 para aceptar y promocionar la inclusión educativa

<i>Año</i>	<i>Instrumentos</i>
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)
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 (LIONDAU) (nacional)
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, realizado en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (nacional)
2012	Reunión Mundial sobre Educación para Todos (EPT) (internacional)
2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (nacional)
2014	Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (Acuerdo de Mascate) (internacional)
2015	Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (Declaración de Incheon) (internacional)
2020	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (nacional)



Tras presentar los principales instrumentos y políticas sobre la educación de las personas con discapacidad, quisiera destacar una cuestión que debemos tener presente al hablar de educación inclusiva: los derechos que hasta hoy se han conseguido no se limitan a las etapas de formación obligatoria, sino que deben respetarse en cualquier etapa de la formación de un ser humano, incluida la educación de las personas adultas. Por ello, abordaré esta cuestión en el siguiente epígrafe.

### 1.3

#### *La educación inclusiva en las etapas postobligatorias*

Las políticas y acuerdos nacionales e internacionales recogidos en el epígrafe anterior han contribuido a que, paulatinamente, se investigue cada vez más sobre educación inclusiva y la comunidad educativa comprenda la importancia de garantizarla. Así se recoge por ley en España; sin embargo, mientras que la intervención y orientación sobre cómo actuar con alumnado con NEE parece ser relativamente frecuente en las etapas de formación obligatoria (como primaria o secundaria), en la educación postobligatoria (como es el caso de las EOI, por ejemplo) las directrices y apoyos para conseguir un entorno realmente inclusivo parecen menores. De hecho, en un estudio anterior (véase Reverter, 2019), pude constatar que, a principios del año 2019, la mayoría de los docentes de Inglés de las EOI de la Comunitat Valenciana (74 %) reclamaban la necesidad de contar con la figura de un orientador en sus centros que les guiara sobre cómo abordar la educación del alumnado con determinadas discapacidades. Esto relataba uno de los entrevistados:

En la Conselleria, si el número de gente con esta *problemática* va aumentando, debería 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! [...] Entonces, haría falta que un centro tan grande como este, donde cada vez hay más gente con esta *problemática*, tuviera un Departamento de Orientación [...], algún personal especializado que pueda, en un momento dado, darle unas pautas a un profesor: «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...» [...]. 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, quieren hacerse muchas cosas, pero a coste cero.

Como se observa en la cita, el entrevistado reclamaba mayor implicación por parte de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana para guiar al profesorado, y sugería la opción de contar con un orientador o especialista en NEE que les diera pautas de actuación o, incluso, que se les permitiera contar con una reducción horaria para disponer del tiempo necesario para investigar, formarse, adaptar materiales, etc. En el capítulo 7 retomaré esta cuestión, pues la considero una de las mayores dificultades constatadas en los centros, y veremos el cambio de normativa introducido a finales del año 2019 en la Comunitat Valenciana al respecto. Por el momento, únicamente quisiera incidir en el hecho de la escasa implicación que parece haber habido durante un tiempo por parte de las administraciones para hacer cumplir el derecho a una educación inclusiva en las etapas no obligatorias, que deja prácticamente *a su suerte* al equipo directivo y docente, quienes, por otro lado, en escasas ocasiones tienen los conocimientos necesarios para saber cómo atender correctamente las necesidades del alumnado con NEE.

Asimismo, la investigación sobre los alumnos con discapacidad sensorial parece haberse centrado en mayor medida en el caso de los niños y adolescentes que asisten al colegio o instituto (Aikin, 2002; Rodríguez Fuentes, 2003; Acosta, 2005; Lledó, 2008; Domínguez et al., 2011; Cañizares, 2015, entre otros), pero encontrar bibliografía acerca del alumnado adulto es una tarea que se complica (véase el capítulo 5), más aún si queremos documentarnos en concreto acerca de alumnado adulto con discapacidad sensorial en el aula de idiomas. En consecuencia, creo poder afirmar que la educación inclusiva debe garantizarse en todas las etapas de la educación de las personas, aunque la formación postobligatoria todavía está a la sombra de la educación obligatoria en lo que se refiere a investigación, normativa y medidas de intervención reales y efectivas en los centros.

## El alumnado con discapacidad sensorial

Como adelantaba en la introducción, una de las razones por las que este libro se centra en el alumnado con discapacidad sensorial es que, por la propia naturaleza de la discapacidad, la formación en idiomas, donde son frecuentes los materiales visuales, sonoros y audiovisuales, puede suponer todo un reto si no se adoptan e implementan las medidas oportunas y se aborda la enseñanza desde una perspectiva inclusiva. Para que esto sea posible, un primer paso necesario es conocer los distintos perfiles y características que pueden presentar los estudiantes con discapacidad, razón por la que en el presente capítulo me ocuparé de definir qué entendemos por *alumnos con NEE*, entre los que se encuentran los estudiantes con discapacidad sensorial, y por qué hablo en este libro de *discapacidad* y no de *diversidad funcional*. Además, dedicaré dos epígrafes a introducir las principales cuestiones relacionadas con la discapacidad auditiva y visual: definición y causas, cifras de personas con estas discapacidades y perfiles existentes en cada tipo de discapacidad.

### 2.1

#### *El alumnado con NEE*

Como se veía en el epígrafe 1.2, un concepto clave relacionado con la educación inclusiva es el de *alumnos con NEE*. Como apuntaba, este fue recogido por primera vez en España en 1990 dentro de la LOGSE, aunque fue definido con mayor precisión en 1995, en la LOPEG. La definición que encontramos en esta ley es la siguiente:

... se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales *aquellos que requieran*, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, *determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales*, por manifestar



trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas (LOPEG, 1995: 278; el resaltado es nuestro).

Es decir, ya a mediados de los años noventa del siglo xx, se defiende el derecho del alumnado con determinados perfiles a recibir una atención y un apoyo específicos durante el periodo de escolarización. Desde entonces, la legislación educativa de nuestro país ha incluido este concepto, modificándolo y otorgándole una creciente importancia (véase Gil, 2010). Una definición más reciente se puede encontrar en la LOE, donde leemos que el alumnado con NEE es:

... aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de *discapacidad* o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo [...]. *El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.* A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad (LOE, 2006: 52; el resaltado es nuestro).

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de la comunidad educativa debe ser lograr una atención al alumnado con NEE que le permita alcanzar los objetivos educativos establecidos dentro de un sistema educativo ordinario, al mismo tiempo que desarrolle y potencie sus capacidades. Entre los alumnos con NEE figuran, como he destacado, aquellos con discapacidad sensorial, colectivo en el que me centro en este libro y que pasaré a describir en los epígrafes 2.3 y 2.4.

## 2.2

### *¿Personas con discapacidad o personas con diversidad funcional?*

Antes de ocuparme de los perfiles de las personas con discapacidad sensorial, quisiera tratar una cuestión de corte terminológico, pues el lector ya habrá notado que en este libro utilizo el sintagma *personas con*



*discapacidad* y no *personas con diversidad funcional*, a pesar de las voces que defienden el empleo del segundo, al entenderlo más adecuado y cargado de menos connotaciones negativas.

En el pasado, ha sido frecuente el uso 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*. De acuerdo con Plena Inclusión (2007), estos cambios terminológicos son una consecuencia de las ideas y conceptos asociados a las 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. Por ejemplo, el término *minusvalía*, todavía empleado en algunas ocasiones –como ocurría en algunos sitios web de las EOI de la Comunitat Valenciana en 2019 (Reverter, 2019)–, parece estar relacionado con la idea de que existe un colectivo de personas que *valen menos*. Huelga decir que este término parece tener unas connotaciones inapropiadas; no obstante, podría decirse algo similar del término *discapacitado*, pues podría relacionarse con la idea de que hay un colectivo de personas cuya principal característica definitoria es tener ciertas capacidades mermadas. La tendencia actual a la hora de entender la discapacidad, basada en un modelo social y no médico (véase Tamayo, 2022), se centra en las distintas capacidades que posee cada persona, no en sus limitaciones, razón por la que el empleo del término *discapacitado* o, incluso, *persona con discapacidad* también puede ser cuestionado desde algunas esferas de la sociedad. Ante esta situación, según Plena Inclusión (2017), algunos políticos, investigadores, periodistas o empresas públicas y privadas, entre otros, han propuesto el uso de *personas con diversidad funcional*, un término que no parece albergar una connotación peyorativa sobre las personas.

Pese a que no dudo de las buenas intenciones de quienes abogan por este cambio terminológico, conviene señalar que tanto el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2013) como Plena Inclusión (2017) siguen defendiendo el uso de la expresión *personas con discapacidad*. Según relata el periódico *El Digital Sur* (2017), esta decisión se debe, en parte, a que este término está socialmente reconocido y cuenta con el amparo de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrada en Nueva York en el año 2006 (véase el epígrafe 1.2). También en el ámbito estatal, gran parte de nuestra legislación hace uso del término *discapacidad*; por ello, el CERMI critica que *diversidad*



*funcional* es ambiguo y hace invisible al colectivo al generar confusión e inseguridad jurídica. A su vez, insisten en que la adopción de la locución *diversidad funcional* puede llegar a esconder la 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». Además, 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 consecuencia, creo que el cambio de una expresión por otra con, en principio, menos connotaciones negativas no contribuye necesariamente a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, o, al menos, no de forma inmediata. Por esta razón, no hablaré de *discapacitados* o *personas discapacitadas*, puesto que estas expresiones parecen reducir a las personas a una única característica: la de tener una discapacidad. Adoptaré la opción que el propio CERMI defiende, que no es otra que *personas con discapacidad*.

## 2.3

### *Las personas con discapacidad auditiva*

**2.3.1 LA SORDERA O PÉRDIDA DE AUDICIÓN: DEFINICIÓN Y CAUSAS** Según se define en el sitio web de la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (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» (FIAPAS, s. f.). La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021a) señala como causas de la pérdida de audición y sordera factores genéticos, como la pérdida de audición hereditaria y no hereditaria, e infecciones intrauterinas, como la rubeola o infección por citomegalovirus, durante el periodo prenatal. Asimismo, durante el periodo perinatal pueden darse causas como la asfixia perinatal, la hiperbilirrubinemia, un bajo peso al nacer u otras morbilidades perinatales. De igual modo, durante la infancia y adolescencia, las principales causas de pérdida de audición pueden estar relacionadas con la otitis crónica, la presencia de líquido en el oído, la meningitis



u otras infecciones. Por último, durante la edad adulta, la oms señala como principales causas de la pérdida de audición o sordera las enfermedades crónicas, el tabaquismo, la otosclerosis, la degeneración neurosensorial relacionada con la edad o la pérdida de audición neurosensorial repentina. Además, a lo largo de la vida pueden influir otros factores, como la presencia de cerumen en el oído formando tapones, los traumatismos en el oído o la cabeza, la exposición prolongada a ruidos o sonidos fuertes, los medicamentos ototóxicos, etc.

**2.3.2 CIFRAS SOBRE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA** Por una parte, según los datos de la oms, cerca de 1.500 millones de personas tienen algún tipo de discapacidad auditiva en el mundo, y se prevé que la cifra aumente hasta unos 2.500 millones de personas con algún grado de pérdida de audición –700 millones de los cuales requerirán de rehabilitación– para el año 2050. Esto supone más de un 5 % de la población mundial (2021a). En España, es difícil encontrar cifras exactas y coincidentes en referencia al número de personas con discapacidad auditiva. Por un lado, Pereira (2005: 162), Orero et al. (2007: 33) o el Centro Estatal del Subtitulado y la Audiodescripción (CESYA) (2015: 13) hablaban en su momento de, aproximadamente, un millón de personas que necesitaban recurrir a los servicios de accesibilidad para acceder a los canales de información como consecuencia de una discapacidad auditiva. Tamayo (2015) también destaca que la encuesta realizada en el año 2008 por el Instituto Nacional de Estadística (INE) concluyó que existe un 2,33 % de población española con discapacidad auditiva entre 6 y 80 años (cerca de 1.064.000 personas). Por otro lado, Arnáiz-Uzquiza (2012) comenta que la cifra que suelen emplear las asociaciones de personas sordas en España dista mucho de los datos ofrecidos por organizaciones nacionales como Hear It, que hablan de cinco millones y medio de personas. Tamayo (2015: 19) explica que, según Hersh y Ohene-Djan (2010: 714), existe entre un 6,6 % y 14,3 % de población sorda en todos los países, y Szczepankowski (1998) estima alrededor de un 10 %. En definitiva, los datos son tan dispares que resulta difícil saber a ciencia cierta de cuántas personas se compone este colectivo. Además, en España, no existe una asociación nacional que proporcione un censo oficial, como ya evidenciaron en su día Báez Montero y Cabeza-Pereiro (1997), Báez Montero y Fernández Soneira (2010) o Tamayo (2015), de modo que resulta aún más complicado establecer una cifra exacta de personas con discapacidad auditiva en nuestro país.



**2.3.3 LOS PERFILES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA** Dependiendo del momento, el origen, la causa o el grado de pérdida de audición, las personas con discapacidad auditiva pueden tener distintos perfiles. Es importante conocerlos, ya que, en el contexto educativo, los estudiantes pueden tener unas capacidades y necesidades diferentes dependiendo de su tipo y grado de discapacidad –pese a estar familiarizados con las características que, en términos generales, puede presentar cada perfil, siempre será conveniente conocer el caso concreto de cada estudiante para adoptar las medidas más adecuadas (véase el capítulo 5)–.

En primer lugar, atendiendo al criterio del momento de la pérdida auditiva, existen dos tipos de sordera (véanse Ramírez, 1987; Monfort y Juárez, 2002; Fernández Viader, 2004; Pérez Maestre, 2008; Varela y Lassaletta, 2012):

- Sordera prelocutiva: se da de manera previa a la adquisición de la lengua oral (antes de los dos o tres años). Esto influirá en el aprendizaje de las lenguas orales y de las habilidades de lectura del niño (véanse Conrad, 1977; Torres y Santana, 2005; Tamayo, 2015). Conviene señalar que los niños con sordera prelocutiva pueden tener acceso a implantes cocleares que facilitan la recepción del sonido (véase el epígrafe 6.1).
- Sordera postlocutiva: 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.

Otro parámetro que permite establecer distintos perfiles de personas con discapacidad auditiva es la localización de la lesión. Siguiendo este criterio, podemos hablar de los siguientes tipos de sordera (véanse Ramírez, 1987; Fernández Viader, 2004; Pérez, 2008; Varela y Lassaletta, 2012):

- Sordera conductiva o de transmisión: 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 esta autora (2004: 29), las consecuencias no son graves ni tampoco duraderas para el desarrollo del habla y, si existe detección temprana, pueden incluso suprimirse estas con el tratamiento o la intervención quirúrgica adecuada.

- Sordera neurosensorial o de percepción: 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 es posible que vayan acompañadas por restos de audición (Fernández Viader, 2004: 29). Según Varela y Lassaletta (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 los de transmisión, están presentes.

Por último, el grado de pérdida auditiva (en el mejor oído) es otro de los factores decisivos para la adquisición de la lengua oral. En consecuencia, esto resulta importante para valorar qué tipo de intervención necesitará la persona con discapacidad auditiva, así como por qué sistema de comunicación optará habitualmente (Fernández Viader, 2004: 29). Mediante las audiometrías se puede valorar y clasificar el grado de pérdida auditiva. Según esta autora (2004: 32), la audición normal es la de aquellas personas cuyo umbral de audición es inferior a 20 dB. Así, podemos hablar de los siguientes tipos de pérdida auditiva (Fernández Viader, 2004: 32-34):

- 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 puede suponer dificultades de comprensión.
- Severa: el umbral de audición se sitúa entre 71 y 90 dB. Esto implica 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.

Antes de pasar al siguiente epígrafe, conviene señalar el valor de las ayudas técnicas (véase el epígrafe 6.1) y la intervención temprana para que las 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 presentará unas capacidades distintas. Además, también el tipo de educación recibida durante la infancia (mediante lengua de signos o aprendizaje de la lengua oral) se traducirá en un escenario educativo distinto en cada caso (véase Sedláčková, 2021). Precisamente, esta falta de homogeneidad provoca también la aparición de distintos tipos de necesidades educativas, por lo que las medidas de intervención en el aula no deberían ser idénticas para todos los alumnos con discapacidad. En la tabla 2, resumo los distintos perfiles que he recogido en este epígrafe.



Tabla 2 Tipos de discapacidad auditiva

Momento	<i>Sordera prelocutiva</i>		<i>Sordera postlocutiva</i>
	Antes de adquirirla lengua oral (0-2 años).		Tras adquirirla lengua oral (tras los 2-3 años).
Localización	<i>Sordera conductiva o de transmisión</i>  Causada por alteraciones en el mecanismo que conduce los impulsos sonoros desde el exterior del oído interno.	<i>Sordera sensorial o de percepción</i>  Causada por lesiones cocleares o disfunciones que afectan desde el oído interno hasta el área auditiva del lóbulo temporal.	<i>Sordera mixta</i>  Están presentes tanto elementos de la sordera conductiva como sensorial.
Grado	<i>Sordera leve</i>  Umbral de audición se sitúa entre 20 y 40 dB.  No suelen presentar dificultades de comprensión.	<i>Sordera severa</i>  Umbral de audición se sitúa entre 71 y 90 dB.  La lengua no se adquiere de forma espontánea.	<i>Sordera profunda</i>  Umbral de audición se sitúa entre 91 y 120 dB.  Problemas de aprendizaje de la lengua oral por vía auditiva.

*Fuente:* elaboración propia a partir de Ramírez, 1987; Monfort y Juárez, 2002; Fernández Viader, 2004; Pérez Maestre, 2008; Varela y Lassaletta, 2012.

## 2.4

### *Las personas con discapacidad visual*

**2.4.1 LA CEGUERA O PÉRDIDA DE VISIÓN: DEFINICIÓN Y CAUSAS** Según se recoge en el sitio web de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), los términos *ceguera* o *deficiencia visual* hacen referencia 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 esta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales (ONCE, s. f.a).

Por su lado, la OMS (2021b) señala, entre las principales causas de la pérdida de visión, los errores de refracción no corregidos, las cataratas no operadas, la degeneración macular relacionada con la edad, el glaucoma, la retinopatía diabética, la opacidad de la córnea y el tracoma.

**2.4.2 CIFRAS SOBRE LA DISCAPACIDAD VISUAL** Los datos de la OMS estiman que alrededor de 2.200 millones de personas padecen cierto grado de deterioro de la visión cercana o distante y que, en al menos la mitad de los casos, este podría haberse evitado o todavía no se ha tratado (OMS, 2021b). Por su parte, en España, el INE (2008) habla de casi un millón de personas con discapacidad visual y, según las cifras de la ONCE (2021), la organización contaba con un total de 71.462 personas afiliadas en el año 2021, de las cuales un 13,93 % padecía ceguera (ausencia de visión o solo percepción de la luz) y un 81,39 %, deficiencia visual (mantenimiento de un resto funcional para la vida diaria). La mayoría de los afiliados eran personas de 65 años o más (45,94 %), seguidos de cerca por aquellas entre 31 y 64 años (42,47 %). Asimismo, solo en la Comunitat Valenciana encontramos un total de 6.043 afiliados, de entre los cuales 5.670 son mayores de 18 años; es decir, pertenecen a una franja de edad que podemos vincular a la formación postobligatoria. Recordemos que esta cifra corresponde a las personas de nacionalidad española que pueden asociarse a la ONCE, pero el porcentaje podría elevarse si contamos con aquellas que no estén asociadas a esta organización.

**2.4.3 LOS PERFILES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL** Del mismo modo que ocurría en el caso de las personas con discapacidad auditiva, tampoco las personas con discapacidad visual constituyen un colectivo con perfiles homogéneos. Así pues, para evaluar la función visual y establecer una situación de ceguera, se



utilizan normalmente dos parámetros básicos, considerados de forma aislada o en conjunto: la agudeza visual, que consiste en la «capacidad para percibir la figura y la forma de los objetos, así como para discriminar sus detalles» (ONCE, s. f.b), y el campo visual, que hace referencia a la «capacidad para percibir los objetos situados fuera de la visión central» (ONCE, s. f.b). La OMS (2021b) toma como referencia la *Clasificación internacional de enfermedades 11* (2018) y aporta la siguiente clasificación de deterioro de la visión:

- Deterioro de la visión distante:
  - Leve: agudeza visual inferior a 6/12 o igual o superior a 6/18.
  - Moderado: agudeza visual inferior a 6/18 o igual o superior a 6/60.
  - Grave: agudeza visual inferior a 6/60 o igual o superior a 3/60.
  - Ceguera: agudeza visual inferior a 3/60.
- Deterioro de la visión cercana: agudeza visual cercana inferior a N6 o M.08 a 40 cm con la corrección existente.

Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, los profesionales de la enseñanza encuentran poco provechosa la anterior clasificación de discapacidad visual, por lo que prefieren atender al criterio de la capacidad para leer letra impresa en tinta. Aguilera et al. (s. f.) hablan de:

- Deficiencia visual moderada: es posible percibir objetos y caracteres impresos, por lo que, en general, las personas con este grado de discapacidad son capaces de leer en tinta.
- Deficiencia visual severa: es posible percibir objetos y caracteres impresos con las ayudas apropiadas (véase el epígrafe 6.2): gafas, lupas, etc. En este grupo se podrían encontrar aquellas personas que, pese a utilizar ayudas y poder ver caracteres en tinta de gran tamaño, en ocasiones siguen teniendo que recurrir al braille.
- Ceguera parcial: es posible percibir objetos, luz, bultos, colores, etc., de utilidad para la movilidad. En general, este grupo de personas no tienen restos de visión aprovechables para leer en tinta.



- Ceguera total: hace referencia a la carencia de visión, aunque el sujeto sí puede percibir luz para la orientación y movilidad. Estamos ante un grado de discapacidad grave, de modo que estas personas no tienen restos visuales suficientes para la lectura funcional en tinta y necesitan recurrir al braille.

Podemos apreciar que el alumnado con discapacidad visual puede tener unas características dispares en función de la capacidad para hacer uso de sus restos visuales. En consecuencia, esto afectará al tipo de adaptaciones necesarias para acceder a los materiales e, incluso, a su modo de aprender. Además de la capacidad de utilizar los restos visuales para acceder a la lectoescritura en tinta, según explica Rodríguez Fuentes (2003: 278), 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 pérdida; *b)* la naturaleza de la pérdida, que puede ser evolutiva o súbita, lo cual suele 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. En la tabla 3 puede verse un resumen de los tipos de discapacidad visual tratados en este epígrafe.

Llegados a este punto, tras revisar los conceptos clave que se tratan en este libro (accesibilidad, educación inclusiva, NEE), llevar a cabo una revisión sobre la evolución histórica que ha sufrido la educación de las personas con discapacidad y presentar las principales características y cifras de la sordera y ceguera, así como los perfiles de las personas que se agrupan bajo la expresión *con discapacidad sensorial*, pasaré a abordar cuestiones estrechamente relacionadas con la accesibilidad y la inclusión educativa en la enseñanza de LE.



Tabla 3 Tipos de discapacidad visual

Criterio médico	Visión distante	<i>Leve</i> Agudeza visual inferior a 6/12 o superior a 6/18.	<i>Moderada</i> Agudeza visual inferior a 6/18 o igual o superior a 6/60.	<i>Grave</i> Agudeza visual inferior a 6/60 o igual o superior a 3/60.	<i>Ceguera</i> Agudeza visual inferior a 3/60.
	Visión cercana	Agudeza visual cercana inferior a N6 o M.08 a 40 cm con la corrección existente.			
Criterio pedagógico	<i>Moderada</i>	<i>Severa</i>	<i>Ceguera parcial</i>	<i>Ceguera total</i>	
	La deficiencia del alumno no le impide poder acceder a la lectoescritura en tinta.	Puede acceder a leer caracteres ópticos con la ayuda de gafas, lupas, aumento de texto, etc., aunque otros pueden seguir necesitando adaptaciones al braille.	El alumno puede percibir luz, objetos, bultos, colores, etc., pero necesitará adaptaciones al braille.	El alumno no tiene restos de visión para leer tinta, por lo que necesitará adaptaciones al braille.	

Fuente: elaboración propia a partir de Aguilera et al., s. f., y oms, 2021b.



## Enseñanza inclusiva de LE

El contexto globalizado actual, sumado al empuje de situaciones multilingües en el ámbito laboral y académico (Janssens y Steyaert, 2014), evidencian una necesidad cada vez mayor de dominar idiomas. Además, conocer lenguas permite disfrutar de la oferta cultural y de entretenimiento que se ofrece en la LE (literatura, cine, prensa, etc.). Por ello, todos los ciudadanos tienen derecho a aprender lenguas, tal y como recogía la Comisión Europea en el informe *Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation* (2005). En su caso, las personas con discapacidad que deseen estudiar una LE deben poder hacerlo en un entorno inclusivo donde se respeten sus diferencias, se potencien sus capacidades y se atiende a sus necesidades.

Al hilo de lo anterior, resulta especialmente interesante entender qué enfoque o método de enseñanza de idiomas puede responder con mayor eficacia (si acaso alguno puede entenderse como más adecuado que otro) a las necesidades del alumnado con discapacidad sensorial para que el docente pueda hacer una elección meditada y consciente de este. Conviene señalar que la existencia de distintos perfiles de alumnado con discapacidad sensorial se traduce en escenarios distintos en el aula (véase Sedláčková, 2021). Por ejemplo, muchos estudiantes con discapacidad auditiva hoy en día cuentan con una ayuda técnica (como un implante coclear) que les permite poder escuchar en mayor o menor grado, por lo que, como decía, no todos son completamente sordos, de modo que sus necesidades y habilidades diferirán. Por ello, es fundamental que el profesorado se familiarice con el perfil de su alumnado con discapacidad para entender las necesidades que presenta y, en consecuencia, adoptar unas prácticas y estrategias determinadas en el aula.

Asimismo, podría ser de utilidad disponer de guías o pautas concretas que, además, permitan llegar a un cierto consenso entre los centros sobre lo que deben ser capaces de hacer los estudiantes de



lenguas con discapacidad sensorial. Por este motivo, en este capítulo abordaré tres cuestiones: el derecho de todos los ciudadanos a aprender idiomas, pese a las voces que, en el pasado, generaron cierta controversia al respecto; la aplicabilidad de los principales enfoques y métodos de enseñanza de lenguas en un aula ordinaria con un estudiante con discapacidad sensorial, y qué información ofrece el Consejo de Europa en el MCER y el *Companion Volume* (2002 y 2018) sobre accesibilidad y enseñanza de idiomas.

### 3.1

#### *Aprender lenguas en el siglo XXI: un derecho de todos*

Ya he defendido anteriormente que estudiar idiomas permite derribar las barreras de comunicación a nivel internacional, tanto en la esfera laboral como personal. En la sociedad actual, sigue siendo particularmente relevante dominar inglés, pues se trata de una de las LE más estudiadas a escala mundial y empleadas como *lingua franca*. Es más, de acuerdo con Vilar y Sales (2013a: 70), hace más de 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* (British Council, 2013), alrededor de 1.750 millones de personas hablan inglés en el mundo. Asimismo, Marzà et al. (2018: 114-115) explican que esta lengua sigue siendo el idioma oficial en más de cincuenta países y está presente en ámbitos tan variados como la Unión Europea, las Naciones Unidas o el Comité Olímpico Internacional, además de ser la lengua utilizada con más frecuencia en los intercambios comerciales entre países y el idioma oficial de comunicación aeronáutica y marítima. Por otra parte, según los datos del INE (2018), el inglés es el idioma no materno que mejor conocen los españoles. En la Comunitat Valenciana, de acuerdo con el periódico *Valencia Plaza* (2020), de un total de 54.646 personas que solicitaron plaza en las veinticuatro EOI en el curso 2020-21, más de la mitad, 30.077, lo hicieron para estudiar inglés.

Queda claro que saber inglés (o cualquier otra LE) resulta de gran valor en la sociedad actual. Pese a ello, Vilar y Sales (2013a: 70) recogen que, hasta hace algunos años, tanto en España como en otros países europeos, estos alumnos estaban exentos de estudiar una LE,



lo cual, especialmente en el caso del inglés, se traducían en un mayor grado de dificultad para enfrentarse al mundo. Domagała-Zyśk explica el porqué de dicha decisión: en el pasado, algunos pedagogos consideraron que las personas con discapacidad auditiva ya experimentaban dificultades con respecto al aprendizaje de la lengua materna (LM), de modo que convenía eximirles de estudiar una LE, una postura con la que la autora se muestra claramente en desacuerdo: «esta actitud es perjudicial a las personas sordas ya que les impide conseguir una educación completa y les dificulta encontrar empleo y funcionar en la sociedad» (2010: 139). Por el contrario, esta autora (2010: 139-141) destaca que, para las personas con discapacidad auditiva, aprender inglés tiene múltiples beneficios: en primer lugar, cognitivos, ya que, por ejemplo, conocer una LE les permite acceder a información en internet o a artículos en dicha lengua; en segundo, sociales, puesto que los estudiantes sordos que dominan idiomas son conscientes de que su prestigio y jerarquía social aumenta, además de sentirse parte de un grupo con habilidades concretas y no solo con deficiencias auditivas; en tercer lugar, ocupacionales, pues conocer una LE es una ventaja para encontrar empleo, y por último, terapéuticos, dado que aumenta su autoestima y les permite tener mayor éxito educativo y profesional. Del mismo modo, Lewandowska (2021: 116) explica cuáles son las motivaciones más frecuentes para estudiar inglés de los alumnos con discapacidad auditiva: cumplir un requisito académico, mejorar la cualificación profesional, entender materiales (páginas web, libros, películas), poder ir al extranjero y comunicarse con fluidez con los nativos y con amigos de otras nacionalidades, por la creencia de que todo el mundo debería saber idiomas, por la satisfacción personal de aprender una LE o, sencillamente, como una afición más. Así pues, Csizér y Kontra (2020: 233) confirman la importancia de acceder al estudio de una LE de las personas sordas y subrayan que, pese a que los estudiantes con NEE han recibido mayor atención desde hace años, en realidad, los teóricos han reparado recientemente en estas personas como usuarios y hablantes de lenguas, los cuales participan activamente en la conformación de la sociedad multilingüe actual.

Por su lado, las personas con discapacidad visual también han sufrido ciertos prejuicios como estudiantes de lenguas. Santana (2013: 70) denunciaba hace unos años la escasez de estudios sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros en alumnos con discapacidad visual, al haberse asumido como válida la premisa de que se aprende la LE del mismo modo que la materna, un campo en el que encontramos un



mayor volumen de investigaciones. Además, explica que tampoco existen estudios empíricos que demuestren si el aprendizaje de una nueva lengua sigue los mismos patrones y ritmos en alumnos normovidentes y con discapacidad visual. La autora (2013) analiza en su tesis doctoral qué hay de cierto en la creencia de que los estudiantes ciegos tengan una aptitud o talento particular para aprender lenguas, y concluye que parecen depender en mayor medida de la memoria verbal y del oído, más entrenados que en la población normovidente para compensar la carencia visual, algo ventajoso para el aprendizaje de LE. No obstante, no conviene pensar que, por ello, los estudiantes con discapacidad visual aprenden idiomas sin dificultad, puesto que la gran dependencia de materiales visuales puede complicar esta tarea si estos no son accesibles.

A pesar de que privar a los alumnos con NEE de aprender lenguas es negarles la oportunidad de conocer una herramienta de comunicación internacional imprescindible en el siglo XXI, resultan interesantes los datos del estudio llevado a cabo hace unos años por Dalmau et al. (2017). Según su investigación, en España, de los 84 alumnos con discapacidad auditiva con título universitario entrevistados, un 89,21 % no habían recibido los suficientes apoyos para adquirir las competencias necesarias para dominar inglés durante 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 (Dalmau et al., 2017: 37). De forma paralela, también el estudio de Kontra (2017), 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 sus necesidades. Unos años antes, esta misma autora (2013: 93) aseguraba que algunos de los problemas a los que se suelen enfrentar los alumnos de idiomas 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.

En consonancia con estas autoras, yo misma fui testigo de que, a principios de 2019, en las EOI de la Comunitat Valenciana, la mayor parte de docentes no contaban con la formación necesaria para saber cómo proceder en caso de tener un alumno con discapacidad. Adicionalmente, tampoco se disponía del servicio de un orientador en el centro, de una guía o protocolo de buenas prácticas ni de la normativa



suficiente para saber cómo actuar (véase el capítulo 7 para comprobar qué normativa existe desde 2019 al respecto) (Reverter, 2019).

En definitiva, aunque queda claro que los estudiantes con discapacidad sensorial deben poder estudiar lenguas y participar activamente en la sociedad multilingüe actual, la realidad sigue mostrando un escenario poco alentador, pues vemos que, si bien la inclusión es un derecho, las aulas de idiomas muchas veces parecen desprovistas de los recursos humanos y materiales adecuados para garantizarla, por lo que quedan múltiples retos por abordar y preguntas por responder para aproximarnos al objetivo de ofrecer una enseñanza de LE justa y equitativa para todos. Una de esas preguntas es, en mi opinión, qué enfoque o método debe adoptar un docente en el aula y en qué medida este es compatible con las necesidades de sus estudiantes con discapacidad, como se verá a continuación.

## 3.2

### *Accesibilidad en los enfoques y métodos de enseñanza de LE*

En este epígrafe recopilaré los principales enfoques y métodos de enseñanza de LE surgidos desde el siglo XIX con la intención de conocer qué premisas y prácticas pedagógicas defiende cada uno de ellos, y valorar en qué medida estas responden a las necesidades del alumnado con discapacidad sensorial. Escoger un enfoque o método adecuado repercutirá en el éxito del estudiante con discapacidad sensorial para aprender la LE y sentirse incluido. Sin embargo, pese a que tenemos excelentes obras que, con el tiempo, van arrojando luz sobre las estrategias de enseñanza de idiomas a alumnado con discapacidad, es complejo encontrar indicaciones que aboguen abiertamente por un método u otro. Evidentemente, esto puede deberse, en primer lugar, a que no es posible hablar de un método mejor que otro en sí mismo y, en segundo, a que la heterogeneidad de perfiles que tiene el alumnado hace complicado apostar por un enfoque o método frente a otro, pues cada uno presenta ventajas y desventajas, como seguidamente veremos.

A lo largo de la historia han existido métodos específicos de enseñanza de idiomas para alumnos con discapacidad auditiva (véanse Navarro, 2011 y 2014). Asimismo, desde principios del siglo XXI, especialmente en Polonia, se han hecho esfuerzos por desarrollar investigaciones teóricas en el campo de la *sordo-glotodidáctica* –disciplina



que estudia las particularidades en la enseñanza y el aprendizaje de LE por parte de alumnado con discapacidad auditiva– que permiten comprender las estrategias de aprendizaje más adecuadas para trabajar con alumnado sordo (véase Domagała-Zyśk et al., 2021). En cambio, autores como Nikolic (1986: 218) explican que no se ha desarrollado ningún método específico para la enseñanza de LE a personas ciegas, si bien debo mencionar que sí existen cursos diseñados específicamente, como, por ejemplo, el curso de inglés de la ONCE (véase el epígrafe 6.2). En cualquier caso, las obras sobre didáctica de lenguas no especializadas en alumnado con discapacidad (Germain, 1993; Richards y Rodgers, 2003; Sánchez Pérez, 2009, o Larsen-Freeman y Anderson, 2011, por citar algunas) no mencionan siquiera la existencia de otros métodos más allá de los creados para los alumnos sin discapacidad. Así pues, no es de extrañar que los docentes de idiomas de centros ordinarios desconozcan las estrategias metodológicas que deben adoptar al tener estudiantes con discapacidad sensorial.

Al hilo de lo anterior, el contexto en el que se sitúa este libro es el de las aulas ordinarias, donde los alumnos con y sin discapacidad trabajan juntos. Así, resulta razonable pensar que el docente escogerá un enfoque o método (o varios) convencionales –en el sentido de que no será específico para personas con discapacidad– para trabajar con todo el alumnado y adaptará ciertos materiales o prácticas para responder a las distintas necesidades. De hecho, en las EOI de la Comunitat Valenciana, los profesores de Inglés emplean un mismo método (o combinación de métodos), flexible y a su elección, que se modifica, si es necesario, cuando tienen un estudiante con discapacidad sensorial. Sin embargo, los docentes no mencionaron en ningún caso el uso de métodos específicos diseñados para los alumnos con discapacidad (Reverter, 2019).

Antes de continuar, debo insistir en la escasez de estudios previos que hayan analizado de forma detallada cómo las prácticas y estrategias de cada enfoque o método convencional podrían adaptarse para responder a las necesidades del alumnado con diferentes tipos de discapacidad sensorial. Por ello, la presente recopilación va acompañada de una reflexión –basándome en distintas obras sobre las estrategias metodológicas que requieren los alumnos de LE con discapacidad sensorial– acerca de las ventajas y desventajas que puede tener cada uno de ellos para trabajar con estos estudiantes.



**3.2.1 LA HERENCIA DEL PASADO: EL MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN** Hace más de quinientos años, el latín era la lengua vehicular en las esferas de la educación, el comercio, la religión y el 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 y pasó de utilizarse como una lengua viva a tratarse como una simple asignatura curricular. Por esta razón, su estudio se basó, entonces, en el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales, vocabulario bilingüe, declinaciones y conjugaciones. Asimismo, la lengua se practicaba mediante ejercicios de creación y traducción (directa e inversa) de oraciones. Cuando las llamadas *linguas modernas* comenzaron a estudiarse en el currículo, se siguieron los procedimientos heredados del método clasicista. Estas prácticas se adoptarían en un método que recibió el nombre de *método gramática-traducción* (Richards y Rodgers, 2003: 13-14).

El principal objetivo del método gramática-traducción era instruir al alumno para poder acceder a las grandes obras literarias de los clásicos, mientras que, a su vez, este se beneficiaba de la disciplina mental y el desarrollo intelectual del estudio de la lengua (Richards y Rodgers, 2003: 15). Las lecciones del método gramática-traducción se centraban en la lectura y la escritura principalmente; en cambio, las habilidades orales no solían desarrollarse. Predominaban los ejercicios teóricos basados en la exposición de reglas gramaticales abstractas, explicadas de forma deductiva, y en la LM para asegurar una mejor comprensión. El vocabulario, por su lado, se enseñaba mediante listas de palabras bilingües extraídas de los textos trabajados en clase (Richards y Rodgers, 2003: 15-16); en este sentido, la LM era una referencia insustituible para aprender la LE (Stern, 1983: 455). La práctica de los contenidos teóricos se llevaba a cabo mediante ejercicios de creación y traducción, tanto directa como inversa, de oraciones especialmente diseñadas y graduadas en función de su dificultad para ilustrar las reglas gramaticales a través de ejemplos (Cook, 2010: 10). Además, eran frecuentes las actividades centradas en análisis contrastivos entre lenguas para comparar diferencias y similitudes. El profesor era la figura principal en el aula, por lo que había poca necesidad de que los alumnos interactuaran entre ellos (Richards y Rodgers, 2003: 16).



Una vez observadas las principales características del método, pasemos a analizar en qué medida este podría ser accesible para estudiantes con discapacidad sensorial. Antes de nada, quisiera recordar que la aplicabilidad de los métodos depende en gran medida de las necesidades y capacidades del alumno, por lo que, dependiendo de su perfil, un mismo método puede plantear más o menos barreras a un estudiante. Asimismo, no ignoro que el método gramática-traducción parece en desuso en la actualidad para enseñar lenguas modernas, pero, en cualquier caso, conviene preguntarnos en qué medida sus prácticas podrían suponer ciertas ventajas e inconvenientes al alumnado con discapacidad sensorial si este se adoptara hoy, ya fuera total o parcialmente.

*A priori*, parece lógico presumir que el método gramática-traducción, en el que se priorizan la lectura, la escritura y la traducción, puede conllevar ciertas ventajas para el alumnado con discapacidad auditiva –conviene tener presente que una persona sorda que no tenga la lengua oral como LM podría experimentar dificultades distintas a las del normoyente para aprender a leer la LE (véase Sedláčková y Fonioková, 2013)–. En relación con el volumen de *input* escrito, es interesante el estudio de Kontra, quien recopila la experiencia de un alumno de inglés sordo en el instituto y la universidad. La autora recoge que este parece preferir los métodos que se apoyan en mayor medida en el canal escrito:

It was also lucky for Máté that after the second year the class was divided into two: one group continued with an oral, the other with a written focus. Máté chose the group where they did a lot of writing and translations and his teacher also gave individual consultations. This is how he managed to take the Matura in writing, and this is the kind of accommodation he would have expected to get at the university as well (Kontra, 2013: 105).

Años después, esta misma autora (2021: 97) constata de nuevo que una de las prácticas mejor valoradas por los estudiantes con discapacidad auditiva es disponer de toda la información por escrito, y comenta que puede hacerse llegar de maneras diversas: dando las explicaciones en papel, escribiendo en la pizarra, utilizando un proyector y un ordenador para escribir mientras se explica, etc. Por lo tanto, las prácticas del método gramática-traducción, en el que se recibe un elevado volumen de *input* por el canal escrito, podrían responder positivamente a esta necesidad.



Asimismo, Domagała-Zyśk (2015: 15) explica que algunos alumnos sordos necesitan mucha repetición y traducción para aprender una lengua, lo que, de nuevo, concuerda con las premisas del método gramática-traducción. Aun así, no se debe olvidar que muchos alumnos con discapacidad auditiva son capaces de oír y se comunican de forma oral gracias al empleo de ayudas técnicas (véase el epígrafe 6.1), por lo que también entrenan sus habilidades orales en la LE (véase Domagała-Zyśk y Podlewska, 2019). En este sentido, el método gramática-traducción sí presenta una clara carencia con todos los estudiantes, dado que la faceta oral del idioma no solía desarrollarse, pues la mayor parte del *input* oral procedía del profesor para explicar conceptos teóricos, quien empleaba la LM para ello.

Si el método se adoptara hoy, estas explicaciones de las que hablo seguramente podrían ser seguidas por muchos estudiantes con discapacidad auditiva gracias a una ayuda técnica, como decía, si se facilitara dicha información por escrito o mediante una lectura labiofacial –aunque Kontra (2021: 98) señala la dificultad para tomar notas al mismo tiempo–. En el caso de los alumnos signantes, sería posible recurrir a un intérprete de lengua de signos, pues, según explica Dotter (2008: 99), no pueden depender del canal auditivo por completo, ya que la lectura labial es compleja y puede llegar a ocasionar fatiga si se da durante mucho tiempo. Por ende, es necesario que el *input* oral sea lo más accesible posible mediante textos escritos, algo que, de nuevo, no parece entrar en conflicto con las premisas del método. Pero, a pesar de las ventajas que este método pueda tener, considero que, para que sus prácticas sean de mayor utilidad, deberían emplear material escrito que reflejara, en la medida de lo posible, un habla contextualizada y más genuina, al contrario de lo que ocurría en el pasado, pues, recordemos, se diseñaban oraciones artificiosas a propósito para ejemplificar los conceptos teóricos.

En relación con la anterior idea, debo señalar que Dotter (2008: 100) explica que reflejar el habla mediante el canal escrito puede llegar a ser complejo, pues suele diferir en el grado de formalidad, la estructura gramatical, la compleción de oraciones, etc. Por ello, con respecto a esto último, quizá podría investigarse el potencial del uso de vídeos subtítulos para ejemplificar un *input* escrito, acompañado de imagen y en una situación contextualizada, que se acercase al modo *real* de hablar –aunque se debe aclarar que gran parte del material audiovisual no suele reflejar por completo la espontaneidad



del habla, sino que se trata más bien de una oralidad prefabricada (véanse Baños, 2009; Chaume, 2012)–.

Finalmente, es interesante que Dotter (2008: 100) mencione la importancia del recurso a la LM para aprender la LE para los estudiantes sordos, una necesidad en consonancia con el método gramática-traducción. Recordemos que, en el caso de los signantes, se necesitaría un intérprete en lengua de signos para comprender las explicaciones y poder tener la LM como referencia, pero Dotter critica que, en ocasiones, no se dispone de esta figura o, como recoge Kontra (2013: 104), el intérprete no sabe inglés, por lo que experimenta dificultades para ser de ayuda al estudiante. En definitiva, creo que, si la LM es un recurso de utilidad para satisfacer las necesidades del alumno sordo, el profesor debería ser consciente de ello y mostrarse abierto a emplearla, evitando, así, ceñirse a las estrictas premisas de los métodos orales que veremos seguidamente y que abogan por dejarla fuera de las aulas de LE.

Por otro lado, en lo referido a los estudiantes con discapacidad visual, según el informe *Good Practice for Improving Language Learning for Visually Impaired Adults* (European Blind Union, 2010), la comunicación oral y la información verbal son particularmente relevantes para aprender una LE, de ahí la importancia de verbalizar todo el *input* posible. Sin embargo, el método gramática-traducción centra la práctica totalidad de las actividades en la lengua escrita, por lo que, además de las desventajas del método en sí tal y como se concibió en el siglo XIX –no desarrolla las habilidades orales, no está centrado en comunicar, no estudia la lengua en un contexto real, etc.–, su uso requeriría de la adaptación de los libros, las oraciones y los textos (en mayor o menor grado) para las personas con discapacidad visual. Aun así, incluso aunque se adaptara el material, creo que el método no sería el más adecuado si tenemos en cuenta que el factor motivacional podría verse fuertemente reducido si solo se emplea material escrito, algo que, por cierto, podría ocurrir con los estudiantes sin discapacidad también.

En resumen, aunque el método gramática-traducción fue criticado en su día por basar el aprendizaje de la lengua en el estudio de la gramática y el vocabulario exclusivamente de forma escrita y descontextualizada –con las consecuencias que conllevaba, no solo referidas a la falta de habilidades para comunicar de manera oral, sino también a la escasa motivación que podía suponer estudiar una lengua de esta manera–, también podemos entrever que presenta ciertas ventajas para el



alumnado con discapacidad auditiva, aunque no parece ser el caso de los estudiantes con discapacidad visual. De cualquier modo, aunque hoy en día se necesitaría subsanar ciertas carencias del método si se decidiera emplear, pienso que también conviene tener en cuenta los aspectos positivos que presenta, para tratar de investigarlos o explotarlos con los estudiantes sordos si fuera de utilidad.

**3.2.2 LOS MÉTODOS ESTRUCTURALES BASADOS EN INPUT ORAL** 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 se conoce como *movimiento reformista*. El principal foco de interés de los investigadores de entonces fue el proceso natural de adquisición de la LM y cómo este podía reproducirse en la enseñanza de la LE. El resultado fue la aparición del *método directo*, que surge a principios del siglo XX en Francia y Alemania, y que, posteriormente, se extiende a Estados Unidos (Richards y Rodgers, 2003: 17-20).

El método directo recibe su nombre debido a que uno de sus principales objetivos era dominar la LE sin tener que pensar en la LM (Germain, 1993: 127) –algo verdaderamente complejo, si no imposible, de controlar por el docente, pues este no puede evitar que el estudiante asocie la nueva lengua con sus conocimientos en la LM, por más que se empeñe el docente en silenciar este pensamiento (véanse Lavault, 1985; Titford, 1985, o Hurtado, 1999)–. Para ello, los contenidos se trabajaban mediante el intercambio oral de preguntas y respuestas, centradas en la enseñanza de oraciones de uso cotidiano, de aspectos culturales (geografía, historia, costumbres, etc.) y de vocabulario. Las explicaciones se introducían de manera oral en la LE y se acompañaban de imágenes u objetos y la asociación de ideas para los conceptos más abstractos, con el objetivo de no recurrir a la LM –existen excepciones en las que se ve cómo, en ocasiones, en la práctica, parecía bastante complejo adoptar un enfoque enteramente monolingüe (véase Reverter, 2021)–. Asimismo, la pronunciación adquirió especial relevancia, por lo que la figura del profesor nativo comenzó a erigirse por encima de la de los profesores que empleaban el método anterior. Por otro lado, la lengua escrita, tras ser introducida de forma oral, también recibía atención por medio de las lecturas, las redacciones o los dictados (Richards y Rodgers, 2003: 21-22).



Más tarde, veríamos nacer nuevos métodos, también centrados en la enseñanza de la lengua mediante *input* oral principalmente y que trataban de evitar el uso de la LM: la enseñanza situacional y el método audiolingüístico. Aunque comparten unos postulados muy similares, estos métodos surgieron por separado: el primero, en Gran Bretaña, y el segundo, en Estados Unidos, tras la entrada del país en la Segunda Guerra Mundial. Ambos tenían en común la creencia de que el habla era la base de la lengua y que, por lo tanto, su estudio podía abordarse a partir de la repetición 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. En ambos métodos, la gramática se abordaba de manera inductiva. Además, se consideraba que, a pesar de tener como objetivo el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, la lectura y la escritura debían practicarse tras introducir los contenidos de forma oral –según explica Cortés (2000: 242), esto pretendía seguir las fases por las que pasa un niño (sin discapacidad auditiva, entiendo) al aprender su LM: oír, hablar, leer y escribir–. Se procuraba poner especial atención, asimismo, en la pronunciación, el ritmo, la velocidad de elocución y la entonación. El profesor, en consecuencia, era la figura principal del aula, pues debía proporcionar los patrones o estructuras que los estudiantes debían repetir (Cortés, 2000: 242; Richards y Rodgers, 2003: 49-59; Sánchez Pérez, 2009: 86).

Por último, el método estructuro-global-audiovisual (o método audiovisual), creado en Francia en los años cincuenta del pasado siglo, tenía la intención de recuperar la hegemonía del francés como LE tras la Segunda Guerra Mundial. Este método supuso una innovación para la época, pues incluía grabaciones magnéticas junto con imágenes fílmicas como principales materiales, lo que daba un enfoque más atractivo a las lecciones y facilitaba al alumnado que se familiarizase con un discurso más *natural*, en consonancia con el lenguaje utilizado con frecuencia en televisión. Su principal objetivo, del mismo modo que en los casos anteriores, era formar al alumnado en las habilidades orales, con el fin de que pudiera hablar sobre temas cotidianos, para posteriormente desarrollar la escritura y la lectura. Así, el programa se solía organizar en torno 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. Los



contenidos se introducían en paralelo, tanto a nivel acústico, con las grabaciones, como visual, con las filminas. Posteriormente, tras la escucha y visualización de estos, el profesor podía plantear una serie de preguntas para fijar el vocabulario y las estructuras aprendidas. Después 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, 2000: 247-248).

Una vez observadas las principales características de estos cuatro métodos, pasaré a analizar en qué medida serían accesibles con estudiantes con discapacidad sensorial. Antes de nada, quisiera señalar que, aunque, de nuevo, se pudiera pensar que estos métodos han quedado desactualizados, debo decir que, durante el Congreso Internacional Entreculturas, celebrado en la Universidad de Málaga en 2019, asistí a la comunicación «El método directo aplicado a la enseñanza universitaria de francés», donde se mostró que dicho método se aplicaba aquel año en el Departamento de Francés de la Universidad de Granada. En consecuencia, creo que, si algunos docentes siguen empleándolo en la actualidad, es necesario conocer las posibles barreras que este podría interponer al alumnado con discapacidad sensorial.

Por una parte, Domagała-Zyśk advierte que las personas sordas no aprenden una lengua de la misma manera que un normoyente:

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 (Domagała-Zyśk, 2013: 86).

Por ello, un método basado esencialmente en la repetición de estructuras cotidianas introducidas oralmente en primera instancia hasta formar hábitos podría ocasionar dificultades al estudiante con discapacidad auditiva, especialmente si el aprendizaje de la lengua oral no se explicita de un modo alternativo, como veremos a continuación (véase Domagała-Zyśk et al., 2021).

Dotter (2008: 99) critica que el problema que presentan los métodos orales es que toman la lengua hablada como base necesaria para aprender la escrita. Según el autor, esto suele tener como consecuencia que el estudiante sordo no reciba suficiente formación para



la expresión y comprensión escritas, además de que se le prohíba parcialmente el empleo de *input* escrito para aprender la lengua oral. Sin embargo, Kontra (2021: 98-103) explica que, para algunos alumnos sordos, la información oral puede perderse por completo si no se explicita por escrito, y añade que la escritura es una excelente estrategia para facilitar la memorización de nuevas palabras y aprender su pronunciación.

Pese a lo dicho anteriormente, los métodos orales podrían tener menos desventajas con el alumnado sordo de lo que se pudiera pensar si se introdujeran ciertos cambios. Domagała-Zyśk (2021: 19) explica que los docentes parecen haber adoptado dos posturas sobre la exposición a *input* oral con los alumnos con restos auditivos: mientras que unos consideran que no resulta lógico esperar que un estudiante sordo aprenda la lengua simplemente escuchándola, otros argumentan que, aunque la escucha no sea *ideal*, pueden aprender a pronunciar, a leer los labios y a participar en actividades orales en la LE. En relación con la primera postura, Lewandowska (2021: 118) constata que una de las principales dificultades que experimentan los alumnos de lengua inglesa con restos auditivos es oír y discernir con claridad las palabras empleadas (especialmente si se habla rápido), debido a las similitudes fonéticas entre algunas de ellas, lo que provoca confusión al alumnado, que ha de hacer grandes esfuerzos para entender siquiera el contexto del tema abordado en el aula y poder participar activamente. También Pritchard (2021: 37-38) constata esta dificultad para discernir entre fonemas de la LE cercanos, por lo que, para evitar problemas, aconseja al profesorado tomar consciencia de las dificultades de pronunciación de sus alumnos sordos y enseñar explícitamente las diferencias fonéticas, apoyándose en estímulos visuales, táctiles y movimiento. Domagała-Zyśk (2021: 28) también argumenta que la mejor manera de desarrollar la expresión oral en los alumnos con pérdidas de audición es animarlos a hablar. Para ello, explica que se puede comenzar por pedir al alumno que repita palabras sencillas y luego, oraciones, que deberán acompañarse de imágenes y texto escrito. Más tarde, se puede interactuar con el estudiante mediante ejercicios de preguntas y respuestas sencillas o se le puede pedir que lea diálogos en voz alta. Aunque la pronunciación no será perfecta, explica la autora, apoyarse en el canal escrito desde el principio será de gran utilidad para mejorar y entenderse con el profesor. En definitiva, si se adopta un método oral, el docente debe ser consciente de que el alumno con discapacidad auditiva puede



necesitar contar con apoyo visual constantemente, amén de entender que cuestiones como la velocidad de elocución o una perfecta pronunciación no pueden enseñarse ni evaluarse de forma idéntica que en los alumnos sin discapacidad (véase el epígrafe 3.3).

Por otro lado, los métodos orales abogaban en gran medida por no recurrir a la LM, pero para muchos estudiantes sordos apoyarse en su propia lengua para aprender una LE resulta fundamental (véase Kontra, 2021). Por ejemplo, de acuerdo con Pritchard (2021: 41), para comprobar el nivel de comprensión que tiene un alumno sordo cuando realiza una lectura, es importante que el docente active previamente, empleando la LM, los conocimientos o conceptos que tenga el estudiante sobre el tema. Además, explica que ofrecerles un resumen del texto en su propia lengua puede ayudar también si fuera necesario. Dicho de otro modo, el docente que emplee los métodos orales debe ser consciente de que, si se ciñe a las premisas de no recurrir a la LM, podría estar interponiendo un obstáculo al alumno con discapacidad auditiva.

A su vez, en estos métodos la interacción oral con los compañeros se vuelve mucho más frecuente, lo que, de nuevo, podría suponer un reto para algunas personas sordas. De hecho, resulta interesante el testimonio que recoge Kontra (2013: 103) en el que relata el caso del estudiante sordo que citaba anteriormente, quien, al entrar en el aula de Inglés en la universidad, decide abandonarla con frustración tras ver que todos sus compañeros practican la lengua hablando entre ellos y que no se ha previsto una opción para satisfacer sus necesidades. También Lewandowska (2021: 121-122) recoge los testimonios de estudiantes con discapacidad auditiva que se sienten desplazados por no poder oír bien (y, en consecuencia, entender) a sus compañeros. Una herramienta para superar, al menos en parte, esta barrera podría ser, según Domagała-Zyśk (2010), la tecnología, pues permite que el alumno pueda comunicarse por medio del correo electrónico, webs, chats o mensajes de texto. Hoy en día podríamos hablar también de los servicios de mensajería instantánea o, incluso, de ciertos *softwares* que permiten la comunicación por medio de sonido e imagen (como, por ejemplo, Skype) y que, además, ofrecen la alternativa de activar subtítulos en directo. Existen, incluso, algunos programas o aplicaciones que transcriben en tiempo real un discurso oral (véase el epígrafe 6.1), aunque algunos resultados son todavía algo deficientes, por lo que necesitarían perfeccionarse para ser una posible herramienta en el aula.



En cuanto al alumnado con discapacidad visual, se podría pensar que optar por prácticas en las que las destrezas orales tienen un gran protagonismo sería beneficioso; sin embargo, no se debe olvidar que, cuando se adoptaban estos métodos, los contenidos se explicaban por medio de la asociación con imágenes u objetos para evitar recurrir a la LM. Para la persona que no tiene restos de visión (o que nunca ha tenido visión), esto puede llegar a ser una barrera, puesto que puede experimentar problemas para relacionar las palabras de la nueva lengua con su significado si las únicas referencias que tiene son imágenes e *inputs* en la LE, que, especialmente en los niveles iniciales, los estudiantes no suelen comprender con facilidad. De hecho, tras ponerme en contacto con la responsable de educación y algunas maestras de apoyo de los servicios educativos de la ONCE en Valencia, se me transmitió que un problema al que se enfrentan con cierta frecuencia los alumnos de idiomas es la negación de los profesores a utilizar la LM, cuando esta supone, de acuerdo con algunas de las maestras, una ayuda para que los estudiantes ciegos comprendan mejor qué significan las palabras de la LE y evitar, así, el verbalismo (véase Couper, 1996) –que consiste en «la tendencia a utilizar palabras cuyo significado se desconoce» (Santana, 2013: 224)–. Asimismo, recurrir a definiciones monolingües o asociar conceptos abstractos empleando vocabulario quizá aún más complejo en la LE tampoco parece una opción satisfactoria, especialmente si el alumno aún no comprende bien el idioma extranjero. En relación con esto, Santana recuerda que los estudiantes ciegos:

Frecuentemente, no pueden servirse del tacto, el olfato, el gusto o el movimiento para aprender conceptos abstractos que son enseñados en forma visual y auditiva. Por lo tanto, deben confiar en sus conocimientos previos para entender lo que están escuchando, en pocas palabras tienen que entender lo mismo que el resto de la clase, pero con menos información y, a menudo, pierden o malinterpretan los conceptos que se les enseñan (Santana, 2003: 86).

Esta situación podría evitarse, en parte, adaptando materiales y proporcionando objetos reales, en relieve, o describiendo los objetos o las imágenes, para lo que, inevitablemente, se requerirán los recursos humanos y técnicos adecuados. Con todo, creo que conviene investigar en profundidad si recurrir a la LM es una práctica realmente perjudicial, como parecen creer algunos profesores, o si, de lo contrario,



permite transmitir los conceptos de un modo más claro y eficaz a los estudiantes ciegos que la necesiten. En lo que se refiere a las actividades escritas, sería necesaria la adaptación de materiales en función de las necesidades del estudiante, como, por ejemplo, la transcripción al braille de los textos escritos, proporcionar fotocopias con cuerpo de letra aumentado, permitir el uso de las ayudas tiflotécnicas (véase el epígrafe 6.2), adoptar materiales digitales accesibles, etc.

El material del método audiovisual también tiene desventajas para trabajar con alumnado con ambos tipos de discapacidad sensorial, dado que la mayor parte de los contenidos se transmiten mediante el uso combinado de audios e imágenes. Pese al nombre que recibe el método, debo matizar que por *audiovisual* no se debe entender el empleo de vídeos, tal y como se hace en la actualidad, sino que, como ya se ha explicado, en su momento, los alumnos disponían de un conjunto de imágenes estáticas, que servían para contextualizar los diálogos, grabados en audio por separado.

En la figura 2 se puede ver un fragmento del libro *Voix et images de France*, de 1961, que permite apreciar mejor cómo eran estos materiales.

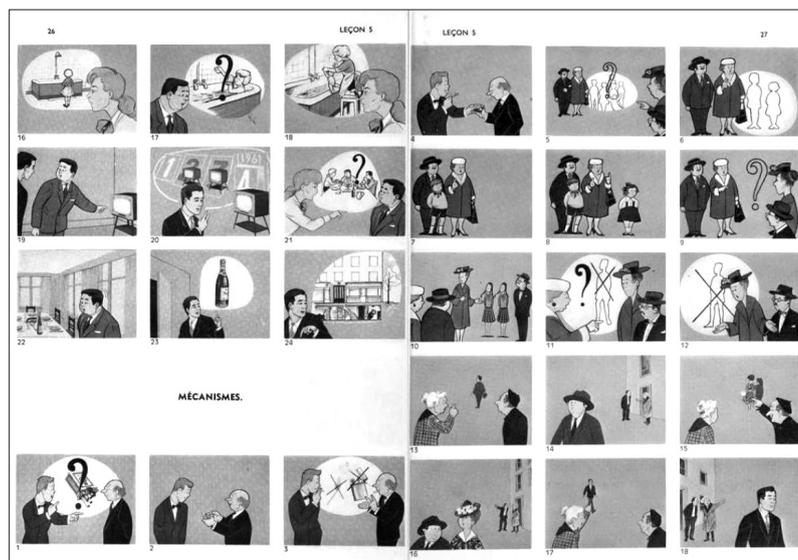


Fig. 2. Ejemplo de los contenidos del libro *Voix et images de France*. Fuente: diseñado por el Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Crédif); dibujos de Pierre Neveu.



Si un alumno con discapacidad visual tuviera que emplearlos hoy en día, quizá experimentaría problemas para observar y seguir las imágenes que ayudan a contextualizar los diálogos, o quizá, directamente, no podría acceder a ellas. Una posible solución consistiría en ampliarlas o en ofrecer una descripción por escrito, en formato accesible, de cada imagen. No obstante, la necesidad de leer las múltiples descripciones antes o durante la escucha de los audios probablemente acabaría provocando una sensación de excesiva fatiga en el estudiante y un consumo de tiempo adicional más allá de lo razonable para seguir el ritmo de sus compañeros, amén de una escasa motivación. Una alternativa podría ser que un compañero describiera cada imagen de forma oral antes de la escucha del audio; es decir, llevara a cabo una AD en directo, aunque debería investigarse en qué lengua debería proporcionarse esa descripción –como hipótesis diría que, en los estadios iniciales del aprendizaje, el alumno ciego necesitará que la información se le transmita mediante su LM, y en los niveles más elevados, será capaz de seguir dicha descripción en la LE–.

Por otra parte, los alumnos con discapacidad auditiva podrían encontrar barreras para acceder fácilmente a la información de los audios. En algunos casos, el empleo de una ayuda técnica podría bastar; en otros, una alternativa podría ser proporcionar una transcripción para acceder a los contenidos de forma escrita. Pese a estas reflexiones, creo que los materiales del método audiovisual podrían haber quedado un tanto obsoletos, por lo que, quizá, se podrían sustituir por vídeos (películas, series, documentales, programas televisivos de no ficción...) (véase el capítulo 4), que permitirían el uso de la SPS, la AD o la ILS como recursos de apoyo a la comprensión para ambos colectivos.

**3.2.3 LOS MÉTODOS HUMANISTAS** Ya en los años setenta y ochenta del pasado siglo, podemos ubicar el surgimiento de un conjunto de métodos conocidos como *humanistas* o *no convencionales*, los cuales 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). Con esta filosofía en mente, surgiría el método de respuesta física total, el método silencioso, el método sugestopédico o el aprendizaje de la lengua en comunidades. Veamos en qué consistía cada uno de ellos y cuán accesibles podrían ser para los estudiantes con discapacidad sensorial.

En primer lugar, el método de respuesta física total se apoyaba en las teorías de lateralización cerebral desarrolladas por Piaget (1965) y Lennenberg (1967), y en la teoría del rastro de Katona (1940), y defendía que el aprendizaje de una LE debía ser un proceso similar al de la adquisición de la LM, en el que el niño responde con una acción física a la información lingüística que recibe de los adultos, normalmente en forma de órdenes. Según su creador, James Asher (1977), este mismo fenómeno era aplicable al estudiante de LE. Por ello se proponía que, en las primeras fases del aprendizaje, el alumno se limitara a escuchar las órdenes del profesor y a responder a ellas con actividad física –esta era observada por los compañeros, quienes también aprendían a partir de las acciones que realizaban los demás (Germain, 1993: 264)–. Solo en las fases posteriores se desarrollaba la escritura y lectura. De este modo, se pretendía conseguir aulas desprovistas de estrés y con una alta motivación, ya que no se forzaba al estudiante a hablar hasta que no estuviera preparado. Para ello, se propuso la creación de un programa organizado en torno a estructuras gramaticales y léxico. Una vez asimilados los contenidos teóricos, 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. (Cortés, 2000: 258-259; Richards y Rodgers, 2003: 77-83).

En segundo lugar, el método silencioso, diseñado por Caleb Gattegno (1972), tenía como principal objetivo desarrollar la expresión y comprensión oral hasta alcanzar un nivel de fluidez similar al del nativo. Lo curioso de este método es que, para lograr este objetivo, era necesario que el profesor permaneciera en silencio el máximo tiempo posible, lo que facilitaba un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes desarrollaban conscientemente su potencial e intelecto, para que la adquisición de la lengua 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. Para mantener el silencio del profesor el máximo tiempo posible, se introdujeron nuevos materiales, como tablas cromofónicas, tablas léxicas, tablas fonográficas y bastones de colores. Por su lado, la pronunciación tenía especial importancia, aunque, como ya se ha dicho, esta no se adquiría por imitación, sino que el profesor debía guiar a los estudiantes, en silencio, para descubrirla por sí mismos. En este sentido, la LM volvía a adquirir gran importancia, pues el docente podía aprovechar las similitudes entre esta y la LE para conducir a los alumnos hacia los nuevos conocimientos (Cortés, 2000: 249-251; Richards y Rodgers, 2003: 86-91).

En tercer lugar, el método sugestopédico o sugestopedia, desarrollado por Georgi Lozanov (1978), se fundó sobre la creencia de que la condición ideal que debía darse para el aprendizaje consistía en lograr un estado de relajación similar al que se da antes y después del sueño. Por esta razón, este método combinaba técnicas propias del yoga (respiración, relajación, concentración, etc.) con otros elementos, como 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. El objetivo del método sugestopédico era formar al alumnado para conseguir avanzar rápidamente en las habilidades orales. Para ello, se hacía énfasis en la adquisición de vocabulario, aprendido mediante la memorización de pares de palabras en la LE y su traducción a la LM. La gramática, por su parte, se explicaba brevemente y de forma explícita. Además, se llevaban a cabo actividades en las que el profesor leía diálogos acompañándose de música clásica, los cuales eran leídos de nuevo posteriormente, tanto por el profesor como por los alumnos, y se analizaban y practicaban por medio de juegos, música, teatro, etc. (Cortés, 2000: 215, 252-255; Richards y Rodgers, 2003: 201-203).

En cuarto y último lugar, el aprendizaje de la lengua en comunidades, creado por Charles A. Curran (1976), se basaba en un modelo de aprendizaje-orientación en el que el profesor adoptaba el papel de asesor que ayuda a sus *clientes*, los alumnos, a resolver un problema o una necesidad: aprender la nueva lengua. Según Richards y Rodgers (2003: 96-97), para el aprendizaje de la lengua en comunidades no se definió ningún objetivo lingüístico ni comunicativo de manera



explícita, del mismo modo que tampoco se diseñó un programa convencional, ya que, más bien, las lecciones debían desarrollarse de acuerdo con lo que el grupo de alumnos decidiera que quería estudiar cada día. En clase, los estudiantes se sentaban en círculo formando una especie de comunidad de hablantes y decidían qué aspecto querían tratar. Para poder intervenir e interactuar con el grupo, primero, los estudiantes decían al profesor, en la LM, el enunciado que deseaban aportar y el docente, en su papel de asesor, les ayudaba a traducirlo a la LE. Los alumnos escuchaban y, seguidamente, repetían. Se entendía que, mediante los ejercicios de traducción, conseguirían partir desde lo conocido, la LM, hacia lo desconocido, la LE, y recordar gracias a ese vínculo establecido entre ambas lenguas. Estas sesiones 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.

Una vez observadas las principales características de los métodos humanistas, pasemos a valorar cuán accesibles serían si se emplearan en un aula con estudiantes con discapacidad sensorial. Para crear el método de respuesta física total, Asher se inspira en la observación del niño normoyente y normovidente que adquiere su LM e intenta simular este proceso en el aprendizaje de la LE. Seguramente, una de las primeras cuestiones sobre las que convendría reflexionar es si este proceso de adquisición de la LM por parte de una persona sin discapacidad podría extrapolarse al de las personas con discapacidad sensorial. Es decir, como veíamos anteriormente, no todas las personas aprenden lenguas simplemente escuchándolas, por lo que parece lógico pensar que los estudiantes con un grado de discapacidad auditiva más severo, aunque se apoyaran en la lectura labiofacial, experimentarían una mayor dificultad para comprender las órdenes que el profesor diera de forma oral y responder a ellas si no contara con el apoyo de *input* escrito, imágenes, un intérprete en caso de necesitarlo, etc. Por otro lado, también debemos pensar en que el alumno con graves problemas de visión o sin resto de visión alguno no podría aprender a partir de la observación de las acciones, por lo que se debería analizar si esta información se le podría facilitar de algún otro modo que pudiera ser efectivo a la vez que motivador.

Por su parte, en lo referente al método silencioso, podría inferirse que, para los estudiantes con discapacidad auditiva, el uso de elementos visuales y el constante apoyo en la LM para descubrir, a partir de la observación y experimentación, la LE podría resultar, en



cierto modo, interesante. Por su parte, este método parece uno de los menos accesibles para los estudiantes con discapacidad visual, pues el profesor debía permanecer en silencio todo lo posible, de modo que no facilitaba *input* oral, sino que se limitaba a emplear elementos visuales para guiar a los estudiantes a descubrir la nueva lengua. Por lo tanto, si planteamos una lección siguiendo este método estrictamente, las intervenciones de los compañeros serían, en teoría, el único *input* oral en la LE que recibirían los alumnos ciegos.

Una de las principales máximas en las que se basa el método sugestopédico es la necesidad de conseguir que los alumnos se encuentren en un ambiente desprovisto de estrés, con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje, de ahí que se propusiera cuidar aspectos como la entonación o el ritmo de las lecturas, acompañadas de música, o se resaltara la importancia de un entorno cálido y colorido. No obstante, para algunas personas sordas, prácticas como la escucha de música podrían no tener una repercusión significativa en su estado de ánimo y relajación. A esto se le suma que este método prioriza la lengua oral sobre la escrita. Por otra parte, para algunas personas con discapacidad visual, cuestiones como la decoración o los colores del aula podrían no ser de relevancia para cambiar su estado de ánimo y motivación. Por lo tanto, habría que analizar qué alternativas se podrían proponer para estimular otros sentidos con el mismo objetivo.

Para finalizar con los métodos humanistas, es razonable pensar que el aprendizaje en comunidades sería un método complejo de implementar con personas con graves problemas auditivos, pues las lecciones se basaban en las conversaciones que se proponían en grupo y en las traducciones que susurraba el profesor. 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, esto podría suponer una barrera a los alumnos con una discapacidad auditiva. Por otro lado, este método sí podría ser de más fácil aplicación con alumnos con discapacidad visual, dado que la mayor parte de *input* se introduce de forma oral, aunque sí convendría adaptar los materiales visuales que se emplearan. De todos modos, debemos tener presente que los planteamientos del aprendizaje en comunidades resultan de difícil aplicación, en general, con cualquier perfil de alumnado, tal y como señala Sánchez Pérez:

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 (Sánchez Pérez, 2009: 236).

**3.2.4 ENFOQUES Y MÉTODOS ORIENTADOS HACIA LA COMUNICACIÓN** Hacia finales de los años setenta y ochenta del pasado siglo, encontramos un conjunto de métodos orientados a promover las capacidades comunicativas de los estudiantes; entre algunos de los más significativos, el enfoque natural, el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en tareas.

El enfoque natural –en ocasiones, llamado *método natural* (Sánchez Pérez, 2009), aunque no debe confundirse con el método directo–, fue creado por los profesores Stephen Krashen y Tracy Terrell (1983), apoyándose en la teoría de las cinco macrohipótesis de Krashen (1981). Su objetivo general era el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas, tanto orales como escritas (Richards y Rodgers, 2003: 175 y 182), aunque los objetivos específicos podían variar, ya que dependían «de las necesidades, las destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar) y el nivel de conocimiento del alumno» (Richards y Rodgers, 2003: 181). Parece difícil especificar unos objetivos comunicativos comunes a las necesidades de todos los estudiantes, por lo que cualquier lista de temas o situaciones debe considerarse como una sugerencia para el diseño del programa (Richards y Rodgers, 2003: 181-182).

El enfoque natural se puede enmarcar dentro de las corrientes naturalistas, al hacer uso de la LE sin recurrir a la LM ni al estudio deductivo de la gramática, aunque sí muestra la diferencia de que la comprensión escrita debe desarrollarse desde el nivel inicial, pues también a partir de las lecturas los estudiantes tienen acceso a *input* comprensible (Cortés, 2000: 206). Además, Krashen y Terrell concedían especial importancia al vocabulario, pues la adquisición de una lengua solo podía tener lugar si se entendían los mensajes (Richards y Rodgers, 2003: 177). Por su lado, los materiales estaban orientados principalmente a desarrollar la comunicación mediante actividades que giraban en torno al uso de objetos de clase y dibujos. Para reducir la ansiedad de los estudiantes, el profesor hacía preguntas que pudieran responderse con palabras sencillas –lo que no los obligaba



a hablar si no se sentían preparados– y las acompañaba de materiales visuales (cuadros, dibujos, anuncios, etc.). Asimismo, se podía optar por prácticas más típicas de otros métodos, como responder físicamente a órdenes o enseñar mediante la gesticulación. Las actividades no estaban diseñadas únicamente para trabajar cuestiones relacionadas con la forma, por lo que la organización del programa era más bien funcional y situacional, y no gramatical (Cortés, 2000: 262; Richards y Rodgers, 2003: 182-183).

El enfoque comunicativo, por su lado, nace a raíz de los trabajos de la lingüística funcional británica (Firth, 1957; Halliday, 1975), la sociolingüística (Hymes, 1972; Gumperz, 1972; Labov, 1966 y 1969) y la filosofía de la lengua (Austin, 1962; Searle, 1969), los cuales hicieron tambalear los cimientos de la enseñanza situacional, en Gran Bretaña, y del método audiolingüístico, en Estados Unidos. Así, junto con las fuertes críticas que recibieron los modelos estructuralistas por parte de la lingüística generativa, se hizo evidente la necesidad de un replanteamiento de la concepción de la lengua y su función en la sociedad y en el aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003: 153-154; Talaván, 2013: 21-22). En consecuencia, 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; es decir, el objetivo de este enfoque era alcanzar la competencia comunicativa (Hymes, 1972) en las cuatro habilidades lingüísticas, que se trabajaban desde el primer día. La idea se materializó en la creación de un programa 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). 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 permitían a los alumnos aprender a comunicar fuera del aula. Desde esta perspectiva, la lengua se concebía más bien como un medio, y no como un fin en sí misma (Cortés, 2000: 265).



También a mediados de los ochenta del pasado siglo surgió el aprendizaje basado en tareas sobre los principios del enfoque comunicativo. Uno de los profesores pioneros en ponerlo en práctica fue Prabhu (1987), quien constató que sus alumnos conseguían mejorar el nivel en la LE cuando desempeñaban actividades no relacionadas con un estudio exhaustivo de la lengua. Es decir, según el autor, un alumno aprendía mejor un idioma cuando se centraba en el significado para conseguir comunicarse, y no necesariamente cuando tenía un conocimiento sistemático de él. Por ello, se propuso el diseño de un programa organizado en torno a tareas, cuyo objetivo principal era potenciar el uso de la lengua como un vehículo comunicativo para que los alumnos pudieran llevarlas a cabo. 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).

Una vez observadas las características de los enfoques y métodos orientados a la comunicación, pasaré a reflexionar acerca de las posibles barreras que estos podrían suponer para trabajar con alumnado con discapacidad sensorial. En cuanto al enfoque natural, de nuevo, se concede un gran valor al uso de materiales visuales (aunque también a *input* oral), por lo que se necesitaría de adaptaciones dependiendo del grado de discapacidad visual que tenga el estudiante (aumento del tamaño de letra, transcripciones al braille, materiales en relieve, descripciones de las imágenes, etc.) para acceder a ciertos contenidos. Pese a ello, convendría analizar el impacto de las adaptaciones del material sobre el filtro afectivo (véase Krashen, 1981) del alumnado ciego. En los casos más graves, Aikin (2002: 5-7) critica que, a menudo, los materiales visuales acaban convirtiéndose en una mera transcripción al braille, algo que no contribuye a que el nivel motivacional de estos alumnos se mantenga elevado. Al hilo de esta idea, podría citar a Nikolic (1986), quien explica que 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 posiblemente inadecuadas si un alumno no puede ver los gestos.

Por otra parte, a diferencia de los métodos orales, este enfoque sí da mayor importancia a las destrezas escritas desde los niveles iniciales, lo que responde a las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva (Domagała-Zyśk et al., 2021: 5). Además, para desarrollar las



habilidades orales, Domagała-Zyśk y Podlewska (2019: 4-6) hablan de diferentes estrategias: el uso de lectura labiofacial acompañada del lenguaje no verbal, del alfabeto fonético internacional para *ver* la lengua, de la palabra complementada (*cued-speech*) y de ayudas técnicas –como frecuencias moduladas o equipos FM– o tratar temas que impliquen el uso de la LE en conversaciones con nativos y que permitan comunicar contenido significativo para los estudiantes. En relación con esto último, Domagała-Zyśk et al. (2021: 5) destacan la importancia que el enfoque natural concede al placer por el aprendizaje y recuerdan que los estudiantes con discapacidad auditiva adquieren más fácilmente una lengua cuando se les expone a tareas atractivas. Por lo tanto, si el profesor está familiarizado con estas estrategias, podría tenerlas presentes para trabajar las habilidades orales con un objetivo comunicativo.

Encontramos barreras similares en el caso del enfoque comunicativo y el aprendizaje por tareas. Jones (2013: 9) comenta que el enfoque comunicativo parece haber sido el preferido por muchos profesores, dado que su flexibilidad permite trabajar mejor con diferentes tipos de capacidades en una misma aula. Estoy de acuerdo con la autora, ya que, en mi estudio en las EOI de la Comunitat Valenciana (véase Reverter, 2019), vi que casi la mitad de los encuestados reconoce hacer uso del enfoque comunicativo –la otra mitad aproximadamente confiesa combinar libremente distintos métodos– y todos los entrevistados afirman seguir este enfoque, ya que reconocen la flexibilidad que les ofrece para adaptarse a las necesidades de cada alumno. Igualmente, Mitchell (1994: 3) asocia el cambio en el panorama 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*. Pese a ello, Santana 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 integrados los estudiantes ciegos apuntan hacia lo contrario (Santana, 2001, 2003; Aikin, 2002) (Santana, 2013: 70).



Y añade:

Este enfoque tan visual ofrece claras desventajas para los estudiantes con discapacidad visual al no poder recoger esta información. Esta situación se ve agravada por el gran prestigio del que goza actualmente el enfoque comunicativo, enfoque que basa sus principios de aprendizaje en la práctica de utilizar al máximo la lengua meta en el aula. Parece haber cierto consenso entre los investigadores, profesores, pedagogos y autoridades académicas acerca de los beneficios de exponer a los estudiantes a todo el *input* posible en la lengua meta [es decir, lo que aquí llamo la LE] de forma que puedan experimentarla como una vía de comunicación real. Sin embargo, aun reconociendo la validez de los principios del enfoque comunicativo, distintos autores (Couper, 1996) han señalado las consecuencias negativas que puede tener en un estudiante con déficit visual el hecho de no comprender el significado de lo que se está diciendo y en los peligros que puede entrañar el «verbalismo» (Santana, 2013: 84).

Como adelantaba, Santana explica que los enfoques o métodos basados en gran medida en el uso de material visual consiguen que los estudiantes ciegos experimenten un nivel de motivación bajo e, incluso, dificultades para comprender los contenidos que se introducen por medio de apoyos visuales. Por lo tanto, creo que, si se van a utilizar materiales con mucho contenido visual o audiovisual, resultaría útil ofrecer, al menos, estos recursos acompañados de una descripción en formato accesible —aunque Santana (2013: 81) critica que un exceso de descripciones que el alumno debe leer a destiempo puede ser aburrido y desmotivador—, una AD, materiales alternativos que permitan involucrar el resto de los sentidos o tareas que permitan sacar partido a las capacidades de los estudiantes con discapacidad visual, no evidenciar su deficiencia.

Por otra parte, determinados alumnos sordos volverían a encontrar barreras a la hora de trabajar con audios y con las actividades enfocadas a desarrollar la faceta oral de la lengua. Respecto a esto, es interesante conocer algunas de las estrategias que emplean los estudiantes de idiomas sordos para sortear las dificultades de comunicación oral. Por ejemplo, Domagała-Zyśk y Podlowska (2019: 13) mencionan, entre otras, la estrategia del cambio de lengua e, incluso, recurrir a las traducciones literales. Por esta razón, el profesor que adopta el enfoque comunicativo puede permitir el uso de la traducción, pues no está incumpliendo sus premisas, ya que, según Richards



y Rodgers, en el enfoque comunicativo «[s]e acepta un uso moderado de la LM cuando sea necesario. Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella» (2003: 156). Por otro lado, en el enfoque comunicativo los materiales reales adquieren un papel mucho más relevante (véase el epígrafe 4.1), pero no todos ellos suelen tener formatos accesibles. Por esta razón, una vez más, las adaptaciones del material resultan fundamentales, aunque un aspecto negativo que destaca Santana (2013: 85) es que el factor de realismo puede perderse.

**3.2.5 EL POSTMÉTODO** La búsqueda de un método que garantizara buenos resultados ha sido, como se puede apreciar, una preocupación constante en la didáctica de lenguas. A pesar de todo, tal y como apuntaba Prabhu (1990: 174), no existe un método que sea mejor o peor que otro por definición. De acuerdo con el autor, el éxito o el fracaso de la enseñanza está relacionado con la postura del profesor para aplicar, o no, un método con estricta rigidez y sin mostrarse receptivo a posibles cambios.

A finales del siglo XX, la insatisfacción que suponían las limitaciones de los métodos provocó que comenzaran a surgir críticas a la rigidez de los conceptos *enfoque* y *método*, por tratarse de ideas demasiado prescriptivas. Muchos docentes habían experimentado que, a pesar de haber apostado firmemente por un método, este no había tenido los resultados esperados (Torralba, 2016: 25). Además, el concepto de *método* tampoco permitía que el profesor gozara de libertad a la hora de emplear las prácticas que considerara más adecuadas en función de las necesidades del grupo; una idea interesante, si tenemos en cuenta que, quizá, el estricto cumplimiento de las premisas de algunos de los métodos aquí presentados impediría poder llevar al aula las prácticas más oportunas para atender a las necesidades de las personas con discapacidad sensorial. La búsqueda del eclecticismo llevó a la aparición de lo que Kumaravadivelu (1994) bautizó como *postmétodo*. Esta nueva visión de la enseñanza permitía que el profesor ganara autonomía y pudiera erigirse frente al prescriptivismo de un método concreto, de forma que tuviera mayor libertad para adaptar sus prácticas en función de las necesidades de los alumnos, el contexto o las motivaciones, de una manera mucho más flexible.

El postmétodo parece cada vez más extendido entre los teóricos de la didáctica de lenguas (Talaván, 2013: 29). En mi opinión, el hecho de que el profesor pueda escoger libremente las prácticas que desee



para satisfacer las necesidades de los estudiantes podría suponer una ventaja para trabajar en el aula inclusiva, al no verse *encorsetado* y forzado a seguir unas pautas que quizá no responden a sus necesidades.

**3.2.6 UN MÉTODO BASADO EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES** Para finalizar mencionaré la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993), la cual podría ser de interés también al abordar la educación de las personas con discapacidad. De acuerdo con Gardner, la inteligencia humana es el resultado de varios tipos de inteligencia: naturalista, musical, lógico-matemática, existencial, interpersonal, cinética-corporal, lingüística, intrapersonal y espacial. 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 puede que domine mejor la musical.

En palabras de Sánchez Pérez (2009: 239-245), aunque la teoría de las inteligencias múltiples no es una teoría sobre adquisición de lenguas, sí puede aplicarse en cierto modo a la enseñanza de idiomas. De acuerdo con este autor, con un método basado en las inteligencias múltiples el docente debería centrarse en el conocimiento individualizado y prestar mayor atención al tipo de inteligencia predominante en cada alumno. La aceptación de esta idea implica cambios en la concepción del aprendizaje de los alumnos y en los propios métodos de enseñanza, aunque plantea el problema de que una educación en la que se atiendan hasta nueve tipos de inteligencias diferentes supone un reto tan elevado y complejo que puede llegar a concebirse como prácticamente inasumible, sobre todo si en una misma aula se cuenta con un elevado número de estudiantes.

Esta teoría me parece especialmente relevante en el caso de los alumnos con discapacidad sensorial, pues 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 podrían verse compensadas por medio de actividades que potenciaran aquellas inteligencias que no dependan del canal auditivo o visual necesariamente. Para llevar a cabo actividades que satisfagan las distintas necesidades de los estudiantes de un aula al mismo tiempo, Sánchez Pérez explica que se pueden plantear diferentes tipos de respuesta a una misma actividad. Por ejemplo, pongamos por caso que los estudiantes han leído una historia y el profesor



debe evaluar su nivel de comprensión lectora. Se podrían proponer diferentes tipos de actividades, como hacer un dibujo representativo de la historia o trazar el itinerario seguido por el protagonista, hacer una lista por escrito de las cualidades de este, comentar de forma oral lo que se acaba de leer, sugerir una canción que guarde relación con la historia, etc. (2009: 248).

Pese a todo, considero que el empleo de un método basado en las inteligencias múltiples no es realista con las condiciones en las que el profesorado trabaja en la mayor parte de ocasiones hoy en día. De hecho, creo que resultaría bastante improbable que un solo profesor pudiera responder a la casuística de inteligencias que podrían darse en una clase de, pongamos, treinta alumnos. Por lo tanto, me muestro de acuerdo con Sánchez Pérez, pues opino que si bien, en teoría, este método podría ser de utilidad, la realidad de las aulas hace que su aplicación sea compleja o, incluso, inviable.

**3.2.7 CONSIDERACIONES FINALES** La mayoría de los enfoques o métodos analizados en este epígrafe resultan de difícil aplicación, en mayor o menor medida, con estudiantes con discapacidad sensorial si el docente no está dispuesto a aceptar que las necesidades de los alumnos no son idénticas –o, quizá, simplemente lo desconoce o no cuenta con la suficiente preparación–, y que, por lo tanto, los supuestos beneficios de escoger un método u otro no tendrían por qué ser los mismos con los estudiantes normovidentes y normoyentes que con las personas con discapacidad sensorial. Por consiguiente, creo que la adopción de un enfoque o método que no fuerce al profesorado a seguir unas prácticas concretas puede ser una ventaja para adaptarse y responder a las necesidades del aula. Por ejemplo, los métodos basados en gran medida en material visual dificultarían el aprendizaje –y repercutirían en la motivación, probablemente, como veíamos– de determinados estudiantes con discapacidad visual. Por otra parte, aquellos métodos basados sobre todo en el uso de material auditivo o información transmitida de forma oral dificultarían el aprendizaje a los estudiantes con discapacidad auditiva, particularmente a quienes tienen un grado severo de discapacidad. De todos modos, con independencia del enfoque o método utilizados, todos ellos parecen necesitar de la adaptación de ciertas prácticas y materiales.

Asimismo, esta reflexión lleva a pensar que ninguno de los enfoques o métodos aquí tratados se creó teniendo en cuenta unas necesidades educativas distintas a las del perfil de una persona sin discapacidad.



Pese a ello, como decía al principio de este epígrafe, debemos tener presente que utilizar un método específico para los estudiantes con discapacidad sensorial podría evidenciar la diferencia de estos alumnos con respecto al resto. No creo que esto sea lo adecuado, pues, estoy de acuerdo con Domagała-Zyśk (2013: 92), quien argumenta que la creación de un método específico para, en el caso que ella estudia, los alumnos sordos, podría acabar generando una especie de gueto lingüístico. Por lo tanto, en un aula de lenguas con estudiantes con discapacidad sensorial, el docente puede adoptar varias actitudes: en primer lugar, utilizar el mismo método (o métodos) para todos, pero modificar ciertas prácticas y materiales, mostrándose flexible para responder a las distintas necesidades educativas; en segundo, utilizar otro método para la persona con discapacidad sensorial solamente, o, en tercer lugar, usar el mismo método sin mostrarse abierto a cambios ni adaptaciones. Huelga señalar que la opción que creo más conveniente es la primera. De hecho, así parece hacerse en las EOI de la Comunitat Valenciana (véase Reverter, 2019), donde, como decía, casi la mitad de los docentes confiesa que suele emplear prácticas de varios métodos que adapta libremente en función de las necesidades que pueda presentar el alumnado. Los otros docentes que afirmaban hacer uso del enfoque comunicativo tampoco parecían ajenos a la importancia de ser flexibles para ajustarse a las necesidades de sus alumnos. Ahora bien, si los profesores no tienen formación para saber cuáles son las adaptaciones más oportunas (y si no cuentan con la ayuda externa de un profesional especialista), se delega en el profesor de idiomas una responsabilidad para la que podría no estar preparado.

Tras este análisis, debo aclarar que no ignoro la existencia de otras alternativas además de las aquí citadas, pero me permitiré no profundizar en mayor medida en ellas, puesto que he recogido los principales enfoques y métodos que la mayor parte de obras coinciden en incluir en este recorrido histórico.

### 3.3

#### *La accesibilidad en el MCER y en su Companion Volume*

En este epígrafe analizaré uno de los documentos más importantes sobre enseñanza de lenguas, el MCER, así como también su *Companion Volume* (Consejo de Europa, 2002 y 2018). Ambos documentos son,



en la actualidad, una referencia oficial en la enseñanza de idiomas en el panorama europeo, por lo que, en España, se suelen tener presentes para orientar el diseño de las programaciones de los cursos de LE. Estos documentos sirven de referencia a la hora de establecer los distintos niveles de aprendizaje de una LE o las competencias que los usuarios deben dominar en cada uno de ellos, entre otras cuestiones. Por esta razón, para garantizar una educación inclusiva en la enseñanza de lenguas, creo que conviene estudiarlos en busca de referencias a las particularidades que pueden presentar los alumnos con discapacidad: por ejemplo, ¿cuáles podrían ser sus necesidades? ¿Se les debe exigir ser capaces de hacer *lo mismo* que 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? Carecer de estas indicaciones supondría que los responsables educativos no tengan una referencia en este documento ni exista un consenso a escala europea sobre cómo proceder con los alumnos de idiomas con discapacidad. Esto es relevante en todos los casos, pero aún más, si cabe, en el de los estudiantes adultos con discapacidad, donde existe menor investigación y normativa sobre esta cuestión.

Tras estudiar el MCER, debo destacar que son pocas las referencias explícitas a la accesibilidad en la enseñanza de lenguas de los estudiantes con discapacidad sensorial. Una de ellas la encontramos en el epígrafe 4.6.1 de dicho documento, 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:

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, 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 (Consejo de Europa, 2002: 91; el resaltado es nuestro).*

Observamos en esta cita que el MCER reconoce que las personas con discapacidad sensorial podrían tener el deseo o la necesidad de acceder a la formación en LE. Asimismo, aunque menciona la importancia de utilizar las estrategias y los métodos más adecuados para las personas con dificultades de aprendizaje, no se detalla cuáles serían estos. Además, aunque se recomienda el uso de un enfoque orientado a la acción para la enseñanza de LE, no se explicita qué métodos o estrategias podrían ser más convenientes para enseñar lenguas a los estudiantes con discapacidad sensorial o si convendría, si quiera, plantear alguna medida de adaptación concreta. Disponer de esta información, aunque fuera una guía aproximativa, podría ser de utilidad para que los diseñadores de cursos tuvieran un criterio unánime sobre cómo proceder. También quisiera resaltar el hecho de que el MCER menciona una capacidad *extraordinaria* de ciertas personas para sortear barreras, pero no creo que esto deba ser una justificación para esperar que los alumnos con discapacidad sean capaces de desenvolverse en el aula de LE sin dificultad solo por tener una predisposición y buena voluntad para aprender una lengua, y menos aún si no se les proporcionan los recursos y las adaptaciones apropiados.

Por otra parte, tampoco se incluyen más referencias a los colectivos de personas con discapacidad auditiva o visual cuando se citan los descriptores por niveles o las competencias que los alumnos deben adquirir al aprender una LE. Por ejemplo, en la tabla 4 se reproducen los descriptores que indican aquello que debería poder hacer un alumno/usuario en función del estadio del aprendizaje en el que se encuentre.



Tabla 4 Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	<p>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.</p> <p>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.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>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.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
	B1	<p>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.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>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.).</p> <p>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.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

*Fuente:* Consejo de Europa, 2002: 26.



El MCER no menciona si los descriptores de la tabla 4 serían aplicables de igual modo a los alumnos con discapacidad sensorial. En otras palabras, no parece haber referencias que aclaren aquello que debería ser capaz de hacer –y, por lo tanto, podría evaluarse– un estudiante de lenguas con discapacidad sensorial, o si existe, acaso, alguna diferencia con 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. Kontra (2021: 101) también recoge que algunos estudiantes sordos desean hablar en la LE, mientras que para otros esto no es una prioridad. Por esta razón, creo que serían necesarias pautas más claras, atendiendo a la pluralidad de perfiles que se puede encontrar entre este alumnado, de modo que se aporten referencias sobre qué se debe exigir al alumno en función de sus capacidades y necesidades.

Además de los descriptores generales, otra aportación relevante del MCER, 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 de las cuatro destrezas, dado que se ha demostrado que resulta insuficiente para capturar la compleja realidad de la comunicación (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, las cuales pueden ir acompañadas por información no verbal. En la tabla 5 podemos observar las actividades comunicativas incluidas en el MCER.

Tabla 5 Las cuatro actividades comunicativas de la lengua según el MCER

<i>Actividades comunicativas de la lengua</i>			
<i>Expresión</i>	Oral	Escrita	
<i>Comprensión</i>	Auditiva	De lectura	Audiovisual
<i>Interacción</i>	Oral	Escrita	
<i>Mediación</i>	Oral	Escrita	

*Fuente:* elaboración propia a partir de Torralba Miralles, 2016.



En el *Companion Volume* (Consejo de Europa, 2018) se retoma esta clasificación en cuatro grupos de actividades comunicativas de la lengua, aunque se aplican algunas modificaciones, que pueden observarse en la tabla 6.

Tabla 6 Nueva clasificación de las actividades comunicativas de la lengua siguiendo la extensión del *Companion Volume*

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

Fuente: *Companion Volume*, 2018.

Como explicaba, sería necesario reflexionar sobre si todos los alumnos pueden trabajar las actividades comunicativas de la lengua por igual o si, de hecho, se les debe exigir que practiquen todas ellas. Precisamente, el periódico *El Día. La Opinión de Tenerife* (Encinoso, 2018) relataba hace unos años el testimonio de una estudiante de francés sorda a la que se le impedía pasar de nivel en la EOI de Santa Cruz de Tenerife debido a la imposibilidad de acreditar ciertas destrezas por causa de su discapacidad. En las EOI de la Comunitat Valenciana, en cambio, sí se prevé la posibilidad de eximir al alumnado con una determinada discapacidad de realizar una parte de las pruebas unificadas de certificación (PUC) (Reverter, 2019). En relación con esto, en el sitio web de la Confederación Estatal de Personas Sordas se recogen algunas de las principales conclusiones derivadas del I Seminario sobre Alumnado Sordo y Universidad, celebrado en Alicante el 26 y 27 de marzo de 2015, de entre las cuales se destacaba, 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, 2015). Como denunciaba, pese a que son necesarias pautas y normativas más concretas que permitan a los centros de enseñanza de LE saber cómo proceder en caso de tener alumnos con discapacidad sensorial, ni en el MCER ni en el *Companion Volume* se especifica con claridad cuál sería la alternativa más adecuada.

Aun así, en el *Companion Volume* (Consejo de Europa, 2018) se trata de recoger una visión del aprendizaje de lenguas más plural, en la que se empiezan a considerar determinados perfiles que no recibieron prácticamente atención en el MCER, como es, precisamente, el 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 evidencia un mayor grado de concienciación con respecto a las personas con discapacidad sensorial como alumnos/usuarios de lenguas. Pese a ello, todavía sigo echando en falta un mayor volumen de información sobre cómo se debe trabajar la enseñanza de LE con alumnos con NEE derivadas de una discapacidad sensorial: qué estrategias son más apropiadas, qué competencias podrían exigirse a determinados colectivos y cómo se deben evaluar, etc.

Una vez revisados los principales enfoques y métodos de enseñanza de LE y valorado en qué medida cada uno de ellos parece accesible con estudiantes con discapacidad sensorial, y tras haber analizado el MCER y el *Companion Volume* en busca de referencias a la accesibilidad en la enseñanza de idiomas, otra cuestión de especial interés a la hora de abordar la enseñanza de una LE son los materiales empleados, que, como ya se habrá intuido, tienen un papel relevante en la inclusión del alumnado, pues de no crearse, seleccionarse o adaptarse correctamente, estos pueden suponer una barrera. Por este motivo, el siguiente capítulo está dedicado a esta cuestión.



## **Tipos de materiales y propuestas metodológicas de explotación del texto audiovisual en el aula inclusiva de LE**

Desde el surgimiento del enfoque comunicativo, el uso de materiales auténticos o reales (aquellos que no fueron diseñados específicamente con fines didácticos) en el aula de LE parece gozar de buena aceptación. Sin embargo, para procurar aulas de LE inclusivas, es necesario conocer las ventajas y barreras que el uso de determinados materiales puede suponer al alumnado con discapacidad sensorial; además, conviene ser conscientes de cómo explotarlos adecuadamente. En este capítulo abordaré, en primer lugar, las diferencias existentes entre *materiales reales* y *educativos* con el objetivo de reflexionar sobre los posibles inconvenientes que puede presentar el empleo de unos u otros en un aula con un estudiante con discapacidad sensorial. En segundo lugar, debido al uso frecuente de material audiovisual en las aulas actuales, analizaré cómo seleccionarlo o crearlo teniendo presentes las necesidades que puedan presentar los estudiantes con discapacidad sensorial. Seguidamente, me centraré en las posibilidades de explotación del texto audiovisual en un aula de idiomas y sugeriré ideas sobre cómo estas podrían ser más inclusivas. Por último, me ocuparé de analizar las propuestas metodológicas que implican trabajar en el aula con distintas modalidades de TAV y reflexionaré sobre las dificultades que pueden suponer para los estudiantes con discapacidad sensorial si no son accesibles e inclusivas.



## 4.1

### *Materiales reales y educativos para trabajar con alumnado con discapacidad sensorial*

Por un lado, según Nunan (1999: 79), por *material auténtico* o *real* se suele entender aquel que fue concebido originalmente en un contexto comunicativo genuino y sin un propósito didáctico –aunque el propio concepto de *realidad* podría ponerse en entredicho, pues este material no solo se extrae del contexto original en el que fue creado, sino que también puede haberse aislado o modificado en función de los objetivos docentes–. Se trata de documentos que pueden resultar útiles para los estudiantes de una LE, ya que permiten entender y apreciar cómo se utiliza fuera de las aulas la lengua estudiada; algunos ejemplos podrían ser una carta de restaurante, un folleto publicitario, una noticia en la radio, un artículo de periódico, etc. Por otro lado, Talaván habla de un uso *educativo* o *pedagógico* de vídeos y describe este material como aquel diseñado con fines didácticos exclusivamente; es decir, se concibe en función del nivel de lengua que se esté estudiando y, normalmente, tanto la duración como el grado de dificultad han sido previamente testados y evaluados para valorar su idoneidad con los estudiantes –pese a que, creo, esto no tiene por qué ser siempre así, pues pueden crearse materiales educativos *ad hoc* que no se hayan testado antes de llevarse al aula–. Según la autora, esto puede llegar a entenderse como negativo, pues priva a los alumnos de tener un acceso directo a la lengua sin distorsiones o pretendidas modificaciones (2013: 41-42).

Como decía, en la actualidad, la adopción de propuestas didácticas afines al enfoque comunicativo propicia el empleo de material real. De hecho, por ejemplo, en las aulas de Inglés de las EOI de la Comunitat Valenciana pude apreciar cómo, si bien el material educativo es el más frecuente (92,3 %) –principalmente, debido al uso de los libros de texto, que se emplean hasta en un 96,2 % de los casos–, también un porcentaje bastante elevado de docentes (70,5 %) recurre a material real, tanto visual y auditivo, como audiovisual (Reverter, 2019). Sin negar los beneficios del material real, debo subrayar que este no siempre es accesible y que, en ocasiones, podría ser poco apropiado para trabajar con determinados estudiantes con discapacidad sensorial.



A continuación, veremos algunos ejemplos de las posibles ventajas o inconvenientes que puede presentar cada tipo de material cuando se emplea con alumnado con discapacidad sensorial, pero la escasa literatura acerca de esta cuestión me obliga a advertir que sería interesante contrastar las reflexiones aquí planteadas con un mayor número de investigaciones empíricas que permitan apreciar de primera mano qué tipo de material, auténtico o educativo, es más apropiado para el alumnado en función de sus características, y cómo se debe seleccionar o crear para que sea lo más accesible posible.

Por un lado, algunos alumnos con discapacidad visual podrían experimentar dificultades para trabajar con ciertos documentos auténticos, debido a la tipografía, el tamaño de letra, los colores y los contrastes empleados, etc. Algo similar ocurriría con los estudiantes con deficiencia auditiva si han de enfrentarse a audios en los que se escuchen las intervenciones con dificultad, haya demasiados ruidos o música, el volumen sea inapropiado o se reproduzcan en un entorno físico que no cuente con las ayudas técnicas necesarias ni las instalaciones adecuadas que permitan aislar los ruidos y la reverberación (véase Podlowska, 2021). Pensemos, además, en que el material real a veces se selecciona con *poco* tiempo de antelación, es decir, los docentes escogen temas de actualidad para trabajar en el aula, por lo que los textos (orales, escritos o audiovisuales) que utilizan apenas se han creado en la cultura extranjera unos días antes, lo cual dificulta en gran medida disponer del tiempo suficiente para adaptarlos. En efecto, una de las personas entrevistadas en las EOI de la Comunitat Valenciana en mi estudio (Reverter, 2019: 435) me hizo partícipe de la dificultad que entraña adaptar el material real con inmediatez:

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 con proyecciones del día a día, de lo que está pasando, de internet, de las noticias, del *Brexit*, todo lo que está pasando... Es de un día para otro. [...]. 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.

Además, recordemos que Santana (2013: 85) explica que, si los materiales reales han de adaptarse en gran medida para los estudiantes con discapacidad visual, estos pierden el factor de realismo y el contacto con la cultura extranjera. En consecuencia, el objetivo por



el que se emplea este material podría verse difuminado con estos estudiantes.

Por otro lado, algunos de los aspectos negativos que destacaba anteriormente del uso de material real con alumnado con discapacidad sensorial podrían encontrarse también en el educativo. En cambio, los creadores de material didáctico sí podrían aprovechar la ventaja de contar con tiempo suficiente para cuidar en mayor medida estas cuestiones. Así, si se diseñaran materiales educativos en consonancia con el concepto de *diseño para todos* que veíamos al principio de este libro, se debería tener en cuenta, entre otras cuestiones, el uso de los colores, el tamaño de letra, los contrastes, las características que presenten los audios, ofrecer transcripciones y subtítulos, disponer de una versión accesible en braille, etc. Sería también conveniente tener en cuenta cuestiones como el diseño y no sobrecargar los manuales visualmente, algo que, según Santana (2013: 85), puede ser confuso incluso para el alumno normovidente. Además, hoy en día, las editoriales podrían ofrecer al estudiante con discapacidad visual la opción de trabajar con un libro en formato digital que permitiera modificar estas cuestiones de acuerdo con las necesidades de cada cual –de un modo similar a lo que ocurre con la SPS en algunas plataformas de vídeo bajo demanda, donde se puede escoger, por ejemplo, el tamaño de la letra del subtítulo de acuerdo con la necesidad del usuario–, así como también emplear lectores de pantalla (véase el epígrafe 6.2), activar una AD si se utiliza un vídeo, etc. Pese a esta posibilidad, no tengo constancia de que lo anterior esté ocurriendo en la actualidad. Es más, en las EOI de la Comunitat Valenciana se me advirtió de que las editoriales no parecen disponer de una versión accesible de su libro de texto; en ocasiones, ni siquiera facilitan al estudiante con discapacidad una versión digital de este (Reverter, 2019).

Por su lado, quizá el uso de audios creados específicamente con fines pedagógicos, en los que las intervenciones suelen ser claras, sin solapamientos, sin excesivos ruidos o sonidos ambiente y, en cierto modo, artificiosas (además, si forman parte de un libro de texto, suelen acompañarse de la transcripción o, si se trata de vídeos, podrían estar subtítulos), podría facilitar que el estudiante con discapacidad auditiva trabajara más cómodamente, mientras que el empleo de audios auténticos requeriría una cuidadosa selección para evitar que estos sean confusos o puedan suponer una dificultad añadida –más allá de la que entraña de por sí una actividad de comprensión oral en una LE– al estudiante con discapacidad auditiva.



De igual modo, como decía, en la educación del siglo XXI, el uso de material audiovisual está a la orden del día. De hecho, en las EOI de la Comunitat Valenciana, casi todos los docentes de Inglés (94,9 %) afirman utilizar vídeos frecuentemente (Reverter, 2019). En consecuencia, a continuación, me centraré en este tipo de material por considerarlo particularmente relevante en las aulas actuales, amén de porque, como se vio en el epígrafe 1.1, la TAV lleva ocupándose del estudio de la accesibilidad a la información y medios de comunicación desde hace años. Por ello, me despierta particular interés conocer cuál podría ser el papel de esta modalidad de traducción y del material audiovisual en la enseñanza de LE inclusiva.

El material audiovisual, igual que el visual y auditivo, puede ser de dos tipos: real (noticias, películas, series, documentales, publicidad, etc.) y educativo, como un clip que venga incluido entre los materiales del libro de texto. Según Lonergan (1984: 4), los principales beneficios del uso del vídeo guardan relación con la posibilidad de acceder a todo un conjunto de información no verbal que permite analizar el contexto comunicativo en el que un intercambio lingüístico tiene lugar: cómo son sus participantes, cuál es el grado de formalidad entre ellos, qué acciones están llevando a cabo, cuál es su estado de ánimo, etc. 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. Por su lado, Stempleski y Tomalin (1990: 3) llegan a afirmar que el uso de vídeos en el aula es lo más parecido a vivir una situación en la vida real.

Talaván (2013: 42) explica que emplear un vídeo auténtico presenta ciertas ventajas, pues muestra unas características propias del habla espontánea *real* –como decía, en realidad, en no pocas ocasiones se trata de oralidad prefabricada (véanse Baños, 2009; Chaume, 2012)–, permite al alumno enfrentarse 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 y a una velocidad normal. Por esta razón, Talaván (2013: 42-43) coincide con Buck (2001), quien comenta que la lengua que aparece en los materiales audiovisuales reales se parece mucho a la de fuera de las aulas.

Ahora bien, aunque el vídeo (tanto real como, en ocasiones, también el educativo) permite obtener los anteriores beneficios con



estudiantes sin discapacidad, podríamos preguntarnos si ocurre lo mismo con los estudiantes con discapacidad sensorial, pues debemos pensar que muchos de los aspectos que citan los anteriores autores suelen percibirse por medio de la vista o el oído (entonación, volumen, gestos, acentos, referentes culturales visuales...). Autoras como Moritz (2021) o Podleswska (2021) confirman que el uso del vídeo es beneficioso en aulas con alumnos sordos. Con todo, la información debe ser adaptada y proporcionarse al alumnado con discapacidad sensorial por otra vía, pues, de no ser así, corremos el riesgo de que se pierdan esas referencias. Con el alumnado con discapacidad visual, una posible herramienta podría ser la AD, mientras que, para los alumnos con discapacidad auditiva, el uso de SPS también es importante para que ciertos elementos paralingüísticos no pasen desapercibidos, aunque otros no podrían apreciarse por medio del canal escrito.

Respecto al uso de subtítulos quisiera hacer un breve apunte. Las características de la subtitulación intralingüística (aquella no concebida necesariamente como herramienta de accesibilidad) y las de la SPS son distintas. En la primera, la lengua de los subtítulos y del audio es la misma (al igual que ocurre en la SPS), pero la información sobre los personajes, los rasgos paralingüísticos, los ruidos o sonidos ambientales o la música no se explicita, cuestiones que sí aparecen en la SPS (véase AENOR, 2012). Sin embargo, en mi estudio en las EOI, descubrí que, a menudo, el profesorado de Inglés no parece que conozca las diferencias entre ambos tipos de subtitulado (Reverter, 2019). En consonancia con esta idea, quisiera citar a Domagała-Zyśk (2021: 24), que explica que un texto escrito es menos efectivo que una grabación, porque el segundo permite contextualizar los elementos paralingüísticos y entender la situación con mayor precisión. Por ello, en este sentido, creo que convendría analizar si sería más beneficioso para la comprensión del clip y el aprendizaje de la lengua recurrir directamente a la SPS, en lugar de a la subtitulación intralingüística, para facilitar la comprensión de la información textual, paratextual y sonora al mismo tiempo.

Además, tampoco creo que la calidad de los subtítulos que se empleen en el aula deba ser una cuestión menor. Si se utilizan subtítulos generados automáticamente y no revisados por un humano –algo que, de nuevo, según algunos de los entrevistados en mi estudio en las EOI, ocurre (Reverter, 2019)–, podrían estar mal transcritos, contener errores ortográficos, no estar bien sincronizados, no adaptarse a una



velocidad de lectura adecuada para el alumnado sordo, no disponer de una explicitación de la información paralingüística o sonora, etc.

En resumen, llegados a este punto, a mi entender, no deberíamos concebir el material como dos extremos absolutos y antagónicos, real frente a educativo, ni apostar fuertemente por uno ignorando el potencial del otro, puesto que ambos tipos presentan un abanico de ventajas y desventajas que los hacen más o menos adecuados según el perfil de los estudiantes. Así, mientras que el uso de materiales reales puede tener un gran poder motivacional con el alumnado sin discapacidad al tener la sensación de estar consumiendo un texto real, los alumnos con discapacidad sensorial pueden verse abrumados o desmotivados si este material no es accesible o si, tras ciertas adaptaciones, acaba perdiendo el atractivo que tiene para sus compañeros. Por ello, no diría que un tipo de material es mejor que el otro, pero creo que es importante que el docente no solamente se pregunte cuál le parece más adecuado de acuerdo con su método y sus objetivos, sino que también se plantee si este responde a las necesidades de todos sus alumnos y si los supuestos beneficios de emplearlo son los mismos con todos. Asimismo, el docente debería, pienso, estar familiarizado con las necesidades de los alumnos con discapacidad (véase el capítulo 5) para saber qué características concretas debería tener el material seleccionado o creado por él mismo.

Al hilo de lo anterior, dado que, como decía, tengo especial interés en el papel del material audiovisual en las aulas, en el siguiente epígrafe me ocuparé de los criterios o pautas que puede tener presente el profesorado a la hora de seleccionarlo y qué características debe tener este en términos de accesibilidad para resultar adecuado para el alumnado con discapacidad sensorial.

## 4.2

### *Elección o creación del material audiovisual para el aula de LE*

Cuando se escoge un clip o fragmento de un producto audiovisual, conviene pensar en qué criterios se deben tener en cuenta, especialmente si este se lleva a un aula con un estudiante con discapacidad sensorial. Hay muchos factores que pueden determinar esta elección, pero, de acuerdo con Talaván (2013) y Torralba (2016), algunos de los posibles parámetros que se han de tener en cuenta son: la fuente del clip, sus características, su duración, los objetivos de trabajo, el nivel



de dificultad, la facilidad de acceso y las limitaciones legales. A estos siete parámetros, creo conveniente añadir un octavo: la accesibilidad de los contenidos, como seguidamente concretaré.

En lo que se refiere al primer parámetro, Talaván (2007: 5) comenta que la fuente de un clip puede ser una *sitcom*, telenovela, serie, película, corto, anuncio de televisión o documental; es decir, pueden emplearse distintos géneros audiovisuales. Conviene aclarar que la autora habla de material real; sin embargo, si el docente se decanta por material educativo, podríamos hablar, por ejemplo, de los propios contenidos audiovisuales incluidos en el libro de texto, de vídeos explicativos de gramática o vocabulario o, incluso, de clips en los que se representan situaciones cotidianas, creados específicamente para el alumnado de LE. En cualquier caso, sea cual fuere la opción que escoja el profesor, clip real o educativo, debemos pensar en que debe ser adecuado para todo el estudiantado. Cuando llegemos al octavo parámetro, veremos las características que debería tener para ser accesible al alumnado con discapacidad sensorial.

En cuanto al segundo criterio, referido a las características del clip, Talaván (2013: 44), apoyándose en Garza (1994) y King (2002), explica que este debe ser motivador, tener una temática interesante para los estudiantes, ser culturalmente relevante, permitir mantener la atención y el interés de los alumnos tras las repeticiones del visionado y servir para aplicarlo a los objetivos pedagógicos del docente. Además, también comenta que, de acuerdo con Burt (1999), otras dos características que se deben tener en cuenta son la claridad del mensaje y la independencia de la secuencia elegida. Estos parecen criterios de gran relevancia, pues, por ejemplo, en las EOI de la Comunitat Valenciana, hasta un 95,9 % de los profesores de Inglés tienen en cuenta que la temática del vídeo escogido sea interesante y motivadora para el alumnado; un 51,4 %, que el vídeo cumpla con los objetivos de la programación; un 58,1 %, que el mensaje se entienda claramente; un 55,4 %, que los contenidos sean culturalmente relevantes, y un 47,3 %, que la secuencia elegida sea independiente y se entienda sin necesidad de visionar la obra completa (Reverter, 2019).

A mi entender, estos criterios son relevantes a la hora de escoger material para todo tipo de alumnado, aunque me gustaría resaltar el primer y el cuarto criterio. Pienso que convendría conocer la capacidad para mantener la atención y el interés de una persona con discapacidad sensorial –y, a ser posible, de nuestro alumno en concreto– cuando consume un producto audiovisual, si es que



realmente queremos seleccionar un material apropiado para todos. Tengamos presente que la capacidad de atención y la motivación del alumnado con discapacidad sensorial pueden variar con respecto a las de los estudiantes sin discapacidad. Yendo aún más lejos, el tipo de adaptaciones de material puede potenciar el interés y la atención de estos alumnos o, por el contrario, hacer que se pierdan por completo. Por ejemplo, si se adapta el material (audio)visual mediante meras descripciones escritas que el alumno con discapacidad debe leer en repetidas ocasiones mientras el resto de la clase visiona un clip, su factor motivacional y atencional podría verse alterado. Recordemos que, en este caso, una posible adaptación podría ser proporcionar una AD, tal y como comenta Belova: «Sometimes films in foreign languages can be very difficult to understand without the visual content. For this reason all long video passages should be presented with audio description» (2017: 595). En definitiva, debe tenerse en cuenta que la motivación y la capacidad de atención ante un producto audiovisual pueden ser distintas en personas que no tienen acceso a uno de los dos canales, por lo que una correcta adaptación puede ser fundamental para trabajar este tipo de material en el aula de LE inclusiva. Pese a ello, la cuestión de las características que debería tener el material audiovisual para ser provechoso en un aula de idiomas con estudiantes con discapacidad auditiva no parece haber sido muy explorada.

El tercer criterio que citan Talaván y Torralba, la duración del clip, también es de gran importancia y creo que puede relacionarse con la capacidad para mantener la atención de los estudiantes. Tomalin (1986: 27) comenta que los docentes deberían escoger un extracto de vídeo corto para poder programar los objetivos y las actividades vinculadas a él. Para aclarar qué se entiende por *un extracto corto*, Torralba (2016: 82) cita la investigación de Garza (1996: 8) y explica que la capacidad de retención de la información cuando exponemos a los estudiantes (sin discapacidad sensorial) a un clip comienza a disminuir a partir de los siete minutos. Autores como Tomalin (1986), Stemplewski (1990), Garza (1994), Rost (2002) o Wagener (2006) apuestan por una duración aproximada de entre 30 segundos y 3 o 4 minutos, con un máximo de 6 minutos (Talaván, 2013: 45). Ahora bien, debemos plantearnos si estos parámetros serían idénticos con los alumnos con discapacidad sensorial. Por lo que sé, ninguna de las obras anteriores presta atención a la cuestión de la inclusión, por lo que se debería investigar en profundidad qué capacidad de retención, memorización, concentración, motivación, etc., tienen



los estudiantes de lenguas en función de su grado de discapacidad sensorial cuando consumen un producto audiovisual. Creo que solo así tendríamos la certeza de escoger una duración adecuada para que todos los alumnos trabajen con equidad.

Respecto al cuarto criterio, Talaván (2013: 44) explica que es conveniente elegir un clip acorde con los objetivos que se pretendan trabajar en el aula. Y en cuanto al quinto criterio, referido al nivel de dificultad, Torralba (2016: 82-83) puntualiza que se debe asegurar que exista un equilibrio en cuanto a la cantidad de diálogo, apoyo visual, número de personajes o argumentos interrelacionados con el nivel que se esté trabajando. En referencia a estas palabras de la autora, podría matizar, una vez más, que estos criterios, si bien generales, deben modificarse en función de las necesidades del alumnado. No obstante, de nuevo, echo en falta estudios que den pautas claras sobre qué cantidad de diálogo debe tener el clip que vayamos a explotar en un aula en la que haya estudiantes con discapacidad sensorial, cuánto apoyo visual debe tener –por ejemplo, si tenemos un estudiante con discapacidad visual, deberíamos saber en qué medida este le será de ayuda o ralentizará su comprensión de la LE–, cuántos personajes conviene que aparezcan en el clip para que todos los estudiantes tengan claro quién interviene, qué tipos de planos son más adecuados, pues, por ejemplo, aquellos en los que se vea claramente la boca podrían facilitar la lectura labiofacial, etc.

Los dos últimos criterios citados por Talaván y Torralba son la facilidad de acceso y la legalidad. 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 YouTube, Vimeo o Dailymotion (Torralba, 2016: 81). A su vez, la globalización permite que tengamos un mayor acceso con respecto a hace algunos años a contenidos extranjeros que, en muchas ocasiones, pueden conseguirse fácilmente en la web. Sin embargo, también conviene ceñirse a los criterios legales a la hora de utilizar material colgado en línea o cortar un fragmento de alguna obra, de acuerdo con 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. De estos parámetros, creo que vale la pena destacar especialmente el primero. Si se compra material audiovisual extranjero –por ejemplo, una película o una serie–, es posible que estos tengan la opción de activar la SPS o la AD en la LE; es decir, podría ser un material ya adaptado en cierta medida. En cambio, las citadas



plataformas de acceso a contenidos audiovisuales por internet a menudo no cuentan con material subtulado para sordos o audiodescrito –aunque las plataformas de vídeo bajo demanda, como Netflix o Prime Video, entre otras, sí suelen contar con este servicio–, de modo que tendría que procurarse la adaptación de estos *a posteriori*. También es frecuente que los vídeos de determinadas plataformas cuenten con subtítulos generados automáticamente, por lo que, como decía en el epígrafe anterior, al no tratarse de un trabajo realizado ni revisado por un humano, la calidad es posible que sea deficiente.

Finalmente, como avanzaba al principio de este epígrafe, creo necesario tener presente un octavo criterio para la elección del clip: la accesibilidad. Como he defendido anteriormente, si se tiene un alumno con discapacidad sensorial, la elección del material no puede basarse exclusivamente en parámetros pensados para satisfacer las necesidades de las personas sin discapacidad. Por ello, de acuerdo con la *Guía de accesibilidad digital* (s. f.: 9-10), algunos criterios que debemos tener presentes a la hora de escoger material audiovisual accesible son:

- Elegir aquellos clips que dispongan de una transcripción textual. En el epígrafe anterior veíamos que el uso de materiales educativos podía suponer una ventaja frente a los auténticos precisamente porque los primeros suelen acompañarse de su transcripción.
- Optar por recursos que cuenten con la opción de subtulado. Como ya he mencionado, la TAV, y en concreto las modalidades de accesibilidad, puede desempeñar un papel relevante en el aula inclusiva de lenguas del siglo XXI, donde el material audiovisual está presente con frecuencia.
- Evitar el uso de material audiovisual con reproducción automática.

Además, si el docente opta por grabar un vídeo, debe tener presente lo siguiente para que sea accesible:

- Realizar una sinopsis argumental previa a la grabación.
- Cuidar la calidad del audio y las imágenes.



- Procurar que el vídeo no sea excesivamente largo ni denso. Es preferible emplear varios vídeos cortos (no se dan pautas concretas de qué se entiende por *largo* o *corto* en la *Guía*).
- Tener en cuenta los diferentes grados de aproximación a la realidad a través de planos cortos o largos, angulaciones diversas y los movimientos de la cámara.
- Utilizar herramientas de subtítulo y AD. Se debe tener en cuenta que el ritmo de elocución no sea excesivamente rápido, para que permita la lectura de los subtítulos. Además, conviene dejar espacios en silencio para insertar la AD. Como vemos, la *Guía* hace referencia a una de las modalidades de TAV centradas en la accesibilidad. Asimismo, es especialmente interesante el hecho de que dos de las características que debe presentar el vídeo sean un ritmo adecuado que permita la lectura de los subtítulos cómodamente a una persona con discapacidad auditiva (véase Tamayo, 2015) y un flujo equilibrado de imágenes y silencios para no saturar al alumno ciego con excesivas AD. En el caso del aula de LE, si el alumno ciego, además, debe prestar atención a la lengua estudiada, el número de imágenes recomendables podría variar para que la capacidad de atención a todos los elementos no se vea afectada.
- Utilizar micrófono para reducir el ruido de fondo.
- Grabar el ruido ambiente antes y después de la voz para contextualizar la acción.
- Mostrar de cara a la persona que habla para que se le vea la boca claramente.
- Evitar los planos desordenados o llenos de imágenes.
- Hacer un buen uso de la escala de planos.
- Utilizar un trípode en la grabación para garantizar la estabilidad de la imagen.
- Mantener la misma iluminación, vestuario, escenario, etc., en todas las escenas.
- Usar siempre una misma estructura para el formato: introducción con el título, desarrollo y final.

Pese a que estas pautas pueden servirnos de guía para crear o escoger un material más accesible, creo haber reflejado en este epígrafe que ciertas cuestiones aún necesitan de un mayor volumen de investigación y de divulgación de los resultados entre los docentes. La sensación que se desprende de la realidad en las aulas –tal fue el



caso en mi investigación en las EOI de la Comunitat Valenciana (véase Reverter, 2019)– es que la mayoría de los docentes desconocen las necesidades de los estudiantes con discapacidad, por lo que eligen el material que creen conveniente de acuerdo con unos criterios pensados para trabajar con alumnos sin discapacidad y, posteriormente, tratan de adaptarlo para los estudiantes con discapacidad sensorial con más o menos éxito. Es más, el criterio de la adopción de material que ya sea accesible solo lo tiene en cuenta un 17,6 % del profesorado de Inglés de las EOI. Aunque, para ser justa, este bajo porcentaje se debe a que los docentes no tienen en cuenta esta cuestión a no ser que tengan un alumno con discapacidad sensorial en sus aulas, los datos evidencian en cierta manera que, en realidad, este material muchas veces no responde al concepto de *diseño para todos*. Pienso que, si se investigara más acerca de cuestiones como cuánto tiempo puede un estudiante con discapacidad sensorial mantener su atención al ver un vídeo sin perder la concentración y depender de su memoria para recordar datos, qué características concretas debería tener el clip (tipos de plano, cantidad de estímulos visuales, ritmo y cantidad de diálogo, etc.), cuál sería la adaptación más oportuna en cada caso para no perder la motivación, entre otras cuestiones, los docentes podrían escoger o crear el material más apropiado y ofrecer una alternativa más justa para todos.

### 4.3

#### *Estrategias metodológicas para explotar el material audiovisual*

Además de los criterios para la elección y creación del clip, otra cuestión de relevancia cuando se usa material audiovisual es cómo se plantea metodológicamente su explotación y qué papel desempeñan los alumnos con discapacidad sensorial en la actividad o tarea propuesta. Para analizar las estrategias metodológicas cuando se utiliza un clip, me basaré en autores que han trabajado la TAV como recurso didáctico en el aula. Debo remarcar, de nuevo, que estas propuestas están centradas en la explotación del vídeo con alumnado sin discapacidad, por lo que algunas pueden ser de difícil aplicación con determinados estudiantes con discapacidad sensorial si estas no se enfocan a potenciar sus capacidades o se aportan los recursos y las ayudas necesarios. Talaván (2013: 46), basándose en Stemplerki y Tomalin (1990), habla de las siguientes modalidades de explotación del vídeo:



- Reproducción sin sonido, pero con imagen (*sound off/vision on*). Se trata de una propuesta pensada, principalmente, para estimular actividades lingüísticas basadas en la predicción y la deducción. Este tipo de explotación del vídeo no parece ser muy frecuente, ya que, por ejemplo, solo un 37,8 % de los docentes de Inglés de las EOI emplean esta opción (Reverter, 2019), pero, a mi entender, esta podría ser interesante en un aula con alumnos con discapacidad auditiva, ya que ningún estudiante tendría acceso al audio.
- Reproducción con sonido, pero sin imagen (*sound on/vision off*). Se trata del caso contrario al anterior, aunque comparte el mismo objetivo. Esta tampoco parece ser una de las prácticas más frecuentes; de hecho, solo un 31,1 % de los docentes de Inglés de las EOI explota el vídeo de este modo (Reverter, 2019). No obstante, según lo veo, esta opción 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 en la congelación de la imagen, la 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. Se trata de un recurso que podría resultar de cierta utilidad con las personas con discapacidad auditiva, pues se estimula la producción a través de la imagen principalmente. En cambio, para las personas con discapacidad visual (sobre todo aquellas con graves problemas de visión), emplear una imagen para incentivar la expresión oral o escrita puede no resultar adecuado. Una alternativa podría consistir en que un compañero normovidente realizara una AD en directo. Podría ser interesante emplear la LE para audiodescribir en los niveles más altos, en los que el alumno ya domina el idioma como para producir y comprender descripciones orales. De esta manera, el primero tendría acceso al contexto visual, además de trabajar la comprensión oral o incluso la expresión oral –puede pedir al compañero más información, hacer preguntas, etc.–, y el segundo desarrollaría tanto la expresión oral como la comprensión oral.
- Reproducción con sonido y con imagen (*sound and video on*). Se trata de una forma de reproducción tradicional y ampliamente utilizada en las aulas; de hecho, hasta el 95,9 % de los docentes



de Inglés de las EOI explotan el vídeo de este modo (Reverter, 2019). Permite llevar a cabo multitud de actividades relacionadas con la comprensión oral. En este caso, determinados alumnos con discapacidad visual o auditiva puede que necesiten que se les proporcione información del contexto visual o que los contenidos de los audios sean accesibles. En este sentido, podrían ser de utilidad determinadas ayudas técnicas (véase el epígrafe 6.1).

- Reproducción de las secuencias desordenadas o revoltijo de secuencias (*jumbling sequences*). Consiste en desordenar las distintas partes de un clip o reproducir solo el principio o el final, con la intención de que los alumnos consigan ordenar la información y encontrar el hilo argumental y temporal. Esta opción se emplea hasta por un 14,9 % de mis encuestados en las EOI, por lo que los datos me llevan a pensar que tampoco es una práctica muy frecuente (Reverter, 2019), o, al menos, no lo es con material audiovisual, pues las actividades en las que hay que reordenar partes de un texto escrito suelen ser comunes, por ejemplo, en exámenes oficiales como los de Cambridge. Aunque, de nuevo, creo que las ayudas técnicas y el uso de la SPS y la AD podrían facilitar que las personas con discapacidad sensorial tuvieran acceso a los contenidos; recordemos que, en el epígrafe 4.2, veíamos que conviene evitar el uso de planos desordenados o llenos de imágenes con el alumnado con discapacidad visual. En consecuencia, una actividad en la que se deben ordenar las escenas quizá supondría un problema, ya que dependen en mayor medida de la memoria para recordar toda la información a la que se les expone.
- Visionado dividido (*split-viewing*). Consiste en dividir a los alumnos por grupos para que uno de ellos visiona el clip sin audio y el otro grupo, sin imagen. Se pretende incentivar la colaboración entre el alumnado para completar los *huecos* de información con 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 las personas con discapacidad visual podrían participar en el grupo que trabajara sin imagen y los alumnos con discapacidad auditiva en el grupo que trabajara sin sonido. Así, esta propuesta de explotación del vídeo pondría énfasis en sus capacidades, y no en sus deficiencias. Además, en



mi estudio en las EOI de la Comunitat Valenciana, constaté una posible variación: en lugar de dividir al alumnado en grupos, trabajar por parejas. De esta manera, se facilita a un alumno acceso al audio de un vídeo y a otro, solamente a la imagen, de modo que deben colaborar para deducir la trama de la escena (Reverter, 2019).

Por otro lado, Torralba (2016: 84) explica que, a partir de la carátula o del propio título de una obra, se pueden desarrollar actividades: formulación de hipótesis sobre la temática y la trama, sobre los personajes y la relación entre ellos, etc. La autora advierte de que, si la obra es muy conocida, estas actividades de deducción o formulación de hipótesis podrían realizarse de modo que los alumnos que ya la conozcan trabajen junto con aquellos que no, para preguntar, confirmar hipótesis y, en definitiva, completar la información. Debemos tener presente, de nuevo, que las personas con discapacidad visual pueden experimentar dificultades para trabajar el contenido de una obra si tienen que basarse exclusivamente en la información visual de una carátula, aunque, de igual modo que en el caso de un vídeo al que se le congela la imagen, si se trabajara por parejas, esta actividad podría tener cierto potencial para el desarrollo de la comprensión y expresión oral o escrita para trabajar las descripciones. También es interesante la propuesta de Moritz (2021), quien, a partir de la visualización de dibujos animados, propone al alumnado con y sin discapacidad auditiva trabajar en parejas o grupos para representar mediante un juego de rol el clip visionado en el aula o proponer un nuevo guion. Así, los intercambios orales en la LE parece que aumentan debido a la motivación que dicha tarea entraña.

Para finalizar, simplemente quisiera plasmar mis reflexiones sobre cómo la bibliografía existente hasta la fecha parece que se centra en las posibilidades didácticas que ofrece el material audiovisual para trabajar con alumnos sin discapacidad sensorial, mientras que apenas se investiga acerca de cómo explotarlo con actividades y tareas accesibles. Esto podría llegar a provocar que los docentes decidieran no hacer uso del material audiovisual cuando cuenten con estudiantes con discapacidad sensorial, lo que privaría de sus beneficios tanto a estos alumnos como a aquellos sin discapacidad.



## 4.4

### *Otra explotación del texto audiovisual en el aula de idiomas: el uso de la TAV*

En los últimos epígrafes se ha visto que el uso de material audiovisual en las aulas es un recurso frecuente, así como también que ciertas modalidades de TAV, como la subtitulación o la AD, se citan como herramientas para adaptar materiales a los estudiantes con discapacidad sensorial. Por su lado, el clip o texto audiovisual también se ha explotado en el aula de LE empleando la TAV como herramienta didáctica; un fenómeno relativamente reciente que parece estar despertando el interés de cada vez más investigadores. En consecuencia, me resulta de particular interés comprobar en qué medida los estudios sobre TAV como recurso en la didáctica de lenguas tienen en cuenta la pluralidad de perfiles del alumnado y el posible potencial de esta herramienta en un aula inclusiva. Para ello, realizaré un sucinto repaso teórico sobre algunas de las principales investigaciones en este ámbito. Con el objetivo de facilitar la lectura, las dividiré por modalidades de TAV.

**4.4.1 EL DOBLAJE** A pesar de que, *a priori*, se pudiera pensar que el doblaje no es un buen recurso en el aula de LE, dado que, por su naturaleza, la banda sonora de la lengua original queda suprimida y sustituida por una traducción en la LM, Danan (2010: 445) explica que este puede ser útil si se compara la versión original de un clip u obra audiovisual con la traducida (véanse Barbe, 1996; Taylor, 1996; Vermeulen, 2003). Sin embargo, más allá de concebir al estudiante como receptor de un producto doblado, en la actualidad, los recursos tecnológicos disponibles (véase Martínez Sierra, 2014) posibilitan la creación de tareas en las que los alumnos traducen y graban sus voces sobre un vídeo a modo de actores de doblaje. En esta línea encontramos toda una serie de trabajos que investigan las posibilidades didácticas de esta modalidad; entre otros, podría citar a Kumai (1996), Burstón (2005), Danan (2010), Chiu (2012), Navarrete (2013), Wakefield (2014), Talaván y Ávila-Cabrera (2015), He y Wasuntarasophit (2015), Sánchez-Requena (2016 y 2018), Ghia y Pavesi (2016), Talaván y Costal (2017), Lertola y Mariotti (2017), Soler (2020), Fernández-Costales (2021), Lertola (2021), Reverter et al. (2021) o Ávila-Cabrera (2022). Además, también debo mencionar



los proyectos de innovación docente CREATE (Doblaje y subtitulación creativa: nuevos recursos para el aprendizaje de lenguas) (véase Talaván, 2019a) o TRADILEX (Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education) (véanse Talaván y Lertola, 2020; Talaván y Tinedo-Rodríguez, 2022), llevados a cabo en el seno del grupo de innovación docente ARENA (Accesibilidad, tRaducción audiovisual y aprEndizaje de leNguAs).

Ninguna de las anteriores investigaciones parece que haya reparado en la posibilidad de que el docente cuente con un estudiante con discapacidad sensorial en el aula, de modo que no se menciona en ningún caso cómo podría explotarse el doblaje, o si sería siquiera posible encontrar una alternativa viable, con este perfil de estudiantes.

**4.4.2 LA SUBTITULACIÓN** La subtitulación como herramienta en la enseñanza de LE ha captado la atención de un mayor número de investigadores en comparación con otras modalidades de TAV. Con el fin de establecer una clasificación más clara, la dividiré en dos grupos: los trabajos centrados en analizar la subtitulación como potencial herramienta para el aprendizaje pasivo y las obras, más actuales, en las que el aprendizaje se considera activo.

**4.4.2.1 LA SUBTITULACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE PASIVO** La subtitulación como herramienta de aprendizaje pasivo hace referencia a la adquisición de la LE a partir del visionado de obras subtituladas por profesionales. Este campo cuenta con numerosos estudios hasta la fecha de distintos tipos: con subtítulos intralingüísticos (en los que la lengua del audio y la del subtítulo coinciden, como suele ser el caso de la SPS), interlingüísticos (en los que el audio está en la LE y el subtítulo en la LM) e inversos (en los que el audio está en la LM del alumno y el subtítulo en la LE). En referencia a la subtitulación intralingüística, se podrían destacar, entre muchas otras, las obras de Lambert et al. (1981), Holobow et al. (1984), Vanderplank (1988), Jung (1990), National Captioning Institute (1990), Garza (1991), Neuman y Koskinen (1992), Koskinen et al. (1993), Borrás y Lafayette (1994), Koskinen et al. (1996), Kikuchi (1998), Baltova (1999), Huang y Eskey (1999), Bird y Williams (2002), Danan (2004), Kothari et al. (2004), Caimi (2006), Talaván (2007 y 2010), Araújo (2008), Bravo (2008 y 2010), Chen (2012) o Soler Pardo (2017). Asimismo, pese a que no disponemos



de demasiada literatura sobre la repercusión que puede tener en el aprendizaje de una LE el consumo de subtítulos intralingüísticos por parte de alumnos sordos, sí debo citar a Podlowska, quien explica que este tipo de subtitulación les permite «to pick out the language that they consider particularly useful, apt, difficult, or confusing. Moreover, isolated onscreen texts, captions, or video scripts can be used by the teacher to create addition gap-fill, word choice, and pronunciation activities» (2021: 55). En cuanto a los estudios sobre subtitulación interlingüística podría mencionar los de Bot et al. (1986), Pavakanun y d'Ydewalle (1992), Koolstra y Beentjes (1999), Talaván (2007), Pavesi y Perego (2008) o Araújo (2008), entre otros. Por último, entre algunas obras centradas en la subtitulación inversa, encontramos las de Lambert et al. (1981), Holobow et al. (1984), Danan (1992) o d'Ydewalle y Pavakanun (1997).

Es interesante señalar que Talaván (2013: 47) suma a las propuestas de explotación del material audiovisual que veíamos en el epígrafe 4.3 la posibilidad de reproducir el clip con diferentes tipos de subtítulos, reproducir los subtítulos sin imagen, etc. En relación con esto, debo recordar que los subtítulos podrían ayudar a los alumnos con discapacidad auditiva, ya que el constante apoyo visual para estimular el aprendizaje respondería a sus necesidades. Sin embargo, si tuviéramos estudiantes con discapacidad visual, sobre todo en los casos más graves, deberíamos tener presente que tanto la imagen como los subtítulos tendrían que proporcionarse por una vía alternativa. En cuanto a la imagen, hemos visto que podemos contar con recursos como, por ejemplo, la AD, pero lo que me plantea dudas es qué hacer en el caso de los subtítulos. En la TAV se emplea la audiosubtitulación para leer en voz alta un subtítulo cuando, en producciones multilingües, se necesita explicitar los contenidos de una L3 –lengua distinta de la original del producto y de la principal lengua traducida– (véase Iturregui-Gallardo, 2019), ya que, de lo contrario, el espectador no los entendería, a no ser que conociera dicha lengua. No obstante, en el caso del aula de idiomas la situación es más compleja, ya que la subtitulación se emplea como apoyo para el aprendizaje de la nueva lengua, pero lo realmente importante es escuchar la LE. Así, si se utilizan subtítulos interlingüísticos, creo que carecería de sentido tener que leerlos en voz alta en la LM, pues privaría, o dificultaría en gran medida, al alumno de tener acceso a la lengua estudiada. Los subtítulos intralingüísticos están pensados para ser un apoyo visual en la misma lengua que el audio, pero



estos dejan de ser útiles si el alumno no los puede ver. En cuanto a los subtítulos inversos, ocurriría un caso similar que en el de los interlingüísticos, ya que creo que escuchar al mismo tiempo dos bandas de audio puede ser desconcertante y de escasa ayuda para aprender una lengua. Por lo tanto, el uso de los subtítulos en un aula de idiomas con estudiantes con discapacidad visual se me antoja más complicado de lo que parece y, tras consultarlo con especialistas de la ONCE, tampoco supieron decirme una posible alternativa sobre cómo proporcionar esta información, especialmente si se trata de clips relativamente largos, en los que ofrecer una transcripción no sea una opción de utilidad.

**4.4.2.2 LA SUBTITULACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE ACTIVO** En el siglo XXI, son cada vez más frecuentes los trabajos centrados en explorar en qué medida se puede cambiar el papel del aprendiente: de consumir los subtítulos elaborados por un profesional a crear sus propios subtítulos, imitando el trabajo del traductor, aunque teniendo presente que a los estudiantes de LE no se les debe exigir la calidad de un producto de carácter profesional. Estos estudios también pueden dividirse en función del tipo de subtítulo: intralingüístico –entre los que incluiré aquellos que analizan la SPS–, interlingüístico o inverso.

La subtitulación intralingüística como herramienta de aprendizaje activo ha sido estudiada por autores como Merino-Álvarez (2002), Talaván et al. (2016), Talaván et al. (2017) o Lertola (2021), entre otros, así como en los proyectos CREATE (véase Talaván, 2019a) y TRADILEX (véanse Talaván y Lertola, 2020; Talaván y Tinedo-Rodríguez, 2022), del grupo ARENA. Como decía, también los estudios que exploran la SPS se pueden entender, en cierto modo, como trabajos centrados en subtitulación intralingüística –pero, como veíamos, la diferencia es que la SPS también incluye en el subtítulo la identificación de los personajes y una descripción de las características de la voz, modo de hablar, efectos sonoros y música–. Entre ellos, podría destacar los proyectos *SUBLITE* (Subtítulos para sordos como herramienta para mejorar las destrezas orales y escritas en el aprendizaje de lenguas extranjeras) (véase Talaván, 2019b), *AUDIOSUB* (Audiodescripción y subtitulación para sordos: la accesibilidad audiovisual al servicio del aprendizaje de lenguas) (véase Talaván et al., 2022), donde se



trabajaba tanto con SPS como con AD, o, de nuevo, TRADILEX (véanse Talaván y Lertola, 2020; Talaván y Tinedo-Rodríguez, 2022).

El volumen de trabajo dedicado al potencial de la subtítulos interlingüística como herramienta de aprendizaje activo parece mayor. En este grupo podemos encontrar las obras de autores como Williams y Thorne (2000), Hadzilacos et al. (2004), Incalcaterra McLoughlin (2009), Talaván (2009, 2010, 2011 y 2013), Lertola (2012, 2013, 2015 y 2021), Incalcaterra McLoughlin y Lertola (2011 y 2014), Borghe-tti y Lertola (2014), Beseghi (2014), Talaván y Rodríguez-Arancón (2014a), Torralba (2016 y 2018) y Fernández-Costales (2021), entre otros, o el proyecto SONAR (Subtitulación sOcial para proporcioNar Accesibilidad audiovisual en la univeRsidad) (véase Talaván y Ávila-Cabrera, 2021).

Por último, existe un número más reducido de estudios que han tratado el potencial de la subtítulos inversa como herramienta de aprendizaje activo. Algunos trabajos son el de Talaván y Rodríguez-Arancón (2014b), Talaván et al. (2017), Ávila-Cabrera (2021), Ávila-Cabrera y Corral (2021) o el proyecto SUBFILM (Subtitulación para la mejora de destrezas de producción escrita y traducción: haciendo cortos accesibles), desarrollado por el grupo ARENA.

De nuevo, debo remarcar que casi ninguna de las anteriores investigaciones centradas en el potencial didáctico de la subtítulos parece haber tenido en cuenta los perfiles de estudiantes con discapacidad sensorial, por lo que, en caso de tener un alumno con estas características, convendría analizar en qué medida podrían aplicarse estas propuestas.

**4.4.3 LA AD** El volumen de trabajos dedicados a la AD dentro de los estudios de traducción ha crecido sustancialmente en los últimos veinte años (Benecke, 2004; Snyder, 2005 y 2014; Jiménez, 2007; Basich et al., 2009, entre otros). A pesar de ello, esta parece haber sido estudiada en menor medida como herramienta didáctica en el aula de LE. Veamos qué investigaciones se han llevado a cabo y en qué medida estas han tenido en cuenta los perfiles de alumnado con discapacidad sensorial.

Una de las primeras aportaciones que podría citar es la de Clouet (2005), quien explora la aplicabilidad de la AD como ejercicio para desarrollar y perfeccionar la escritura creativa. Por su lado, Martínez Martínez (2012) y Sadowska (2015) también estudiaron cómo el visionado de productos audiodescritos podía ser una herramienta



para trabajar la adquisición de léxico de una LE. A estos dos trabajos sumaría las investigaciones llevadas a cabo por Ibáñez y Vermeulen (2013, 2014, 2015 y 2017) o Ibáñez et al. (2016), quienes analizan el potencial de la AD para mejorar el dominio de vocabulario y fraseología, trabajar las diferentes destrezas de forma integrada, promover la expresión oral y la consciencia sobre el uso de un vocabulario preciso, desarrollar la competencia intercultural y mejorar la competencia metalingüística. Otros trabajos destacables son los de Talaván y Lertola (2016), que tiene como objetivo potenciar las habilidades orales y la fluidez, para lo que se crea el proyecto RECORDS (Revoicing to Enhance Oral Production Skills), o Calduch y Talaván (2017), quienes realizan 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, podemos encontrar los estudios de Navarrete (2018), que explora la influencia de la AD en el desarrollo de la expresión oral, y Herrero y Escobar (2018), quienes se ocupan de analizar el potencial de esta modalidad para desarrollar las competencias lingüísticas e interculturales. Por último, contamos con los proyectos desarrollados por el grupo de innovación docente ARENA, como AUDIOSUB, ya mencionado anteriormente (véase Talaván et al., 2022), cuyos resultados demuestran que los alumnos mejoran su expresión escrita y sus habilidades traductoras gracias a tareas de SPS y AD; TRADILEX (véanse Talaván y Lertola, 2020; Talaván y Tinedo-Rodríguez, 2022), o ADAS (Audiodescripción en la Didáctica de lenguAS), llevado a cabo durante el curso 2021-22, de acuerdo con el sitio web del grupo (ARENA, 2022).

En las anteriores obras tampoco se repara en la posibilidad de tener un estudiante con discapacidad sensorial. No obstante, los trabajos que mencionaré seguidamente sí dejan entrever cierto potencial de la AD para desarrollar las competencias lingüísticas con los alumnos con discapacidad visual. Uno de ellos es el de Palomo López (2008), que, aunque no investiga sobre LE –lo que estaría más en consonancia con mis objetivos en este libro–, sí repara en el hecho de que la AD puede tener repercusión en el aprendizaje de la LM de los niños ciegos. Por otro lado, el trabajo de Kleege y Wallin (2015), pese a que tampoco trata la cuestión de la enseñanza de LE, me parece interesante por el enfoque adoptado: los autores aportan una propuesta didáctica que incluye actividades en torno a la AD, pensadas de antemano para poder emplearse tanto con estudiantes normoventes como con



alumnos con discapacidad visual. En otras palabras, las actividades se diseñan desde el principio pensando en las necesidades de ambos perfiles y en el papel que cada alumno puede tener en ellas. Del mismo modo, resulta de interés la investigación de Walczak (2016), quien explora la relación 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 señala las posibilidades de la AD en el desarrollo lingüístico de los propios niños ciegos, ya que 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* (Snyder, s. f.; el resultado es nuestro).

Pese a estos estudios, es innegable que desde el campo de la TAV apenas se ha abordado el potencial de la AD como herramienta didáctica con el alumnado con discapacidad sensorial. Por ello, creo necesario explorar si, más allá de su uso para adaptar materiales, las modalidades de accesibilidad pueden explotarse en actividades que reserven un papel, pensado desde que se conciben, a los estudiantes con discapacidad sensorial.

**4.4.4 LAS VOCES SUPERPUESTAS Y EL COMENTARIO LIBRE** Estas son dos modalidades de TAV distintas, pero ambas comparten el hecho de que han sido relativamente poco estudiadas hasta el momento como herramientas didácticas en el aula de LE, aunque podrían ser de gran interés para desarrollar, por ejemplo, la expresión escrita y la oral, además de la escritura creativa. Entre las investigaciones, es posible destacar los proyectos VICTOR (VoI-ce-over aCtiviTies to imprOve oRal production skills) (véase Talaván y Rodríguez-Arancón, 2018), VOCAL (Voces solapadas y aprendizaje de lenguas) o TRADILEX (véanse Talaván y Lertola, 2020; Talaván y



Tinedo-Rodríguez, 2022), desarrollados por el grupo ARENA. Además, debo mencionar el hecho de que algunos docentes sí parecen haber reparado en su utilidad; prueba de ello podría ser el volumen de actividades centradas en estas dos modalidades en la plataforma ClipFlair (<<http://clipflair.net/>>).

Nuevamente, la accesibilidad de los materiales y las actividades no parece haberse tenido en cuenta por los académicos y docentes que han diseñado las anteriores investigaciones o tareas.

**4.4.5 LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN LEVIS, CLIPFLAIR Y PLURITAV** En último lugar, debo mencionar tres proyectos de investigación centrados también en explorar la explotación de la TAV en el aula de idiomas. Por un lado, el proyecto LeViS (Learning via Subtitling) (<<http://levis.cti.gr/>>) se llevó a cabo entre 2006 y 2008 (véanse Sokoli, 2006; Romero et al., 2011) y contó con el patrocinio de la Comisión Europea y la colaboración de varias universidades europeas. El proyecto fue diseñado con el fin de crear un abanico de tareas en las que el estudiante tuviera que subtitular de forma activa, las cuales permitirían emplear las TIC y combinar de manera auténtica y motivadora elementos culturales e información lingüística contextualizada (LeViS, s. f.). Por otro lado, el proyecto ClipFlair (véanse Sokoli, 2015; 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 siguió la mayor parte de postulados y premisas de LeViS, aunque mejoró las carencias que presentaba. En esencia, según explica Sokoli, su objetivo era:

... 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 (Sokoli, 2015: 129).

Una de las novedades más significativas de ClipFlair fue la creación de una galería de imágenes, vídeos y actividades colgados en la plataforma por docentes o por los propios alumnos tras superar unos



filtros de calidad, con el fin de crear un banco de recursos reutilizable que fuera aumentando gracias a la participación y colaboración de la comunidad (Sokoli, 2015: 132).

En tercer lugar, el proyecto PluriTAV (La traducción audiovisual como herramienta para el desarrollo de competencias plurilingües en el aula) (<<http://citrans.uv.es/pluritav/>>), auspiciado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, se desarrolló entre los años 2016 y 2019. Abogaba por la adopción de un enfoque multilingüe en el aula de LE y por el uso de las herramientas propias de la TAV para perfeccionar las competencias en la LE y la LM de los alumnos, y desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural. En el seno de este proyecto se desarrollaron seis secuencias didácticas centradas en doblaje, subtitulación, comentario libre y AD (véase Martínez Sierra, 2021).

Para concluir, debo destacar en una ocasión más que los anteriores proyectos no tenían en cuenta la presencia de alumnado con discapacidad sensorial en el aula, de modo que no se aportaron alternativas para implementar las tareas propuestas. Así, este epígrafe permite apreciar que existe un abanico considerablemente extenso de obras dedicadas a explorar al potencial de la TAV como recurso en la didáctica de lenguas, aunque pocas parecen haber tenido en mente la accesibilidad e inclusión del alumnado con NEE. De esta forma, pese a que, como hemos visto, la AD y la SPS sí son dos recursos para *accesibilizar* materiales, la explotación didáctica del texto audiovisual a través de estas y otras modalidades de TAV, con tareas que pudieran potenciar la participación y motivación del alumnado con discapacidad sensorial, apenas se ha estudiado hasta la fecha. Por ello, soy de la opinión de que una de las líneas de investigación futuras podría ser idear propuestas en las que la TAV permita explotar el texto audiovisual y satisfacer las necesidades educativas de los distintos perfiles de alumnado de un modo inclusivo y motivador.



## **Necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad sensorial**

En páginas anteriores, he señalado la importancia de conocer los distintos perfiles de los estudiantes con discapacidad sensorial, así como las necesidades educativas que pueden presentar en el aula de LE. Este me parece un paso fundamental para poder lograr un entorno realmente inclusivo, pues el equipo docente necesita tener estos conocimientos para poder asumir la responsabilidad que supone atender a los estudiantes con NEE. No obstante, disponer de referencias bibliográficas centradas en las necesidades educativas del alumnado adulto de idiomas con discapacidad sensorial no es una tarea sencilla. Por una parte, como señalaba en el epígrafe 1.3, la mayor parte de las investigaciones sobre necesidades educativas de los alumnos con discapacidad auditiva se han centrado en niños o adolescentes en el contexto de la educación obligatoria, aunque algunos autores sí parece que han trabajado distintos aspectos del alumnado adulto, como Soriano (2004), Dotter (2008), Alegría et al. (2009), De Castro (2010), Parault y Williams (2010), Bélanger et al. (2012), Pappas et al. (2018), Lewandowska (2021) o Kontra (2021). Por otra parte, algo similar ocurre con el alumnado con discapacidad visual, pues tampoco parece existir un elevado número de obras que se hayan ocupado de las necesidades educativas de los adultos estudiantes de lenguas. Entre algunas de las investigaciones que sí se centran en el alumnado adulto de LE con discapacidad visual encontramos las de Morrow (1999), European Blind Union (2010), Malinovská y Ludíková (2017) o Cruz Hernández et al. (2021). En consecuencia, conocer con certeza las necesidades educativas de los alumnos de idiomas con discapacidad sensorial en las etapas postobligatorias se hace complejo, pero en este capítulo trataré de arrojar luz sobre esta cuestión.



Pese a la escasez de estudios, la *Guía de adaptaciones en la universidad*, un documento elaborado por la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad o Red SAPDU (2017), puede servir como referencia para conocer las principales necesidades educativas de un estudiante adulto con discapacidad sensorial, así como las posibles medidas que se podrían adoptar para atenderlas. Basándome principalmente en esta guía y en Aragall (2010), a continuación, en primer lugar, citaré un conjunto de medidas aplicables, en general, a todos los estudiantes con discapacidad y, después, haré un listado de aquellas específicas de las personas con discapacidad auditiva y visual.

## 5.1

### *Recomendaciones generales para trabajar con alumnado con una discapacidad*

En primer lugar, debemos tener presentes las siguientes recomendaciones cuando se trabaja con estudiantes que presenten cualquier tipo de discapacidad (Red SAPDU, 2017: 14):

- No identificar públicamente al alumno con discapacidad si no da el consentimiento explícito. Es más, según Domagała-Zyśk (2010: 141), los estudios realizados por Power y Power (2004) constatan que, en los cursos en línea, hasta un 40 % de los estudiantes con discapacidad auditiva prefieren no revelar su discapacidad si no tienen que hacerlo. De igual modo, en mi estudio llevado a cabo en las EOI de la Comunitat Valenciana (véase Reverter, 2019), pude ver que, en ocasiones, los propios alumnos no comunican su discapacidad a los docentes –lo cual puede provocar desconcierto entre el profesorado al constatar ciertos indicios de discapacidad, pero no haber sido informado al respecto de forma oficial (véase el capítulo 7)–, de modo que conviene ser estrictamente discretos con esta cuestión.
- Facilitar, al inicio de las clases, una programación de la asignatura o curso donde consten los horarios de tutoría del docente (si los hubiera) y los periodos establecidos de entrega de trabajos y de fechas de exámenes o cualquier otra información relevante que el estudiante deba recordar. También al inicio de curso, es conveniente que el alumno con discapacidad y el docente se pongan en contacto para conocerse y hablar sobre



sus necesidades específicas, ya que, como veíamos, los perfiles pueden ser muy heterogéneos y las necesidades pueden variar incluso entre personas con la misma discapacidad. Esto permitirá que se pueda afrontar de un modo más adecuado la elección de un método o la creación o selección de material accesible, entre otras cuestiones. Esta es, de hecho, otra de las medidas que constaté en las EOI de la Comunitat Valenciana en mi estudio, pues, de acuerdo con algunos de los entrevistados, los docentes –o jefatura de estudios– suelen hablar con los alumnos con discapacidad para conocer sus necesidades concretas antes de comenzar las clases, siempre y cuando el alumno haya comunicado su discapacidad de forma voluntaria (Reverter, 2019).

- Fomentar el empleo de las TIC para intercambiar dudas, información u otras cuestiones relacionadas con la materia. En este sentido, debo destacar los trabajos de Domagała-Zyśk (2010) o Vilar et al. (2013b), quienes se ocupan de analizar la utilidad de las nuevas tecnologías con estudiantes con discapacidad.
- Informar sobre los servicios y recursos disponibles en el centro para los estudiantes con discapacidad. En referencia a esta cuestión, debo señalar que, a raíz de mi estudio en las EOI de la Comunitat Valenciana, pude comprobar que, en ocasiones, es el propio profesorado quien no está familiarizado con los recursos o las medidas de atención al alumnado con discapacidad disponibles en su centro. Por ejemplo, un 34,6 % de mis encuestados en dicho estudio desconocían si se contaba con alguna medida de atención al alumnado con discapacidad auditiva en su centro, y un 23,1 % aseguraban directamente que no se facilitaban estas medidas. Del mismo modo, un 47,4 % de los profesores de Inglés encuestados desconocían la existencia de medidas de adaptación para el alumnado con discapacidad visual en su escuela, mientras que otro 26,9 % respondió que no existían estas medidas (Reverter, 2019).
- Facilitar una ubicación específica y apropiada en el aula que permita que el estudiante con discapacidad pueda desenvolverse de forma autónoma.
- Disponer de los recursos técnicos necesarios; por ejemplo, equipos de frecuencia modulada, bucles magnéticos, etc. (véase el capítulo 6), y que los docentes se familiaricen con su uso.
- Permitir la grabación de las clases.



- Admitir los recursos humanos necesarios dentro del aula, por ejemplo, un asistente personal o un intérprete de lengua de signos.
- Aumentar la temporalización de algunas tareas, trabajos o exámenes si es necesario.
- Facilitar materiales en distintos formatos en función de las necesidades del alumno.
- Contemplar la posibilidad de modificar los horarios o días de las pruebas, si fuera necesario y se justificara apropiadamente.
- Fomentar la colaboración entre el alumnado con y sin discapacidad. Esta idea puede ponerse en relación con las cuestiones tratadas en los epígrafes 4.3 y 4.4, cuando hablaba de la necesidad de diseñar propuestas inclusivas de explotación del material audiovisual –y, huelga decir, también visual y auditivo–, que permitan que cada alumno tenga un papel relevante en las tareas y actividades.

Una vez observadas las principales medidas generales que debemos tener presentes cuando se trabaja con alumnado con discapacidad, pasaré a analizar de forma detallada las necesidades del estudiante con discapacidad auditiva y, a continuación, con discapacidad visual.

## 5.2

### *Necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva*

Antes de comenzar, recordemos que las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad auditiva estarán determinadas por el canal utilizado por el estudiante para comunicarse: oral o lengua de signos. Por ello, insisto en la importancia de conocer las características concretas del alumno antes de valorar cuáles de las siguientes necesidades puede presentar:

- Según Benlloch, la lectura labiofacial es de gran importancia en la adquisición de la lengua de algunas personas 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 (Benlloch, 2014a).

Si el estudiante hace uso de la lectura labiofacial, es recomendable que el profesor no se mueva demasiado por el aula, con la finalidad de facilitar que se puedan leer sus labios. Conviene, asimismo, mirar al alumno y situarse frente a él y a una distancia no superior a cuatro metros (Red SAPDU, 2017: 26) –durante la pandemia de la COVID-19, se llegó a legalizar el uso de mascarillas transparentes que permitieran visualizar la boca con el objetivo de que las personas sordas pudieran leer los labios–. En mi estudio en las EOI de la Comunitat Valenciana, hasta un 15,2 % de los docentes comentaron que sus estudiantes se apoyaban en la lectura de labios (Reverter, 2019).

- En consonancia con la medida anterior, conviene facilitar al estudiante 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. Esta ubicación permite que pueda escuchar mejor, tener acceso visual a los labios de los compañeros y del profesor y, si se diera el caso, al intérprete de lengua de signos. Esta medida, en realidad, es de fácil aplicación; es más, hasta un 75,8 % de los docentes de Inglés de las EOI de la Comunitat Valenciana tiene en cuenta reservar una ubicación especial en el aula para el alumno con discapacidad sensorial (Reverter, 2019).
- Se debe respetar siempre el ritmo de emisión del alumno con discapacidad auditiva y no tratar de acelerarle o de acabar sus frases si no lo pide (Red SAPDU, 2017: 26).
- Cuando se proyecten productos audiovisuales, se debe procurar que estos estén subtítulados para sordos (Red SAPDU, 2017: 26) –véase Patiniotaki (2020), quien se ocupa de investigar el papel y potencial de la TAV (particularmente el de la SPS y la AD) en entornos educativos en línea con el fin de mejorar la accesibilidad de los estudiantes adultos con discapacidad sensorial–. Aragall



(2010: 64) recuerda que, además, las bibliotecas de los centros deberían contar con material adaptado, como, por ejemplo, una videoteca con productos subtítulos para sordos y cuentos, libros u otro tipo de obras en lengua de signos. Respecto a esto, el estudio de Hornero y González-Vera (2020) demuestra la importancia de contar con material subtítulo en las actividades de comprensión oral para los alumnos de LE con discapacidad auditiva. En mi estudio en las EOI de la Comunitat Valenciana (Reverter, 2019), los docentes no parecían desconocer el potencial de la subtítulo como herramienta de accesibilidad, pero esta medida tampoco era una de las más frecuentes en las aulas de Inglés, si tenemos en cuenta que, pese a la elevada presencia de material audiovisual, solo un 3 % de los docentes declaró emplear subtítulos para adaptar materiales para los estudiantes con discapacidad auditiva.

- Si no fuera posible disponer de subtítulos, se debería facilitar, al menos, un guion que describa las cuestiones más importantes que aparezcan en el clip. Además, no se debería apagar la luz, pues dificulta que el estudiante con discapacidad auditiva pueda leer los labios de las personas que deseen realizar alguna intervención durante la proyección (Red SAPDU, 2017: 26). En las EOI de la Comunitat Valenciana, alrededor de un 5 % de los docentes de Inglés –este porcentaje tan bajo responde, en parte, al hecho de que no todos los profesores entrevistados habían tenido alguna vez alumnado con discapacidad sensorial– afirmaban haber proporcionado la transcripción de un vídeo o comprensión oral al estudiante con discapacidad auditiva (Reverter, 2019).
- Convendría transcribir las explicaciones que el profesor da en clase en una pantalla a tiempo real, es decir, llevar a cabo un ejercicio de subtítulo en directo (Red SAPDU, 2017: 26). Esto parece difícil de conseguir en un aula hoy en día, si bien algunas plataformas actuales de enseñanza, como, por ejemplo, BlackBoard Collaborate, sí incluyen una herramienta de *subtitulador* para que una tercera persona pueda subtítulo en directo las intervenciones del profesor. Sin embargo, esta es una práctica extremadamente difícil, especialmente si no se cuenta con la formación apropiada para ello, y puede llegar a ser agotadora debido al esfuerzo cognitivo que puede suponer para una sola persona subtítulo durante una clase entera. Por otro lado, los transcritores automáticos podrían considerarse una opción,



si bien debemos recordar que los resultados pueden contener errores si no han sido revisados por un humano previamente, un recurso que, una vez más, parece difícil de conseguir para el día a día de las aulas.

- 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 el alumno sintonizará gracias a su audífono o implante coclear, si el estudiante contara con esta ayuda técnica (véase el epígrafe 6.1). Si algún compañero deseara intervenir, el profesor debería ceder el equipo a esa persona para que el estudiante con discapacidad pudiera oír con mayor nitidez su intervención (Red SAPDU, 2017: 26). Sobre esta necesidad, es llamativo que, en mi estudio en las EOI, los apoyos técnicos, como la frecuencia modulada o el bucle magnético, no parecen estar presentes, pues ningún profesor los mencionó (Reverter, 2019).
- Si el alumno fuera signante, se debería permitir la presencia de un intérprete de lengua de signos 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, idealmente, en las primeras filas, para poder verlo con claridad (Red SAPDU, 2017: 26).
- Convendría hacer uso de documentos visuales para acompañar las explicaciones orales: láminas, gráficos, transparencias, etc. (Red SAPDU, 2017: 26).
- Se deberían facilitar en formato escrito las lecturas, esquemas, resúmenes, etc., o cualquier otro tipo de material que se vaya a utilizar en el aula (Red SAPDU, 2017: 26).
- Convendría tener en cuenta la posible necesidad de modificar la temporalización de las actividades orales (Red SAPDU, 2017: 26).
- Sería interesante, según Aragall (2010: 65-69), contar con diferentes sistemas de comunicación y recursos comunicativos (lenguaje oral, palabra complementada –«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» [Benlloch, 2014*b*]–, comunicación bimodal, signos, pictogramas...).



En cuanto a las pruebas de evaluación, se deben tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Cuando sea posible, se debe proporcionar por escrito toda aquella información relevante para el alumno con discapacidad (criterios de evaluación, tiempo del examen, observaciones...) (Red SAPDU, 2017: 27).
- Si se hacen comentarios durante la prueba, se deben repetir explícitamente para el alumno con discapacidad auditiva. Asimismo, se le podría explicar el contenido de cierto vocabulario con otras palabras, con una estructura más sencilla o vocalizando más claramente, para tratar de asegurar que lo ha comprendido (Red SAPDU, 2017: 27).
- Se debe permitir la utilización de apoyos técnicos durante los exámenes –huelga decir que el formato del examen debe estar adaptado para que estos sean de utilidad–, así como la presencia de recursos personales; por ejemplo, un intérprete de lengua de signos (Red SAPDU, 2017: 27). En las EOI, se me explicó que se ofrece al alumnado la posibilidad de solicitar auriculares para realizar las PUC (Reverter, 2019).
- En los exámenes orales, si se cree necesario, podría grabarse la intervención del alumno en vídeo, para poder realizar una revisión posterior o ser transcrita por el intérprete (Red SAPDU, 2017: 27).

Otras medidas que observé en las aulas de Inglés de las EOI de la Comunitat Valenciana para satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva son permitir que el alumno toque la garganta de la persona que habla y vocalizar cara a cara para enseñarle la pronunciación, buscar vídeos donde la cámara enfoque la boca de los personajes para facilitar la lectura labiofacial, facilitar el vídeo utilizado en el aula antes o después de la clase para que el estudiante con discapacidad pueda visionarlo en más ocasiones, aumentar el volumen del audio más de *lo normal* o permitir que el alumno con discapacidad escuche o visiona el audio o vídeo en el aula más ocasiones que sus compañeros y dar una atención personalizada (Reverter, 2019).



### 5.3

#### *Necesidades educativas del alumnado con discapacidad visual*

A continuación, citaré las necesidades educativas del alumnado con discapacidad visual, para lo que, de nuevo, tomaré como punto de partida dos documentos: «La accesibilidad en los centros educativos» (Aragall, 2010) y la *Guía de adaptaciones en la universidad* (Red SAPDU, 2017). Estos estudiantes pueden tener unas necesidades particulares, a las que se podría responder con las siguientes medidas:

- Se debe reservar una ubicación específica en el aula donde haya una buena iluminación o el alumno pueda situarse cerca de un enchufe, por si tuviera que trabajar con aparatos que necesiten estar conectados a la corriente (Red SAPDU, 2017: 22). También respecto a la ubicación en el aula, la *Guía sobre tiflotecnología y tecnología de apoyo para uso educativo*, de la ONCE (2016: 286-288), explica que 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. De este modo, si las aulas contaran con pizarras digitales, el alumno podría enviar y recibir la información sin necesidad de moverse de su sitio. Si se tuviera un estudiante ciego, la disposición sería la misma, pero el alumno incorporaría una línea braille o tableta digitalizadora (véase el epígrafe 6.2) a su ordenador, que iría conectado, a su vez, al del profesor. De la misma manera que ocurría con los estudiantes con discapacidad auditiva, esta medida es sencilla de adoptar; prueba de ello es que, en las EOI de la Comunitat Valenciana, hasta un 95 % de los docentes de Inglés afirman tener en cuenta la ubicación del estudiante con discapacidad visual en su clase (Reverter, 2019).
- El profesorado debe ser consciente de que conviene, cuando se lea un documento en clase, hacerlo despacio y con claridad. Ha de evitarse, además, hacer resúmenes o comentarios durante la lectura (Red SAPDU, 2017: 22).
- Es recomendable emplear diferentes estrategias didácticas y sistemas de memorización (Aragall, 2010: 64-65). La pregunta que me surge es qué estrategia didáctica es más apropiada en cada caso, lo que me lleva a retomar la idea que introduje en el capítulo 3, cuando hablaba de la necesidad de adoptar el enfoque



o método de enseñanza de LE más adecuado a las necesidades de cada alumno con discapacidad sensorial, pero, como denunciaba, la escasez de investigaciones en este sentido hacía compleja dicha elección.

- Modificar la temporalización si el alumno necesita más tiempo, para respetar, así, los distintos ritmos de aprendizaje (Aragall, 2010: 86). En las EOI, comprobé que el 100 % de los docentes que habían tenido alumnado con discapacidad visual indicaron que se amplía el tiempo permitido para realizar las tareas en las PUC. Asimismo, hasta un 70 % de estos docentes mencionaron también la posibilidad de realizar pausas cuando el alumno lo necesite o se lo haya prescrito un médico (Reverter, 2019).
- Cuando el alumno tenga que realizar un trabajo de forma individual, es conveniente proporcionarle las fuentes o los textos que debe leer e informarle de las herramientas disponibles en el centro para poder consultar dicha información, así como de los puestos adaptados si los hubiera (Red SAPDU, 2017: 22).
- Es fundamental permitir el uso de apoyos técnicos en el aula (portátiles, anotadores parlantes, grabadoras...) (Red SAPDU, 2017: 22). Sería necesario saber de qué recursos dispone el propio alumno y que el centro pudiera ofrecer los suyos para las personas que los necesitaran, ya que en mi estudio en las EOI pude comprobar que gran parte de las ayudas técnicas presentes en el aula las introduce el propio estudiante (Reverter, 2019).
- Si para algún trabajo los alumnos con discapacidad visual tuvieran que desplazarse lejos de su residencia habitual, se debería dar un mayor plazo de tiempo para la presentación de resultados (Red SAPDU, 2017: 22).
- Conviene asegurarse de que los materiales sean accesibles y tengan buena calidad; por ejemplo, si se hacen fotocopias, se debe reparar en la calidad de la impresión (Red SAPDU, 2017: 22). Esta es, de nuevo, una de las medidas de adaptación más sencillas de implementar. De hecho, en las EOI de la Comunitat Valenciana, se proporcionan con frecuencia –un 65 % de los docentes de Inglés así lo confirman (Reverter, 2019)– fotocopias con el tamaño de letra aumentado para los alumnos con discapacidad visual. Además, hasta un 40 % de los docentes mencionan el uso de materiales adaptados al braille, aunque explican que los responsables de llevar a cabo dichas adaptaciones suelen ser, o bien la ONCE, o bien la Conselleria para las



pruebas PUC (véase el capítulo 7 para la normativa actual con respecto a las adaptaciones para el día a día de las aulas de las EOI de la Comunitat Valenciana).

Además de las medidas anteriores, en caso de tener estudiantes sin restos visuales aprovechables, se debería (Red SAPDU, 2017: 22):

- Comunicar con antelación si van a producirse cambios en las instalaciones.
- Asegurarse de que el estudiante conoce adecuadamente las zonas del centro por las que se ha de desplazar; para ello, una audioguía podría ser de utilidad. En las EOI de la Comunitat Valenciana, en su día vi que no existía una audioguía que describiera cada edificio. Pero mientras que algunos directores consideraron que esta era una opción interesante, otros me comunicaron que no la creían necesaria (Reverter, 2019).
- Procurar que las aulas sean fácilmente localizables y accesibles, y que su mobiliario no entorpezca la fácil circulación de la persona ciega. Además, conviene colocar carteles en braille en las puertas de las distintas instalaciones y dependencias del centro. En este sentido, uno de los jefes de los departamentos de inglés de las EOI entrevistado en mi estudio me explicaba que, pese a contar con un documento en el que, de forma realmente escueta, se daban ciertas consignas sobre cómo actuar con alumnado con discapacidad y donde, entre otras pautas, figuraba el uso de etiquetas braille para localizar las aulas, en su centro esta medida no parecía haberse adoptado. En la misma línea, ningún otro profesor mencionó la existencia de esta medida (Reverter, 2019).
- 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 tuviera.
- Permitir la presencia de perros guía en el aula.
- Anticipar libros, apuntes o manuales si se deben transcribir al braille, a formato electrónico o a formato sonoro. En las EOI, constaté que algunos docentes pedían colaboración al Centro de Recursos Educativos de la ONCE (CRE) para llevar a cabo dichas adaptaciones. Tras consultarlo con la propia ONCE, este servicio se presta a los alumnos afiliados a la organización o a los *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). Debo precisar que esta medida resulta compleja de llevar a cabo, especialmente si los docentes deciden trabajar con material real de actualidad que seleccionan de un día para otro, como recogía en el epígrafe 4.1.

- Si se facilitan apuntes de forma digital, estos deben tener formatos accesibles, ya que los conversores de voz no pueden leer los documentos con imágenes o tablas. Respecto a esto, un 5 % de los docentes de las EOI entrevistados en mi estudio que había contado con alumnado con discapacidad visual aseguraban proporcionar materiales en formato digital compatibles con el lector de pantalla (Reverter, 2019).
- Verbalizar o audiodescribir la información visual que se añade a las explicaciones orales, sobre todo si se utilizan proyecciones o transparencias. De igual modo, aquello que se escriba en la pizarra debe leerse en voz alta. Si se utilizan vídeos en el aula, se ha de facilitar un guion con antelación, preferiblemente en formato braille. A esto podría añadir que los vídeos estuvieran audiodescritos. En las EOI de la Comunitat Valenciana, aunque ninguno de mis encuestados señaló utilizar la AD como medida de adaptación en sus aulas, lo cierto es que sí pude constatar que algunos docentes que habían tenido alumnos con discapacidad visual eran conscientes de la necesidad de verbalizar en voz alta todo lo que escribían o de plasmar, ya fuera de forma oral o mediante una descripción por escrito, los contenidos visuales del material (audio)visual. Con lo cual, pese a que el uso de material ya audiodescrito no parece ser frecuente, los profesores o compañeros sí llevan a cabo una suerte de AD en directo o por escrito cuando el alumno ciego lo necesita (Reverter, 2019).

Por último, durante los exámenes se deberían tener en cuenta las siguientes necesidades (Red SAPDU, 2017: 23):

- Si el alumno utiliza el sistema de lectoescritura braille, solicitar la transcripción de las pruebas al sistema braille.
- Permitir que el alumno con discapacidad visual pueda realizar las pruebas con ayuda de un ordenador con lector de pantalla.
- Si el alumno tiene restos visuales aprovechables, se recomienda que el tipo de fuente y el tamaño de letra se modifiquen en



función de sus necesidades (por ejemplo, tamaño de letra a 14, 16, 18...).

- En caso de realizar una prueba oral, esta podría ser grabada para revisarla posteriormente.
- Se debe 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, líneas braille, etc.).
- Si el alumno utilizara una línea braille o anotadores parlantes, es conveniente que sea el propio centro el que los facilite o que se formateen 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. En referencia a esto, debo añadir que, en las EOI de mi estudio, los directores que entrevisté confesaban no disponer de estos aparatos tiflotécnicos (véase el epígrafe 6.2) (Reverter, 2019).
- Cuando las pruebas contengan imágenes, tablas o gráficos, estas representaciones tendrían que adaptarse o eliminarse, aunque se debería indicar su contenido como texto.
- Cuando los medios técnicos puedan entorpecer la dinámica del examen del resto de compañeros, se debe habilitar un espacio adecuado para la persona con discapacidad visual o, si esto no fuera posible, conviene realizar el examen en un aula aparte. De acuerdo con algunos de los entrevistados de mi estudio en las EOI, esta medida se ha llegado a implementar en algunos de los centros (Reverter, 2019).

La mayoría de estas medidas sí estaban contempladas en las EOI de la Comunitat Valenciana para la realización de las pruebas PUC, cuyas adaptaciones corren a cargo de la Conselleria. En todo caso, uno de los entrevistados denunciaba la ineficacia de algunas de las medidas facilitadas, amén de la falta de implicación y cierta *dejadez* por parte de la administración para hacer llegar las adaptaciones. De acuerdo con el entrevistado, se llegó a pedir al propio profesorado en alguna ocasión que adaptara ciertas pruebas porque no habían llegado a tiempo a la EOI para el día en que tenía lugar la PUC (Reverter, 2019).

Llegados a este punto, es posible apreciar que la casuística de necesidades educativas y, en consecuencia, de medidas que se pueden adoptar en las aulas es bastante amplia. Por este motivo, insisto en



que es necesario, pese a tener unos conocimientos generales sobre el tipo de necesidades que podría presentar cada perfil, ponerse en contacto con el alumno y conocer sus características, necesidades y capacidades concretas. Es fundamental, asimismo, que el profesorado esté familiarizado con las ayudas existentes en su centro para poder atender mejor a los alumnos. Pero, como explicaré en el capítulo 7, los docentes de las EOI denunciaban en su día que no tenían la formación suficiente para poder asumir una responsabilidad de esa envergadura sin la ayuda de la administración o especialistas en materia de NEE. Por ello, pese a que la situación, presumiblemente, podría estar cambiando gracias a las nuevas normativas surgidas a finales del año 2019, no olvidemos que, durante mucho tiempo, se ha exigido inclusión a unos centros que, al mismo tiempo, casi habían sido *olvidados* al tratarse de escuelas de educación postobligatoria. En consecuencia, una vez más, quisiera reivindicar que la inclusión debe ser un objetivo que alcanzar en todas las etapas educativas de la persona y que, para ello, hay que invertir en formación, recursos humanos y materiales e investigación.

## **Ayudas técnicas y recursos educativos para el alumnado de LE con discapacidad sensorial**

Tras haberme ocupado de las necesidades educativas que puede presentar el alumnado con discapacidad sensorial en el capítulo 5, en los siguientes epígrafes, me centraré en analizar las principales ayudas técnicas y recursos educativos disponibles que pueden resultar provechosos para estos estudiantes. Como seguidamente veremos, muchos de ellos se asientan en el uso de las nuevas tecnologías, las cuales ofrecen cada vez más alternativas para lograr un entorno inclusivo para todos los estudiantes. En primer lugar, mencionaré las principales ayudas técnicas personales de las que dispone el alumno con discapacidad auditiva y los recursos educativos que puede ofrecer el centro y el profesorado para trabajar con equidad. En segundo lugar, aportaré esta misma información, pero centrándome en el alumnado con discapacidad visual.

### **6.1**

#### *Ayudas técnicas y recursos para el alumnado con discapacidad auditiva*

De acuerdo con Borregón (2016: 190), las ayudas técnicas son un conjunto de dispositivos que sirven para suplir o complementar una limitación funcional y su finalidad es que las personas que las precisan consigan alcanzar un mayor grado de autonomía e independencia, lo que mejorará su calidad de vida. Una de las principales ayudas para el aprovechamiento de la audición son las prótesis auditivas, cuyo objetivo es «aumentar y/o transformar el sonido para que soslayando el problema de audición el sonido pueda ser percibido por el paciente» (Torres et al., 2000: 42). A grandes rasgos, esto se



puede lograr por vía aérea u ósea. Seguidamente analizaré dos tipos de prótesis: el implante coclear y el audífono (véanse Torres et al., 2000; Pérez Sánchez, 2006; Rodríguez Jiménez y Suárez Rodríguez, 2006; Cardona et al., 2010; Varela y Lassaletta, 2012):

- El implante coclear. Consiste en una ayuda que, mediante una intervención quirúrgica, introduce en la persona sorda «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, requiere intervención logopédica para aprender a reconocer y asociar la información auditiva recibida (Pérez Sánchez, 2006: 64; Varela y Lassaletta, 2012: 76). Como vemos, este recurso no puede facilitar el centro educativo, sino que es una ayuda técnica personal e intransferible.

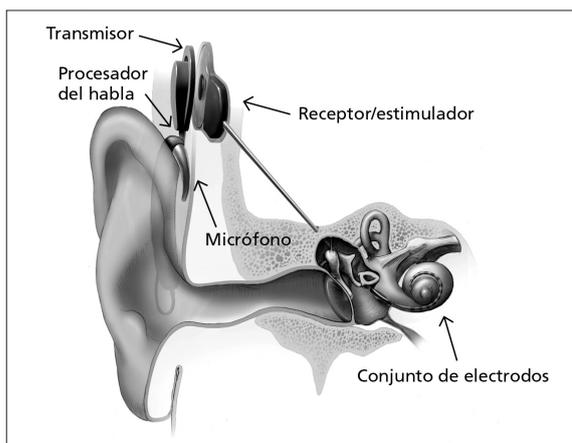


Fig. 3. Implante coclear. Fuente: página web de NIDCD, s. f.

- El audífono. Se trata de una prótesis de uso externo que aumenta o transforma los sonidos a través de un micrófono para que puedan ser percibidos; es decir, 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), 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 de percepción (véase el epígrafe 2.3) (Varela y Lassaletta, 2012: 63). Aunque hace años se empleaban los audífonos analógicos, hoy en día es más frecuente el uso de los digitales (Tamayo, 2015: 24). Además, los audífonos más actuales pueden programarse para que se regulen automáticamente dependiendo de la situación ambiental (Cardona et al., 2010: 39). Igual que la prótesis auditiva, el audífono es una ayuda técnica personal del estudiante.

Tanto los audífonos como los implantes cocleares pueden emplearse en 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 son especialmente útiles en las aulas. 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 acabo de mencionar pueden ver restringida su eficacia. Por ello, existen otros tipos de ayudas técnicas que se pueden combinar con el uso de prótesis y que sirven, esencialmente, para mejorar las condiciones acústicas por las cuales se transmite el sonido. Algunas de ellas son:

- El equipo o sistema de frecuencia modulada (FM). Se trata de 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 eso, Cardona et al. (2010: 44) explican que suele ser útil en situaciones escolares donde exista una amplia distancia o un intenso ruido ambiental, dado que permite escuchar la voz del profesor o los compañeros, aunque esté relativamente lejana y haya



cierto ruido. Así, la clase puede desarrollarse con *normalidad*, ya que el profesor puede, por ejemplo, moverse mientras explica (Aragall, 2010: 70). Como vemos, este sí es un recurso del que puede disponer el centro educativo, ya que no se trata de una ayuda técnica personal, como el audífono o el implante coclear. Con todo, resulta curioso que, en algunos centros, como es el caso de las EOI de la Comunitat Valenciana, no parece utilizarse, pues ninguno de los encuestados o entrevistados en mi estudio lo mencionó siquiera (Reverter, 2019).

- El bucle o aro magnético. Consiste en «un cable que transforma en ondas magnéticas la señal sonora recogida a través de un micrófono» (Cardona et al., 2010: 45), las cuales se transmiten directamente a la prótesis. Este sistema permite mejorar y acercar la señal sonora al usuario, así como anular el ruido de fondo. Puede usarse de forma individual o colectiva, en cuyo caso es necesaria una instalación (Cardona et al., 2010: 45). Como en el caso anterior, la eliminación del ruido de fondo y la posibilidad de recibir las ondas sonoras directamente en 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. De igual modo que ocurre con el sistema de FM, en los centros se puede disponer del bucle o aro magnético, pues no es una ayuda técnica personal. No obstante, una vez más, debo señalar que en las EOI de la Comunitat Valenciana, tampoco parece emplearse, pues ningún profesor lo nombró en mi estudio (Reverter, 2019).
- Amplificadores de la señal de aparatos emisores de audio. Son ayudas que, además de las ya descritas, sirven para mejorar las condiciones de la señal sonora emitida por aparatos como el teléfono, la televisión o cualquier equipo de audio. Como explica Ferrer (2004: 435), están formados por un dispositivo que capta el sonido y por un cable de longitud variable, radiofrecuencias o infrarrojos, que lo comunican con el dispositivo receptor, el cual, mediante conexión directa o inducción magnética, traslada los sonidos a la prótesis auditiva. Según este autor (2004: 435-436), es conveniente tener presente la existencia de este sistema, sobre todo en las aulas en las que se utilizan productos audiovisuales, para evitar que este tipo de material se convierta en una barrera.



- Auriculares. Por último, a raíz de mi investigación en las EOI, debo destacar la existencia de otro recurso que parece relativamente frecuente en las aulas de Inglés de dichos centros cuando se cuenta con un estudiante con discapacidad auditiva. Se trata simplemente de unos auriculares que permiten a los alumnos con deficiencias auditivas escuchar el sonido de un modo más claro desde su pupitre. Los auriculares se utilizan en las EOI analizadas hasta en un 93,9 % de los casos, una cifra elevada que, además, parece ir en constante aumento, según relataban algunos docentes entrevistados (Reverter, 2019).

Por otro lado, también podrían ser de utilidad en educación las ayudas informáticas que ofrecen los sistemas operativos de los dispositivos electrónicos para mejorar la accesibilidad de los usuarios con discapacidad. Para las personas con discapacidad auditiva, el sistema operativo Windows 10 ofrece, entre otras, las siguientes herramientas de interés (Microsoft, s. f.) (para conocer las herramientas sobre accesibilidad en Windows 11, véase Microsoft, 2022):

- Skype Translator. Permite la transcripción al instante de voz en texto y, además, ofrece la opción de responder por escrito. Este recurso puede resultar útil a un usuario con discapacidad auditiva que desee comunicarse; en el ámbito educativo, por ejemplo, si quiere hablar con sus compañeros, reunirse con el docente, etc. A su vez, para las personas signantes, Skype facilita la comunicación a distancia al poder activar la opción de videollamada.
- Subtítulos. Windows permite personalizar el color, el tamaño o la transparencia de la caja de los subtítulos de películas o programas de televisión de acuerdo con las necesidades del usuario, una herramienta que pueden utilizar los estudiantes con discapacidad auditiva si trabajan con material audiovisual desde sus ordenadores.
- Audio mono. Windows ofrece la posibilidad de transmitir los sonidos por ambos canales o solo por uno, en caso de sufrir una pérdida auditiva mayor en un oído que en el otro. Resulta una herramienta útil para que aquellas personas con discapacidad auditiva que lo necesiten puedan escuchar cualquier contenido sonoro o audiovisual con el mejor oído. En educación,



el alumno podría disponer de los audios o vídeos que se vayan a emplear en el aula y escucharlos con el oído en el que conserve mejor audición.

Asimismo, algunos recursos que podrían llegar a ser interesantes para los estudiantes con discapacidad auditiva –pese a que algunos requerirían de un mayor perfeccionamiento, pues los resultados aún son algo deficientes– son la aplicación de transcripción instantánea de Google o Transcriber para WhatsApp, ambas disponibles en Google Play; Amazon Transcribe (<<https://aws.amazon.com/es/transcribe/>>); Amber script (<<https://www.amberscript.com/>>); ListenAll (<<https://abilityconnect.ua.es/listenall>>), entre otros.

Por último, no olvidemos que se puede disponer de otro tipo de ayudas; por ejemplo, Ferrer (2004) lista un conjunto de recursos de utilidad (además de algunas de las ayudas previamente señaladas) en la educación de los niños sordos: equipos para el entrenamiento auditivo, ayudas informáticas para la visualización de los parámetros del habla y el desarrollo de la lectoescritura, herramientas informáticas para el aprendizaje de lengua de signos, etc., pero debo insistir en la escasa literatura existente acerca de las ayudas y recursos educativos, informáticos o no, para los estudiantes de idiomas adultos con discapacidad auditiva, por lo que, si bien algunas ayudas que menciona Ferrer pueden ser de utilidad en el aula de LE en las etapas postobligatorias, otras, quizá, parecen más adecuadas para trabajar únicamente con niños. En todo caso, como adelantaba, el uso de las tecnologías ha facilitado en gran medida un acceso más equitativo de las personas con discapacidad auditiva a la educación de lenguas, una cuestión abordada en una obra de especial interés, titulada *Inclusive Language Education and Digital Technology* (Vilar et al., 2013b).

## 6.2

### *Ayudas técnicas y recursos para el alumnado con discapacidad visual*

Carrío et al. explican que cuando un profesor tiene un 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, dichas adaptaciones permitan que la clase sea lo suficientemente flexible como para que todos los alumnos puedan



seguirla y participar. Para conseguir ese objetivo, 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, en el primer caso, que las plataformas educativas tienen un bajo nivel de accesibilidad, y en el segundo, que los docentes desconocen, generalmente, cómo elaborar recursos propios accesibles (2011: 2-3).

A pesar de que existen múltiples recursos y ayudas técnicas a disposición del estudiante con discapacidad visual, estoy de acuerdo con Carrio et al. (2011) cuando afirman que los docentes suelen desconocerlos, pues, como señalaba en el capítulo 5, en el estudio que llevé a cabo en las EOI de la Comunitat Valenciana (Reverter, 2019), pude constatar que más de la mitad del profesorado desconocía los recursos existentes en sus centros. Pese a que comprobé que, en efecto, en estas EOI se adoptan medidas y se dispone de ciertos recursos para el alumnado con discapacidad visual, los datos muestran que, por lo general, el profesorado que nunca ha tenido un estudiante con este perfil no suele estar familiarizado con las herramientas existentes. Por esta razón, a continuación, describiré algunos de los principales recursos tiflotécnicos y educativos que pueden resultar de utilidad para los alumnos con discapacidad visual. Para ello, tomaré como principal referencia la *Guía sobre tiflotecnología y tecnología de apoyo para uso educativo*, un documento facilitado por la ONCE en 2016 (téngase presente, pues, la posibilidad de que dichos aparatos puedan quedar desfasados con el paso de los años), así como la página web del Centro de Tiflotecnología e Innovación de la ONCE (s. f.c) (donde, además, el lector podrá acceder al catálogo comercial si desea consultar algunos modelos y fotografías de estos aparatos).

Existe una variada oferta de ayudas técnicas para acceder a la información de un *software* e interactuar con ella, para leer textos, tratar y almacenar información, etc., tanto para los estudiantes ciegos como para aquellos con deficiencias visuales. Algunas son:

- Pantalla táctil o interactiva. Este recurso permite la interacción con las distintas funciones de un programa informático sin necesidad de emplear el ratón. Puede ser provechoso para los alumnos con restos visuales, pues, si se dispone de pizarra digital, les facilita seguir las explicaciones desde sus pupitres (incluso



grabarlas) 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, puede controlarse desde un ordenador, lo que permite que el alumno pueda conectar su propio dispositivo y seguir las explicaciones o interactuar con la información desde su pupitre (ONCE, 2016: 297-298).
- Magnificadores de pantalla. Estos programas permiten ampliar una zona concreta o la pantalla al completo. A su vez, 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. Además, es posible agrandar, entre 1 y 20 aumentos, las ventanas o los cuadros de diálogo de aplicaciones estándar, invertir los colores o personalizar la forma y el color del puntero (ONCE, 2016: 104). Un magnificador de pantalla resulta útil para que el estudiante amplíe los documentos que pueda estar usando en el aula de LE, pero, pese a ello, solo un 5 % de los docentes de Inglés de las EOI de la Comunitat Valenciana afirman que esta ayuda técnica esté presente en sus aulas (Reverter, 2019). Véase Luján (s. f.a) para conocer algunos modelos de magnificadores de pantalla.
- Lectores de pantalla. Esta ayuda está pensada para personas sin restos visuales aprovechables. 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 Línea Braille o ambos a la vez.

Por su parte, el usuario interactúa con el dispositivo a través del teclado, bien con los comandos y las combinaciones propios del sistema operativo, bien con las combinaciones que ofrece el *software* lector de pantalla. En cuanto a 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 posibilita, normalmente, la defini-



ción y personalización de los parámetros de la síntesis de voz (velocidad de lectura, volumen, cantidad de información que se recibe, etc.), así como la manera en que la información debe ser mostrada a través de la línea braille. Los lectores de pantalla más frecuentes son Jaws, Narrador y NVDA (para Windows), Orca (para Linux) y VoiceOver (para dispositivos Apple) (ONCE, 2016: 91-92). Véase Luján (s. f.b) para conocer otros modelos de lectores de pantalla.

- Línea braille. Se trata de un dispositivo electrónico que se conecta a un ordenador, tableta o *smartphone* mediante puerto serie, paralelo, USB o *bluetooth*, como formas más habituales, y que permite que la persona ciega lectora de braille pueda acceder a la información del dispositivo mediante la salida de datos en código braille. Las líneas braille están formadas por celdillas de seis u ocho puntos que se van elevando y ocultando de forma electrónica y *refrescable* para formar, así, las distintas letras del alfabeto braille. A diferencia del lector de pantalla, la línea hace posible que el estudiante pueda leer con sus propios dedos la información de una pantalla e interactuar con el dispositivo. diferentes. Véase Luján (s. f.c) para consultar modelos de líneas braille.

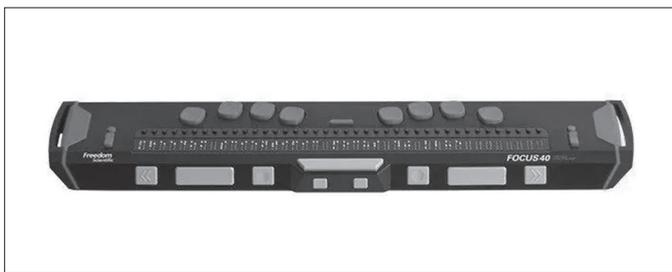


Fig. 4. Modelo de línea braille Focus 40 V Generación. Fuente: ONCE, s. f.c.

- Conversores de texto a voz. Estos sistemas, también conocidos con las siglas CTV o TTS (del inglés *Text-To-Speech*), permiten la conversión de textos escritos a voz sintética. Es importante que la voz resulte natural e inteligible, además de 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.



Los conversores de texto a voz permiten que el estudiante ciego tenga acceso a la *lectura* de textos; aunque, en mi estudio en las EOI (Reverter, 2019), constaté que esta ayuda parece requerir una mayor capacidad memorística al alumno ciego si, tras la escucha de un texto leído en voz alta, tiene que llevar a cabo ciertas tareas o actividades para demostrar que lo ha comprendido. En dicho estudio se me hizo partícipe de la dificultad de un alumno ciego para realizar la comprensión escrita en la PUC de inglés nivel C1 mediante esta adaptación, ya que estas pruebas de *Reading Comprehension*, a menudo, exigen releer párrafos, analizar el texto con detenimiento en busca de elementos clave (anáforas, catáforas, sinónimos, determinados tiempos verbales...), reordenar fragmentos que han sido extraídos del texto, etc. Sin embargo, el alumno ciego no podía observar con detenimiento los distintos fragmentos del texto, releer una parte en concreto, cambiar de líneas y leer hacia delante y atrás en busca de determinadas palabras clave, etc. En consecuencia, el nivel de dificultad, al depender únicamente de lo que podía recordar tras la escucha del texto, provocó que el estudiante abandonara el examen sin completarlo. Por ello, para que la educación sea realmente inclusiva, creo que no basta con ofrecer una ayuda técnica y pedir al alumno con discapacidad sensorial que realice una prueba idéntica a la de sus compañeros sin discapacidad. En mi opinión, se debería conocer las capacidades del alumnado con discapacidad sensorial y, por consiguiente, estudiar qué parece lógico pedirles que sean capaces de hacer (como decía en el epígrafe 3.3, el MCER y el *Companion Volume* no incluyen información al respecto, por lo que no parece haber un consenso claro), y exigirles el mismo nivel del idioma, pero evaluando sus capacidades de un modo más justo y respetando sus diferencias con respecto al alumnado sin discapacidad. De lo contrario, el propio sistema educativo continúa interponiendo una barrera al alumno con discapacidad visual, al exigirle que complete un examen que, en realidad, fue diseñado teniendo en cuenta solamente las capacidades que tiene el alumno normovidente.

- Lupas APP. Son aplicaciones pensadas para ampliar el tamaño de la pantalla de un teléfono móvil o una tableta. En este caso, disponer de las lupas en los dispositivos tecnológicos adecuados permite aumentar el tamaño de los materiales digitales empleados en clase.



- 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 y 400 gramos –lo que las convierte en una ayuda fácilmente transportable–, que funcionan como una lupa –además, suelen disponer de un mango para poder cogerlas a modo de lupa tradicional– y aumentan entre 1,5x y 20x el área que se desee. Estas pantallas pueden ser configuradas para que los colores se puedan combinar de diferentes maneras y existan distintos contrastes. El recurso es útil para las personas con restos de visión, si bien es cierto que entre sus inconvenientes destaca que la lectura de un texto largo puede ser bastante compleja o incómoda, debido al escaso campo de visión que facilitan. Nuevamente, esta es una ayuda eficaz para que el estudiante de lenguas pueda ampliar ciertos documentos; de hecho, hasta un 10 % de los docentes de Inglés de las EOI de la Comunitat Valenciana afirman que su alumnado con discapacidad visual dispone de este recurso (Reverter, 2019).
- Lupas televisión. Se trata de dispositivos que agrandan la imagen en un monitor, así que resulta un recurso útil si se conserva algún resto de visión funcional.
- Sistemas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR). Estos programas facilitan la digitalización de documentos escritos mediante el escaneo y reconocimiento de caracteres para que puedan ser accesibles con 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 lo que se han diseñado algunos específicos que atienden a sus necesidades. Estos pueden ser especialmente útiles para digitalizar los documentos escritos (fichas, fotocopias...) que el profesor facilite y poder utilizar la línea braille o el sintetizador de voz. Existen, igualmente, aplicaciones OCR para la tableta o el *smartphone*.
- Reproductores. Este recurso sirve para acceder a la lectura de libros en diferentes formatos digitales mediante la síntesis de voz o línea braille, para lo que es necesario disponer de un *software* o un *hardware* específico que pueda leer DAISY o TLO (los dos formatos más habituales).
- Anotadores parlantes. 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 en tiempo real y 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.

- Programas de conversión de texto a braille. 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 en braille a texto. En el contexto educativo, estos programas pueden resultar relevantes tanto para facilitar a la persona ciega los materiales en formato braille como para transcribir a tinta aquellos escritos en braille. En las EOI de la Comunitat Valenciana, hasta un 5 % de los docentes confirman que se emplea este recurso (Reverter, 2019).
- 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 alfabeto braille. En el ámbito educativo, este recurso es interesante, puesto que permite la impresión inmediata de textos en braille. No obstante, parece que los centros ordinarios no suelen contar con este tipo de impresoras; es más, de acuerdo con los datos recogidos en mi estudio de 2019, podría decir que esto es así por dos motivos: por un lado, no todos los estudiantes con discapacidad visual necesitan o saben leer en braille, por lo que los centros no suelen invertir en un recurso que, o bien aún no han necesitado, o bien necesitan con poca frecuencia. Por otro, el equipo docente de los centros educativos ordinarios no suele conocer el alfabeto braille, de modo que, aun teniendo estas impresoras, probablemente necesitarían de la colaboración de asociaciones como la ONCE o de la intervención de los responsables educativos –en el caso de la Comunitat Valenciana, la Conselleria– para poder sacar provecho de ellas.



Fig. 5. Impresora braille Index Basic-D V5. Fuente: ONCE, s. f.c.

- Teclados braille. 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 seis u ocho 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 Perkins. En el contexto educativo, estos teclados pueden ser útiles para que el usuario de braille pueda escribir en un dispositivo tecnológico sin tener que hacer uso de un teclado convencional, que no resulta funcional y se aleja enormemente del modo en el que se escribe con una máquina Perkins. En las EOI de la Comunitat Valenciana, hasta un 10 % de los docentes de Inglés afirman que los teclados braille son una de las medidas de adaptación presentes en sus aulas. Con todo, recordemos que este recurso suele ser costoso y que los centros, por lo general, no disponen de estas ayudas técnicas, sino que son propiedad del alumno (Reverter, 2019).



Fig. 6. Teclado braille Orbit Writer. Fuente: ONCE, s. f.c.

- Teclados físicos de caracteres ampliados. Son teclados QWERTY en los que el tamaño de los caracteres de las teclas, así como los colores y contrastes, han sido modificados para ser más fácilmente visibles para las personas con baja visión. Un ejemplo es el teclado Keys U See (ONCE, 2016: 225). 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.



Fig. 7. Teclado de alto contraste Kero T. Negra. Fuente: ONCE, s. f.c.

- Diccionarios accesibles. Existen varios diccionarios accesibles para las personas con discapacidad visual. Por ejemplo, *DIRAE*



(*Diccionario para Invidentes de la Real Academia Española*) es una adaptación del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española donde la información se transmite a través de una síntesis de voz o línea braille –aunque 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–. Otros ejemplos son el diccionario *DABIN* (español-inglés y español-francés) (Meroño, s. f.), *Wordreference* –ya que se puede descargar la aplicación y es accesible para lectores de pantalla, como *VoiceOver*, *Zoom* y con *TalkBack* en *Android* (ONCE, 2016: 247)–, el diccionario electrónico Espasa, *Google Translate* (aunque este debe utilizarse con precaución en un aula de LE) (ONCE, 2016: 245, 247, 253) y el diccionario de María Moliner, que también es accesible por el lector *Jaws* (Ministerio de Educación, s. f.: 30). Todos ellos parecen de interés en un aula de lenguas, pues, por un lado, los diccionarios de español pueden ser relevantes si se realizan tareas de traducción o cuando el alumno desee consultar algún término en su LM, y, por otro, los diccionarios bilingües permiten la consulta de términos en ambas lenguas.

- Editores y transcritores fonéticos braille. *Fonos* y *Odos* son dos editores/transcritores 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 solo 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 provechosas para estudiar los sonidos de la nueva lengua.

- 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, incluye un diccionario y una gramática como material complementario y permite configurar los colores del fondo y del texto (ONCE, 2016: 251-252). Quiero destacar este recurso, al parecerme particularmente interesante por haberse concebido y diseñado desde el principio para ser accesible tanto por usuarios ciegos como por normoventes. Así, podría servir como modelo para la creación de otros cursos de lenguas. Me parece de gran valor, además, mostrar que existen cursos a distancia accesibles para las personas ciegas, pues algunas EOI de la Comunitat Valenciana ofrecen el curso a distancia *That's English* (<<https://www.thatsenglish.com/>>), cuyos materiales son autoría del Ministerio de Educación. Esta modalidad de formación dispone de descuentos económicos para las personas con discapacidad, razón por la cual nada me lleva a pensar que este curso no sea adecuado para estos perfiles. Sin embargo, tras consultarlo en las EOI, los alumnos con discapacidad sensorial no cuentan con material subtítulo para sordos (aunque los vídeos sí tienen subtítulo intralingüística) ni con AD.

Además de las anteriores ayudas que recoge la ONCE, otros posibles recursos para los alumnos con discapacidad visual podrían ser:

- Material en relieve o maquetas (Aragall, 2010: 67). 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 sería proporcionar materiales en relieve o maquetas, que harían llegar la información mediante el sentido del tacto (para profundizar sobre la repercusión del uso de materiales táctiles en el aula de idiomas con niños ciegos, véase Aikin, 2002).



- Fotocopias con tamaño de letra aumentada. Una alternativa relativamente sencilla para adaptar los materiales a las personas con restos visuales 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). En las EOI de la Comunitat Valenciana, hasta un 65 % de los docentes de Inglés afirman que esta es una solución adoptada con frecuencia en el caso de los alumnos con deficiencias visuales (Reverter, 2019).

Por último, no olvidemos que otra ayuda de utilidad en el aula de idiomas, sobre todo debido al elevado volumen de material audiovisual empleado hoy en día en las clases de LE, es la AD. Existen en la actualidad distintos *softwares* que ofrecen AD de forma automática de ciertos objetos desde un dispositivo móvil; algunos de ellos son, por ejemplo, TapTapSee, disponible en Google Play; Seeing AI, disponible en App Store, o iIdentifi (<<http://getidentifi.com>>), así como la aplicación Audesc, también disponible en Google Play, que contiene la AD de un catálogo determinado de películas.

Para concluir este epígrafe, quisiera destacar que muchas de las ayudas técnicas o recursos anteriores son propiedad del alumno con discapacidad. En las EOI de la Comunitat Valenciana (Reverter, 2019), se reconocía que se cuenta con pocas ayudas técnicas, dado que las medidas de atención al alumnado con discapacidad sensorial van más en la línea de adoptar ciertas medidas educativas *sencillas*. Pero, además, los directores de los centros argumentaban que no existe una subvención especialmente destinada a adquirir estos aparatos, sino que su compra tendría que costearse con el presupuesto interno del centro, lo que, de acuerdo con algunos entrevistados, sería, posiblemente, un problema. Esto tiene como consecuencia que las escuelas no dispongan de la mayoría de las ayudas técnicas aquí expuestas, ya sea porque ningún alumno que hayan tenido antes las ha necesitado o porque, como decía, cuando se necesitan, las facilita el estudiante. En todo caso, esto no exime a los responsables educativos de proveer a los centros con las ayudas técnicas adecuadas, puestos adaptados y demás recursos para atender las necesidades del alumnado con discapacidad sensorial.



En la tabla 7 resumiré las principales ayudas técnicas que he recogido en este epígrafe.

Tabla 7 Ayudas técnicas y otros recursos educativos para estudiantes con discapacidad visual

<i>Recursos de apoyo</i>	
Pantalla táctil o interactiva	Anotadores parlantes
Pizarra digital interactiva	Programas de conversión de texto a braille
Magnificadores de pantalla	Impresoras braille
Lectores de pantalla	Teclados braille
Línea braille	Teclados de caracteres ampliados
Convertidores de texto a voz	Diccionarios accesibles
Lupas APP	Editores y transcritores fonéticos braille
Lupas de mano electrónicas	Curso de inglés interactivo de la ONCE
Lupas televisión	Materiales en relieve o maquetas
Sistema de reconocimiento óptico de caracteres (OCR)	Fotocopias con el cuerpo de letra aumentado
Reproductores	Aplicaciones de AD automática

Tras haber descrito las principales ayudas técnicas y recursos educativos que pueden emplearse en las aulas de idiomas para conseguir un entorno más inclusivo, recogeré, en el siguiente capítulo, las reflexiones sobre las principales dificultades y desafíos que parecen existir todavía a la hora de garantizar una educación realmente inclusiva, la cual debo recordar que no consiste únicamente en que los alumnos con y sin discapacidad compartan un espacio físico, sino que es necesario garantizar que las diferencias entre los perfiles de alumnado, con sus también distintas capacidades y barreras, se respeten y atiendan de forma adecuada para que todos puedan acceder a una formación equitativa y no discriminatoria.

## Dificultades y limitaciones en el aula de LE inclusiva

A lo largo de este libro, he defendido que la educación inclusiva es un derecho recogido por ley en España, y que, en consecuencia, tanto el mundo académico como los responsables educativos, centros y docentes deben caminar en esa dirección. Sin embargo, en mi estudio en las EOI de la Comunitat Valenciana (Reverter, 2019), fui testigo de las experiencias del profesorado de Inglés, jefes de los departamentos de inglés y directores, quienes, en ocasiones, no ocultaban la complejidad que les supone tener a un estudiante con discapacidad sensorial y no saber qué medidas se deben adoptar para garantizar una educación equitativa. Aunque todos ellos trataban de lograrlo con su esfuerzo personal –contactar con expertos ajenos al centro, documentarse o formarse para conocer mejor las necesidades de su alumno, adoptar las medidas que consideraban más adecuadas o que el propio alumno les iba indicando, etc.–, lo cierto es que la situación, confesaban algunos profesores, había llegado a *sobrepasarles* en ciertos momentos, debido a un conjunto de dificultades o carencias en los centros que deseo plasmar en este capítulo.

Las dificultades encontradas en las EOI, sumadas a aquellas que otros autores ya habían recogido en otros estudios, pueden verse como un desafío que requiere una clara mejora en el futuro, ya no solo para garantizar el derecho a una educación inclusiva del alumnado, sino también para hacer que la labor del docente no llegue a resultar abrumadora y experimente situaciones incómodas o enfrentamientos con los estudiantes al no saber o poder satisfacer las necesidades de todos.

Pese a la existencia de la *Guía de adaptaciones en la universidad* (Red SAPDU, 2017), que comenté en el capítulo 5, para conocer las necesidades educativas del alumnado adulto con discapacidad sensorial, es posible que muchos docentes no sepan cómo actuar con un estudiante



con discapacidad, especialmente si desconocen la existencia de este recurso. Además, si los centros no facilitan un protocolo de actuación o guía de buenas prácticas donde se expliciten las necesidades educativas y las medidas de atención que se pueden adoptar en función del tipo y grado de discapacidad, ni cuentan, por otro lado, con la ayuda de un experto (por ejemplo, un orientador), las decisiones sobre cómo ofrecer una formación inclusiva es posible que queden en buenas intenciones en la teoría, pero en desorientación y descoordinación en la práctica.

Santana (2013: 71-87) y Cañizares (2015: 84-85) relataron en su día ciertas creencias, dificultades o carencias encontradas en la escuela respecto a los estudiantes con discapacidad visual en el primer caso, y auditiva, en el segundo. Tendré estas dos obras presentes a lo largo de este capítulo, puesto que, aunque las autoras se centran en los niños, algunas de las dificultades que mencionan también se dan de forma similar en la formación no obligatoria, como seguidamente veremos. Así pues, entre los problemas o dificultades más frecuentes en las aulas con estudiantes de LE con discapacidad sensorial podría citar los siguientes.

Una de las primeras carencias que pude constatar en las EOI de la Comunitat Valenciana (Reverter, 2019) tiene que ver con el reducido control sobre la presencia de alumnado con discapacidad en los centros. Mientras que algunos entrevistados comentaban que no podían ofrecerme una cifra al respecto (esta información no se recogía, salvo si el alumno pedía algún tipo de adaptación), otros aseguraban que, en realidad, existe *un problema* relacionado con el hecho de que hay alumnos que, pese a tener algún tipo de discapacidad, no quieren indicarlo. Por ello, si el estudiante no lo comunica, los docentes desconocen si cuentan con algún alumno con discapacidad, lo que puede provocar desconcierto ante determinadas situaciones dentro del aula. De todos modos, los participantes del estudio entendían que, al tratarse de alumnado adulto en la mayor parte de ocasiones, si no desean facilitar dicha información, no tienen por qué hacerlo; no obstante, esto conlleva que sea bastante complejo saber a ciencia cierta cuántos alumnos con discapacidad hay en los centros.

No disponer de las cifras anteriores, además, provocaba que, en cierto modo, se *restara importancia* a contar con las medidas adecuadas para garantizar una educación inclusiva, ya que este alumnado, aseguraban los entrevistados, era poco frecuente. Sin embargo, mientras que casi todos los entrevistados comunicaban que el porcentaje de



alumnado con discapacidad en sus centros era algo *anecdótico*, los resultados del cuestionario mostraron que un 43,2 % de los docentes de Inglés sí había tenido estudiantes con discapacidad sensorial. Es decir, si bien la cifra es, evidentemente, más reducida que la del alumnado sin discapacidad, las personas con discapacidad sensorial también muestran interés (y pueden tener la misma necesidad) por el aprendizaje de LE. De todas formas, huelga decir que la educación inclusiva es un derecho que debe hacerse cumplir con independencia de la frecuencia con la que se tiene un determinado perfil de estudiante con discapacidad.

En segundo lugar, debo destacar la falta de formación en NEE del profesorado. Santana (2013: 71) explica que uno de los problemas en el aula de LE con los alumnos con discapacidad visual es que los profesores no son expertos en educación especial y, por consiguiente, desconocen las necesidades educativas que pueden presentar sus estudiantes. Esto suele tener como consecuencia que los docentes se sientan abrumados, al no estar capacitados para prestarles la atención necesaria. Por su lado, Cañizares (2015: 84) declara que parece existir entre el profesorado un desconocimiento generalizado sobre la discapacidad auditiva y sus implicaciones en el ámbito personal, social y escolar. En consonancia con lo expuesto por ambas autoras, en mi estudio (Reverter, 2019) constaté esta misma carencia, pues comprobé que una vasta mayoría del profesorado de Inglés de las EOI de la Comunitat Valenciana –casi todos los entrevistados y un 97,4 % de los encuestados– declaraba no tener formación sobre cómo abordar la educación del alumnado con NEE. Asimismo, aquellos que sí tenían ciertos conocimientos al respecto, los habían adquirido como consecuencia de haber tenido estudiantes con discapacidad; es decir, tuvieron que formarse cuando se convirtió en una necesidad inmediata.

A pesar de que, en la Comunitat Valenciana, el CEFIRE (Centre d'Innovació, Formació i Recursos per al Professorat de la Conselleria d'Educació) parece estar ofreciendo cada vez más cursos (gratuitos y voluntarios) sobre educación inclusiva, creo que es necesario que estos se centren en las necesidades y soluciones que se pueden encontrar en cada etapa de la educación. Así, por ejemplo, como he denunciado en varias ocasiones en este libro, las necesidades de los estudiantes adultos no siempre son idénticas a las de los niños y adolescentes, por lo que un curso que gira en torno a la educación inclusiva en la escuela puede ser, por supuesto, provechoso, pero



quizá no responda con exactitud a las necesidades del profesorado de las etapas postobligatorias. En este sentido, para las EOI, una formación como la ofrecida por el CEFIRE en el año 2020 con el curso Atención a la Diversidad en Estudios Postobligatorios es mucho más adecuada, pues estaba pensada específicamente para las necesidades educativas de los adultos.

Como consecuencia, la falta de formación en alumnado con NEE de los docentes de las EOI ha llegado a generar situaciones incómodas para los profesores, quienes dudan o, incluso, temen, pese a su buena voluntad, no estar actuando correctamente con sus alumnos con discapacidad. Algunos reconocían que, debido a la falta de formación, iban improvisando *sobre la marcha* en función de lo que el alumno pedía, lo que, a su vez, los obligaba a formarse en el preciso momento en el que necesitaban dar soluciones a su situación. Algunos entrevistados se mostraron francos al reconocer que eran conscientes de que no siempre era suficiente lo que se hacía en el centro y de que no habían llegado a tener problemas significativos, aunque podrían surgir en el futuro. De hecho, sí se comentaron casos que generaron cierta insatisfacción para el alumnado: en unos, los profesores trataron de discriminar positivamente a los estudiantes con discapacidad (algo que no siempre fue bien recibido) y, en otros, los estudiantes con discapacidad reclamaban más implicación al profesorado. Fue el caso de uno de los alumnos ciegos, que, según relataba un entrevistado, solicitaba a su profesor que le facilitara por escrito todo lo que explicaba en clase. Esto podía llegar a suponer un obstáculo, pues requería una inversión de tiempo y trabajo adicional para el profesor, quien, además, debía tener previstos los materiales con cierta antelación si se debían transcribir al braille, lo que no siempre era posible, puesto que ciertos contenidos podían surgir de la improvisación y otros se basaban en cuestiones de actualidad (por ejemplo, extraídas de un periódico) que no se podían anticipar con tiempo, pues se tomaban de materiales reales (véase el epígrafe 4.1) de los días anteriores.

En tercer lugar, en lo referido a la inversión de tiempo adicional que supone para el profesorado el hecho de tener a un estudiante con discapacidad sensorial, me vienen a la mente las palabras de Cañizares (2015: 84), quien destaca que una carencia en las aulas con niños sordos parece ser la falta de disposición de algunos profesores a aprender la lengua de signos o cualquier otro conocimiento que sea útil para adaptar el currículo a las necesidades del estudiante con



discapacidad auditiva, al entender que esto es una responsabilidad de profesores especialistas o instituciones externas al centro. En este sentido, en el caso de las EOI, no diría que, en general, los docentes se muestren reacios a formarse para conocer las necesidades de sus estudiantes con discapacidad, pero sí querría subrayar que estoy de acuerdo con el entrevistado en mi estudio en que la adaptación de materiales puede llegar a suponer un esfuerzo extra para los docentes –más aún, si tienen que *descubrir* cuál es la adaptación adecuada al no tener dichos conocimientos de antemano–, quienes, por otro lado, no cuentan con una exención de horas de docencia para poder dedicar a las cuestiones relacionadas con la inclusión de su alumnado.

En cuarto lugar, la situación que he descrito anteriormente llegó a provocar que algunos profesores y alumnos de las EOI vieran incompatible que estudiantes con y sin discapacidad aprendieran dentro de una misma aula; es decir, el propio concepto de *inclusión* se pone en entredicho si no se cuenta con los recursos adecuados y una propuesta práctica, más allá de la normativa, que permita que esta sea una realidad en las aulas. Un entrevistado de mi estudio (Reverter, 2019) aseguraba que, posiblemente, lo más apropiado sería que las personas con discapacidad pudieran acudir a un aula especializada, donde se dispusiera de los recursos humanos y materiales adecuados. En otras palabras, el docente creía que el modelo de segregación (que veíamos en el epígrafe 1.1) satisfaría en mayor medida las necesidades educativas de los alumnos con NEE. Por otro lado, otro entrevistado relataba que algunos estudiantes sin discapacidad habían llegado a abandonar los grupos en los que había un alumno con discapacidad, al comprobar las dificultades del profesorado para conciliar la enseñanza a todos los perfiles. Pese a este testimonio, también se aclaró que la mayoría de los compañeros sin discapacidad suelen ser *comprensivos* con las situaciones que se pueden dar al tener un compañero con discapacidad en el aula. Respecto a esto, son interesantes también los datos que aporta Lewandowska (2021: 120), quien explica que una de las dificultades de los alumnos con discapacidad auditiva constatadas en su estudio es, precisamente, la actitud del profesor o, incluso, de los compañeros. En cuanto al profesor, explica la autora, en ocasiones el problema surge cuando se adopta un enfoque o método inadecuado (véase el capítulo 3) y no da suficiente apoyo al estudiante con discapacidad, cuando se rebaja el nivel injustificadamente para este alumno o, justo lo contrario, cuando se espera *demasiado* de él, al creer que podrá seguir la clase



sin las adaptaciones adecuadas. Por lo que respecta a los compañeros, la autora explica que, a veces, han llegado a *excluir* al estudiante con discapacidad de las actividades en grupo o las conversaciones orales.

En quinto lugar, y relacionado con lo anterior, constaté que, amén de la escasa formación del profesorado em NEE, las EOI tampoco contaban, a principios del año 2019, con un servicio de orientación u apoyo ofrecido por la Conselleria. Esta intervenía en las adaptaciones de las PUC, pero las decisiones del día a día quedaban en manos de los docentes. Tampoco parecía existir una guía de buenas prácticas que recogiera los recursos disponibles en el centro y que informara al profesorado sobre qué medidas de atención al alumnado con discapacidad sensorial se podían adoptar para cada perfil, en caso de necesitarlo. Es más, como decía en el capítulo 5, muchos de los profesores que no habían tenido alumnos con discapacidad desconocían, incluso, la existencia de medidas o recursos de accesibilidad en sus centros. Ahora bien, debo insistir en que estos datos fueron tomados durante los primeros meses del año 2019, ya que, posteriormente, se publicaron la Resolución de 27 de noviembre de 2019 y la Resolución conjunta de 20 de septiembre de 2021, de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo y de la Dirección General de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones para la solicitud de adaptaciones en las escuelas oficiales de idiomas valencianas. Según se recoge en dicha normativa, en las EOI de la Comunitat Valenciana ya no solo existe un protocolo para solicitar la adaptación de las PUC, sino que también se pueden pedir a la Conselleria, junto con la intervención de una Unidad Especializada de Orientación, adaptaciones para el día a día de las aulas y para las pruebas de evaluación. Por lo tanto, los problemas anteriores derivados de la responsabilidad que debía asumir el profesorado sin tener la formación ni los apoyos suficientes por parte de la Conselleria podrían, presumiblemente, verse atenuados.

En sexto lugar, Cañizares (2015: 84) explica que otra carencia encontrada en su estudio es la ausencia de un proyecto educativo en el que se incluyan medidas eficaces de atención a la diversidad. Esto parece ocurrir igualmente en la formación con adultos, pues, en las EOI de la Comunitat Valenciana, pude corroborar, a partir del análisis de las programaciones de Inglés de hasta dieciséis centros (disponibles de forma pública), que, en muchas ocasiones, ni tan solo se dedica un epígrafe a las NEE en estos documentos y, cuando sí se hace, la información es realmente escueta e imprecisa. Así pues,



tras consultarlo con directores, jefes de los departamentos de inglés y profesores, llegué a la conclusión de que, en efecto, no parecía existir un proyecto con medidas eficaces claramente definido, sino que, llegado el momento, los docentes debían informarse sobre cómo proceder y actuar con sus estudiantes con discapacidad (Reverter, 2019). Por consiguiente, sería interesante que los centros previeran de antemano qué posibles medidas de atención a la diversidad se deberían adoptar en función del perfil del alumnado con NEE y que el equipo educativo las conociera. Aunque esto no exime de la necesidad de preguntar sobre las necesidades concretas de cada alumno para responder más adecuadamente a ellas, tener un proyecto educativo con medidas claramente definidas podría ser de ayuda, además de, quizá, animar a más estudiantes con discapacidad a embarcarse en el aprendizaje de una nueva LE. Asimismo, como ya afirmaba, opino que dichas medidas no deben consistir únicamente en adaptar materiales, sino que es necesario diseñar propuestas metodológicas en las que todo el alumnado tenga un papel reservado y en las que pueda participar con equidad.

En séptimo lugar, otra carencia detectada por Cañizares (2015: 85) es la falta de vías de comunicación con otras entidades especializadas en la discapacidad auditiva. En consonancia con la autora, yo también pude observar que, en algunas EOI, los encuestados y entrevistados sí afirmaron tener contacto con asociaciones de personas sordas o con la ONCE, mientras que en otras apenas existía colaboración (Reverter, 2019). Por consiguiente, otra de las cuestiones mejorables en el futuro sería estrechar los lazos y la colaboración entre centros educativos y organizaciones u asociaciones especializadas en determinadas discapacidades.

En octavo lugar, y en coincidencia con lo que constató Santana (2013) en su día, otra cuestión que suele ocasionar ciertos problemas o dificultades al profesorado es la adaptación de los materiales. La autora (2013: 82) destaca que una de las principales dificultades es saber cómo compensar el alto contenido visual de los materiales que se emplean con asiduidad en el aula de LE: dibujos, fotografías, vídeos, mímicas, presentaciones en PowerPoint, etc., que excluyen al estudiante ciego si no dispone de las adaptaciones adecuadas, ya que no puede entender todo lo que se dice en una LE y tampoco cuenta con el apoyo visual para inferirlo. En estos casos, comenta Santana, se suele observar que un compañero se sienta al lado del estudiante ciego y «le va diciendo en la LI lo que el profesor o los compañeros



hacen» (2013: 82) (es decir, lleva a cabo una especie de AD en directo en la LM) o el profesor acaba recurriendo a la LM para guiar al estudiante ciego (Santana, 2013: 83) –recordemos que la aceptación de la LM en el aula varía dependiendo del método empleado por el docente (véase el capítulo 3), de modo que si el profesor se niega a usarla, puede poner una nueva barrera al alumno ciego—. Asimismo, Santana denuncia que, con frecuencia, «las ilustraciones y fotografías pasan a ser descripciones aburridas que el estudiante ciego ha de leer, por lo general a destiempo; una imagen que se procesa en décimas de segundo puede convertirse en una descripción de diez líneas» (2013: 83), por lo que «[c]uando el estudiante invidente ha terminado de leerla el resto de la clase está haciendo otra cosa» (2013: 83). La autora explica que algunos alumnos ciegos parecen acostumbrados y aprenden a trabajar de ese modo, prestando la mayor atención posible al *input* oral, mientras que otros acaban desmotivados y dejan de prestar atención. Además, el material visual suele privar a los estudiantes con discapacidad visual (sobre todo, en los casos más graves) del aprendizaje incidental y de la motivación que conlleva su uso con los normovidentes –recordemos que, por ejemplo, el método sugestopédico apuesta en gran medida por un entorno colorido y cálido como factor motivacional—. También los métodos actuales abogan por el uso de materiales reales; sin embargo, ya decía que la transcripción al braille de revistas, folletos, cartas de restaurante, etc., supone, necesariamente, una pérdida de contacto con el producto original. Santana (2013: 86) explica que, por este motivo, las personas con discapacidad visual deben poder acceder a materiales que tengan un impacto emocional mayor y que favorezcan el uso del resto de los sentidos.

En mi estudio en las EOI (Reverter, 2019), pude ver que la mayoría de los materiales empleados tienen un alto contenido visual, auditivo o audiovisual y que no se ofrece una alternativa con material diseñado específicamente que atienda a las necesidades de los estudiantes con discapacidad sensorial. En otras palabras, los materiales son los mismos para todos y se adaptan para las personas con discapacidad sensorial mediante transcripciones al braille o en tinta, AD improvisadas, etc. No obstante, teniendo presentes las observaciones de Santana, me pregunto si, por ejemplo, el factor motivacional de un estudiante ciego puede ser el mismo que el del normovidente cuando se emplea en gran medida material visual y se ofrecen este tipo de adaptaciones. Además, quiero destacar uno de los comentarios de un



entrevistado, quien señalaba que algunos alumnos con discapacidad visual necesitan el libro de texto en formato digital para poder emplear el lector de pantalla; con todo, según afirmaba, las editoriales no proporcionan este tipo de formato al alumno, pese a que lo solicite. En definitiva, en mi opinión, no basta con facilitar *de algún modo* el material que los demás alumnos pueden ver u oír, sino que se deben crear, siguiendo el concepto de *diseño para todos* que introducía al inicio de este libro, materiales que involucren distintos sentidos y que permitan disfrutar a todos los estudiantes.

Una novena carencia que se podría sumar es, de acuerdo con Santana (2013: 87), que los alumnos con discapacidad visual experimentan problemas a la hora de examinar un texto escrito, ir de una línea a otra, cambiar de renglón, localizar información específica (sobre todo si es en una nueva lengua), etc. Recordemos, como ya comentaba en el epígrafe 6.2, la dificultad que entrañan actividades típicas en exámenes de lengua inglesa, como, por ejemplo, el *Use of English* (que incluye pruebas tipo *multiple-choice cloze*, *open cloze*, *word formation*, *keyword sentence transformation*, etc.) o el *Reading Comprehension* (con pruebas como *multiple-choice* o *gapped text*), dado que este formato de examen requiere que el estudiante relea el texto en numerosas ocasiones, que lo examine minuciosamente, que busque palabras en renglones concretos o que localice información específica. Por ello, un futuro desafío debe ser investigar qué formatos de pruebas son más adecuados para evaluar estas actividades a los estudiantes con discapacidad sensorial.

Una última limitación que quisiera señalar en este capítulo es la falta de accesibilidad de los sitios webs de determinados centros escolares. A pesar de que, como veíamos en el capítulo 6, los sistemas operativos suelen ofrecer herramientas de accesibilidad, conviene recordar que los entornos educativos *e-learning* –en el caso de los establecimientos públicos no universitarios de la Comunitat Valenciana, Aules (<<https://portal.edu.gva.es/aules/es>>)– deben ser accesibles. Además, los sitios web deberían cumplir con los estándares W3C de accesibilidad web (para conocer más acerca de las características que deberían tener los sitios web para ser accesibles, véase W3C Web Accessibility Initiative, s. f.). Con todo, en mi estudio sobre las EOI (Reverter, 2019), pude apreciar que los sitios web de estos centros no parecen tener en cuenta ciertas cuestiones sobre accesibilidad –pese a que todos ellos incluyen una declaración que afirma que han sido diseñados teniendo en cuenta los principios W3C–, como el color, el



tamaño de letra y los contrastes empleados. Por ejemplo, se utiliza en más de una ocasión un tamaño de letra reducido y en color gris claro sobre fondo blanco, lo que hace difícil la lectura incluso para la persona normovente. Tampoco parece cuidarse la cantidad y la disposición de la información que se incluye en cada página web: el exceso de texto, así como la falta aparente de orden para disponer la información, resulta abrumador, amén de que, para encontrar referencias al alumnado con NEE o con discapacidad, es necesario clicar en numerosos enlaces que redirigen a otras páginas, lo que, en consecuencia, dificulta encontrarla. Estos enlaces, además, suelen indicarse mediante la palabra *aquí o clicar aquí*, en lugar de aportar una descripción clara de a dónde redirigen. A su vez, tampoco constaté que los sitios web ofrezcan ninguna opción de subtítulo, AD, ILS o versión en lectura fácil.

Para concluir, respecto a lo anterior, quisiera plasmar la experiencia de un director entrevistado en mi estudio sobre las EOI (Reverter, 2019), quien aseguraba que uno de los alumnos con discapacidad visual de su centro necesitaba que alguien le matriculara todos los años, dado que la matrícula se realiza por internet y el estudiante encontraba realmente complicado utilizar el sitio web para completar el proceso. Por ello, considero que otro desafío en materia de accesibilidad en educación es facilitar no solo el acceso al aula o a los exámenes, sino también a otro tipo de gestiones o trámites relacionados con la formación, como matricularse por internet, tener una plataforma *e-learning* accesible, consultar información en la web, etc.

## Conclusiones

La inclusión es un derecho en todas las etapas educativas; aunque ya he advertido que la etapa postobligatoria parece haber recibido menor atención que la formación primaria y secundaria, tanto desde el mundo académico, donde encontramos bastantes menos obras centradas en los alumnos adultos con discapacidad que en niños y adolescentes, como en el entorno profesional, donde los responsables educativos apenas parecen haber tenido presentes las necesidades del estudiantado adulto. Como consecuencia, algunos centros de formación postobligatoria han experimentado dificultades para lograr que la educación inclusiva sea un hecho. Además, mientras que las universidades suelen contar, por lo general, con un servicio especializado de apoyo a las personas con discapacidad –en el caso de la Universitat de València, el servicio UV Discapacidad (<<https://www.uv.es/uvdiscapacidad/es/uvdiscapacidad.html>>–), los centros de formación postobligatoria no universitaria han quedado, en cierto modo, *desamparados* durante mucho tiempo, pese a los cambios legales que se han ido sucediendo en nuestro país en materia de accesibilidad y educación inclusiva. Este es, claramente, el caso de las EOI en la Comunitat Valenciana, las cuales, hasta hace muy poco, tenían que procurar una educación inclusiva y equitativa al alumno con discapacidad sin disponer apenas de herramientas y sin los recursos ni la formación necesarios para alcanzar ese objetivo.

Por ello, en este libro, he recogido lo que considero cuestiones clave sobre educación inclusiva con las que cualquier profesional que trabaje en la educación debería estar familiarizado. El capítulo 1 introducía los conceptos de *accesibilidad*, *educación inclusiva* y *diseño para todos*. Como veíamos, estos son conceptos básicos para entender cómo enfocar la educación de las personas con discapacidad en el siglo XXI. Asimismo, también en el primer capítulo se llevó a cabo un repaso cronológico de las principales convenciones, acuerdos y políticas, tanto internacionales como nacionales, que han contribuido



paulatinamente a instaurar la educación inclusiva como la opción más justa y equitativa para la educación de las personas con discapacidad. Además, cerraba el capítulo 1 haciendo una breve reflexión sobre cómo la educación postobligatoria parece haber quedado a la sombra de la formación obligatoria en materia de inclusión y accesibilidad.

En el capítulo 2 me ocupé de los perfiles de los alumnos con discapacidad sensorial. Para ello defendía, en primer lugar, la necesidad de adoptar la terminología *personas con discapacidad* frente a *personas con diversidad funcional* por dos motivos: primero, por la inseguridad jurídica e invisibilidad que el segundo término genera y, principalmente, porque *personas con discapacidad* parece ser el término cuyo uso se reivindica desde el CERMI. También veíamos en este segundo capítulo las definiciones, causas y cifras de la sordera y la ceguera, así como los variados perfiles que pueden presentar las personas que se agrupan en estos colectivos.

El capítulo 3 se centraba en la enseñanza de LE inclusiva. En él, defendía mi postura, compartida por otras autoras, de ofrecer una educación en lenguas a todos los ciudadanos; esto incluye, huelga decir, a las personas con discapacidad sensorial. Además, ponía especial énfasis en el inglés, al considerar esta lengua como *lingua franca* y al ser consciente de que su desconocimiento puede suponer una barrera de comunicación a nivel internacional en varias esferas: profesional, académica y hasta personal. Con todo, defendía que la formación en idiomas de los alumnos con discapacidad se abordara teniendo los conocimientos y las herramientas necesarios para ello. Esto me llevaba a plantearme la primera cuestión de relevancia para trabajar con un estudiante de LE con discapacidad sensorial: ¿qué método (o métodos) debe escoger el docente para responder a las necesidades de cada alumno del modo más equitativo y justo posible? Y ¿existe un método mejor que otro para los alumnos con discapacidad auditiva o visual? Así, en el tercer capítulo llevaba a cabo un sucinto repaso de las principales premisas y propuestas de los enfoques y métodos fundamentales en la enseñanza de LE, pero lo hacía tratando de entender en qué medida su aplicación facilitaría la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial (algo que, como veíamos, dependerá en cierto modo del grado de discapacidad) y hasta qué punto ciertas prácticas supondrían una barrera para este alumnado. Esta no es una cuestión baladí, pues el estricto cumplimiento de determinados métodos podría dificultar o, directamente, impedir la plena participación con equidad del alumnado con discapacidad. Además, para comprobar



qué parece lógico exigir al alumnado con discapacidad sensorial en el aula de idiomas, hacía un análisis del MCER y su *Companion Volume*, pues los considero dos documentos clave para la formación de cursos de LE en el territorio europeo. Como señalaba en el capítulo, en estos documentos apenas existen referencias a las necesidades y limitaciones de un estudiante de lenguas con discapacidad sensorial y, en consecuencia, destacaba que parece existir un criterio un tanto desigual entre los centros sobre qué debería poder hacer un alumno con discapacidad visual o auditiva y qué competencias podrían no exigírsele. Por ejemplo, una persona sorda quizá no pueda entender todo lo que *oye*, pero eso no debería ser un impedimento para obtener un título oficial del idioma o para que este tenga menos valor que el del normoyente. Pese a ello, el Consejo de Europa no da pautas claras sobre cómo proceder al respecto.

En el capítulo 4 me centraba en otras cuestiones fundamentales en la educación inclusiva, como el uso de materiales y la accesibilidad que presentan, así como en las propuestas de explotación de uno de los tipos de material más frecuentes en las aulas del siglo XXI: el audiovisual. En primer lugar, revisaba los argumentos a favor y en contra del uso de materiales reales frente a educativos, y defendía que no debemos considerar estos dos tipos de material como totalmente antagónicos ni entenderlos en términos de *adecuado* frente a *inadecuado*, sino que sus ventajas y desventajas podrían variar en gran medida según el perfil del alumnado con el que se empleen. Por ello, veíamos que ciertos materiales auténticos podían ser motivadores para los estudiantes normoventes y normoyentes, pero quizá eran un tanto inadecuados si tenían un formato poco accesible o si, sencillamente, al adaptarse, perdían el factor de realidad de la cultura original y, en consecuencia, el elemento motivador por el que se escogieron. Por el contrario, también observábamos que el material educativo suponía, en cierta manera, una ventaja, pues podía concebirse y diseñarse desde el principio para ser accesible. A pesar de estas reflexiones, la realidad mostraba una fotografía distinta, dado que tampoco este material se crea necesariamente con el concepto de *diseño para todos* en mente y, por ende, también necesita de adaptaciones con cierta regularidad.

Otra cuestión que me parecía particularmente importante sobre la educación inclusiva de LE era el uso que se hacía del material audiovisual –que, por definición, presenta dos canales y, por lo tanto, podría suponer una barrera tanto para el colectivo de personas con



discapacidad visual como auditiva-. Así, llevaba a cabo un repaso sobre los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar este material y ponía especial énfasis en la necesidad de tener presentes los perfiles del alumnado antes de aceptar unos criterios que, en su mayoría, se han establecido considerando únicamente las necesidades de los estudiantes sin discapacidad. Pese a ello, en varias ocasiones, dejaba ver que todavía parecen quedar ciertas preguntas a las que la investigación no ha dado respuesta –por ejemplo, qué capacidad de concentración y de memorización tienen los alumnos sin restos visuales si solo pueden escuchar la información-, y que permitirían que el profesorado comprendiera en mayor medida las características que pueden tener los clips para ser adecuados para todos los alumnos. Amén de cómo elegirlo, también me planteaba cómo explotar este material en el aula inclusiva. Por esa razón, revisaba posibles actividades que pueden plantearse cuando se utiliza un vídeo, y me centraba en qué perfiles podrían ser más o menos adecuados para implementar cada propuesta didáctica. Tampoco olvidemos que la TAV como herramienta en la enseñanza de lenguas es otra alternativa pedagógica cuando se utiliza material audiovisual, aunque existen pocas investigaciones que se hayan ocupado del potencial de este recurso en el aula de LE con alumnos con discapacidad sensorial, pese a que lleva años estudiándose con alumnos sin discapacidades. Por lo tanto, aunque los estudios de TAV se ocupan de la accesibilidad, su uso como herramienta pedagógica en el aula inclusiva de LE apenas ha captado la atención de los investigadores.

Seguidamente, en el capítulo 5 recogía las necesidades educativas que puede presentar el alumnado adulto con discapacidad sensorial y las medidas que se pueden adoptar para satisfacerlas. Conocer esta información podría ser de gran valor para el profesor, dado que solo así podría responder de la forma más adecuada a las particularidades que presente su alumnado. Pero, como explicaba, la academia no ha investigado en profundidad estas necesidades y gran parte del profesorado de las escuelas ordinarias las desconoce.

Continuaba con el capítulo 6, en el que recogía un catálogo de ayudas técnicas y recursos educativos de los que puede disponer el centro o el propio alumno con discapacidad sensorial, y que pueden ser de particular ayuda en el aula de idiomas. Como decía, muchas de las ayudas existentes son propiedad del estudiante; sin embargo, en ciertos casos, los centros podrían disponer de determinados aparatos al servicio de los estudiantes con discapacidad sensorial. No obstante,



también veíamos que, en las EOI, muchas no están presentes, pues son herramientas tan especializadas que los docentes desconocen cómo emplearlas si no cuentan con especialistas que les den apoyo.

En el capítulo 7 recopilaba algunas de las dificultades, barreras y retos que todavía parece suponer la educación de las personas con discapacidad en las aulas ordinarias. Pese a las numerosas políticas y buenas intenciones, la realidad reflejaba que el profesorado encuentra bastante complejo (incluso, abrumador) poder responder a las necesidades del alumnado con y sin discapacidad dentro de una misma aula, especialmente si no se cuenta con la formación adecuada y no se dispone de la ayuda o la intervención de especialistas.

Por último, antes de finalizar, quisiera subrayar que, a lo largo del libro, he ido evidenciando cuestiones que necesitarían de un mayor volumen de investigaciones para que se les pueda dar respuesta y conocer de un modo más detallado el perfil educativo que puede tener el alumnado adulto de LE con discapacidad sensorial. Por ello, desearía hacer una breve reflexión sobre los estudios que podrían resultar de utilidad, a mi juicio, para facilitar que las aulas de idiomas estén abiertas a todos los alumnos y puedan responder a las necesidades variadas de un modo justo, equitativo y, en definitiva, inclusivo. Algunas ideas de investigaciones futuras son:

- Ampliar mi estudio sobre las EOI (Reverter, 2019) y analizar cómo se aborda la educación inclusiva desde el surgimiento de las nuevas normativas en los centros. Sería interesante, además, consultarlo con todos los docentes, no solo con los de Inglés.
- Explorar empíricamente si los enfoques o métodos analizados en el capítulo 3 podrían ser de utilidad con los alumnos con discapacidad sensorial en un aula ordinaria y, de ser así, cómo deberían llevarse a la práctica. Esto permitiría entender en mayor medida si estaba en lo cierto al plantear las posibles barreras o dificultades que encontrarían las personas con discapacidad sensorial si el docente se ciñese a la estricta aplicación de algunos de ellos.
- Realizar nuevos estudios empíricos para comprender en mayor medida los beneficios particulares del empleo de la LM y la traducción con los alumnos de LE con discapacidad sensorial.
- 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, de forma similar al enfoque adoptado en el diseño de algunas propuestas didácticas, como la de Kleege y Wallin (2015).

- En relación con lo anterior, analizar empíricamente cuál sería el modo más apropiado de explotar la AD como recurso para adaptar materiales: en la LM 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 de LE.
- Analizar el impacto emocional de los materiales empleados con el alumnado con discapacidad sensorial adulto que accede al aprendizaje de una LE.
- 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 libros digitales tienen un formato que permita la lectura en voz alta mediante una ayuda técnica? ¿Cuentan con imágenes audiodescritas? ¿Es posible modificar el tamaño de letra, los colores y los contrastes?
- Analizar en mayor profundidad los problemas con los que se pueden encontrar los alumnos con discapacidad sensorial a la hora de emplear materiales reales y educativos.
- Llevar a cabo un estudio correlacional en el que se investigue si existe alguna relación entre las medidas de atención a la diversidad que se ofrecen en un centro determinado y el porcentaje de alumnado con discapacidad sensorial que accede a estudiar en él.
- De manera interdisciplinaria, analizar el impacto de un texto audiovisual en el aprendizaje de un estudiante con discapacidad sensorial y el mejor modo de explotarlo con estudiantes con este perfil.
- Llevar a cabo un estudio interdisciplinario sobre la accesibilidad de los sitios web y las plataformas educativas de determinados centros –como, por ejemplo, las EOI–, para comprobar si sus contenidos son realmente accesibles. Así pues, convendría analizar, entre otras cuestiones, si la disposición de la información en las pestañas, la elección de los colores, la cantidad de texto



en algunas páginas o la presentación de la información en enlaces a hipertextos siguen las pautas adecuadas para diseñar un sitio web accesible.

Queda, por lo tanto, trabajo por hacer para lograr que la educación inclusiva sea una realidad tanto dentro como fuera de las aulas de la educación obligatoria y postobligatoria. Espero humildemente no solo que este libro haya contribuido a arrojar algo de luz sobre la educación de las personas adultas con discapacidad sensorial que desean aprender una LE, sino que, además, haya evidenciado las preguntas que aún parecen quedar sin respuesta y la necesidad de invertir más recursos en investigación para poder ofrecer datos más claros y fiables sobre esta cuestión. Igualmente, en última instancia, desearía insistir en la necesidad de ofrecer apoyos institucionales, financiación y propuestas educativas reales a los centros de formación postobligatoria para poder alcanzar el objetivo de la inclusión.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA RODRÍGUEZ, Víctor M. (2005): *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística*, Barcelona, Masson.
- AENOR (2012): *Norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulación a través del teletexto*, Madrid, AENOR.
- AGUILAR MONTOYA, Gilda (2004): «Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad», *Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*, Heredia, Costa Rica, en línea: <[http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO\\_HISTORICO.doc](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc)> (consulta: 2/3/2022).
- AGUILERA CANO, D., C. CASTAÑO BLÁZQUEZ y A. PÉREZ BALLESTA (s. f.): «Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad visual», en línea: <<https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad13.pdf>> (consulta: 22/4/2022).
- AIKIN, Helena (2002): *Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor*, tesis doctoral, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, en línea: <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/922/189%20Teaching%20English.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (consulta: 2/3/2022).
- ALEGRÍA, Jesús, Ana Belén DOMÍNGUEZ y Peter VAN DER STRATE (2009): «¿Cómo leen los sordos adultos? La estrategia de “palabras clave”», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 29(3), pp. 195-206, en línea: <[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70028-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70028-2)>.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (ACNUDH) (1966): «Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales», en línea: <[https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr_SP.pdf)> (consulta: 15/4/2022).
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (ACNUDH) (2013): «Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación», en línea: <



- ce=web&cd=&ved=2ahUKEwjhyeuNwZb3AhVJzRoKHXuBAIoQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ohchr.org%2FEN%2FHRBodies%2FHRC%2FRegularSessions%2FSesion25%2FDocuments%2FA\_HRC\_25\_29\_SPA.DOC&usg=AOVvaw3CiecF7\_yTrLgVJKwLyxhm> (consulta: 15/4/2022).
- ARAGALL, Francesc (2010): «La accesibilidad en los centros educativos», Madrid, Cinca, en línea: <<http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3913/La%20accesibilidad%20en%20los%20centros%20educativos.pdf?sequence=1&rd=0031908951911600>> (consulta: 13/4/2022).
- ARAÚJO, Vera Lucía (2008): «The educational use of subtitled films in EFL teaching», en Jorge Díaz Cintas (ed.): *The Didactics of Audiovisual Translation*, Ámsterdam / Filadelfia, John Benjamins, pp. 227-238.
- ARENA (2022): «Nuestros proyectos», en línea: <<https://blogs.uned.es/arena/nuestros-proyectos/>> (consulta: 25/7/2022).
- ARNÁIZ-UZQUIZA, Verónica (2012): *Subtitling for the Deaf and the Hard-of-Hearing: some Parameters and their Evaluation*, tesis doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, en línea: <<https://www.tdx.cat/handle/10803/117528#page=1>> (consulta: 15/4/2022).
- ASHER, James (1977): *Learning Another Language Through Action: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos, Sky Oaks Productions.
- AUSTIN, John L. (1962): *How to Do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- ÁVILA-CABRERA, José Javier (2021): «Reverse subtitling in the ESP class to improve written skills in English: addressing international students' needs», *Journal of Audiovisual Translation* 4(1), pp. 27-49, DOI: 10.47476/jat.v4i1.2021.22.
- ÁVILA-CABRERA, José Javier (2022): «Improving Oral Production Skills in the Business English Class Through Creative Dubbing», *ESP Today* 10(1), pp. 99-122, DOI: 10.18485/esptoday.2022.10.1.5.
- ÁVILA-CABRERA, José Javier y Avelino CORRAL ESTEBAN (2021): «The project SubESPSkills: Subtitling tasks for students of Business English to improve written production skills», *English for Specific Purposes* 63, pp. 33-44, DOI: 10.1016/j.esp.2021.02.004.
- BÁEZ MONTERO, Inmaculada y María del Carmen CABEZA-PEREIRO (1997): «El censo lingüístico de una lengua signada», en María del Carmen Cabeza Pereiro, Anxo M. Lorenzo Suárez y Xoan Paulo Rodríguez Yáñez (coords.): *Comunidades e Individuos Bilingües. Actas do I Simpósio Internacional sobre o Bilingüismo*. Vigo, Servizo de Publicacións Universidade de Vigo, pp. 905-915.



- BÁEZ MONTERO, Inmaculada y Ana María FERNÁNDEZ SONEIRA (2010): «Spanish deaf people as recipients of closed captioning», en Anna Matamala y Pilar Orero (eds.): *Listening to Subtitles: Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*, Berna, Peter Lang, pp. 25-44.
- BALTOVA, Iva (1999): *The Effect of Subtitles and Staged Video Input on the Learning and Retention of Content and Vocabulary in a Second Language*, tesis doctoral, Toronto, Toronto University, en línea: <<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13234/1/nq41096.pdf>> (consulta: 26/4/2022).
- BAÑOS PIÑERO, Rocío (2009): *La oralidad prefabricada en la traducción para el doblaje*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada, en línea: <<http://hera.ugr.es/tesisugr/18319312.pdf>> (consulta: 2/3/2022).
- BAÑOS PIÑERO, Rocío y Stavroula SOKOLI (2015): «Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement», en Kate Borthwick, Erika Corradini y Alison Dickens (eds.): *10 Years of the LLAS Elearning Symposium: Case Studies in Good Practice*, Dublín, Research-publishing.net, pp. 203-213, DOI: 10.14705/rpnet.2015.000280.
- BARBE, Katharine (1996): «Dubbing in the translation classroom», *Perspectives* 4(2), pp. 255-274, DOI: 10.1080/0907676X.1996.9961291.
- BASICH PERALTA, Kora Evangelina, Ana Gabriela GUAJARDO MARTÍNEZ SOTOMAYOR y Miguel Ángel LEMUS (2009): «Desarrollo de habilidades de audio descripción como parte del desarrollo de competencias en la formación de traductores», *Virtual Plurilingua* 5(1), pp. 1-12, en línea: <<http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v5/1/desarrollo.pdf>>.
- BÉLANGER, Nathalie N., Shari R. BAUM y Rachel I. MAYBERRY (2012): «Reading Difficulties in Adult Deaf Readers of French: Phonological Codes, Not Guilty!», *Scientific Studies of Reading* 16(3), pp. 263-285, DOI: 10.1080/10888438.2011.568555.
- BELOVA, Tatiana (2017): «Accessible Language: Foreign Language Teaching Strategies for Blind and Visually Impaired Students», en Eric McAnally, Tatiana Volodina, Yong Zhang e Irina Solovjeva (eds.): *Proceedings of 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017)*, París, Atlantis Press, DOI: 10.2991/icadce-17.2017.143.
- BENECKE, Bernd (2004): «Audio-Description», *Meta: Journal des Traducteurs* 49(1), pp. 78-80, DOI: 10.7202/009022ar.



- BENEKE, Juergen (1991): «English als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation», en Renate Grebing (ed.): *Grenzenloses Sprachenlernen*, Berlín, Cornelsen, pp. 54-66.
- BENLOCH, Consuelo (2014a): «Lectura labial o labiofacial», en *Las TIC en logopedia, audición y lenguaje*, en línea: <<https://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo7.wiki?3>> (consulta: 13/4/2022).
- BENLOCH, Consuelo (2014b): «La palabra complementada», en *Las TIC en logopedia, audición y lenguaje*, en línea: <<https://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo7.wiki?8>> (consulta: 13/4/2022).
- BESEGLI, Micol (2014): «Having fun in the classroom: subtitling activities», *Language Learning in Higher Education* 3(2), pp. 395-407, DOI: 10.1515/cercles-2013-0021.
- BIRD, Stephen y John N. WILLIAMS (2002): «The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation of within-language subtitling», *Applied Psycholinguistics* 23(4), pp. 509-533, DOI: 10.1017/S0142716402004022.
- BORGHETTI, Claudia y Jennifer LERTOLA (2014): «Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study», *Language and Intercultural Communication* 14(4), pp. 423-440, DOI: 10.1080/14708477.2014.934380.
- BORRÁS, Isabel y Robert C. LAFAYETTE (1994): «Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French», *The Modern Language Journal* 78(1), pp. 61-75, DOI: 10.2307/329253.
- BORREGÓN SANZ, Santos (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.
- BRAVO, Maria Da Conceição (2008): *Putting the Reader in the Picture. Screen Translation and Foreign-Language Learning*, tesis doctoral, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, en línea: <<https://www.tdx.cat/handle/10803/8771#page=1>> (consulta: 26/4/2022).
- BRAVO, Maria Da Conceição (2010): «Text on screen and text on air: a useful tool for foreign language teachers and learners», en Jorge Díaz Cintas, Anna Matamala y Josélia Neves (eds.): *New Insides into Audiovisual Translator and Media Accessibility*, Ámsterdam, Rodopi, pp. 269-283.
- BRITISH COUNCIL (2013): «The English effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world», en línea: <<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>> (consulta: 2/3/2022).



- BUCK, Gary (2001): *Assessing Listening*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BURSTON, Jack (2005): «Video dubbing projects in the foreign language curriculum», *CALICO Journal* 23(1), pp. 79-92, DOI: 10.1558/cj.v23i1.79-92.
- BURT, Miriam (1999): «Using videos with adult English language learners», en línea: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434539.pdf>> (consulta: 25/4/2022).
- CAIMI, Annamaria (2006): «Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles», *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation* 6, pp. 85-98.
- CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio (2021): «La LOMLOE y el derecho a la educación inclusiva», *Un blog de El Diario de la Educación*, 8 de febrero, en línea: <<https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/02/08/la-lomloe-y-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva-por-otra-politica-educativa-foro-de-sevilla/>> (consulta: 15/4/2022).
- CALDUCH, Carme y Noa TALAVÁN (2017): «Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción», *Journal of Spanish Language Teaching* 4(2), pp. 168-180, DOI: 10.1080/23247797.2017.1407173.
- CAÑIZARES, Gema (2015): *Alumnos con déficit auditivo*, Madrid, Narcea.
- CARDONA, M. Claustre, Carme GOMAR, Carme PALMÉS y Núria SARDURNI (2010): *Alumnado con pérdida auditiva*, Barcelona, Graó.
- CARRIO DÍAZ, M., J. E. FERNÁNDEZ DEL CAMPO SÁNCHEZ, J. G. VILLALOBOS, E. GASTÓN LÓPEZ y F. MARTÍN GARCÍA-MAROTO (2011): «Las aulas actuales: tecnología digital y discapacidad», *Integración. Revista sobre Discapacidad Visual* 59, pp. 1-9.
- CENTRO ESTATAL DEL SUBTITULADO Y LA AUDIODESCRIPCIÓN (CESyA) (2015): «Seguimiento del subtulado y la audiodescripción en la TDT 2014», en línea: <<http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/InformeAccesibilidadTDT2014.pdf>> (consulta: 15/4/2022).
- CHAUME, Frederic (2012): *Audiovisual Translation: Dubbing*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- CHEN, Mei-Ling (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), pp. 18-26, DOI: 10.2466/23.PMS.115.4.18-26.



- CHIU, Yi-hui (2012): «Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation?», *British Journal of Educational Technology* 43(1), pp. E24-E27, DOI: 10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x.
- CLOUET, Richard (2005): «Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en clase de inglés para traductores», *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura*, Logroño, Universidad de la Rioja, pp. 319-326.
- COMISIÓN EUROPEA (2005): *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*, Bruselas, Comisión Europea.
- COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CERMI) (2013): «Denuncian terminología inadecuada en los Presupuestos del Estado», en línea: <<https://www.cermi.es/es/actualidad/noticias/denuncian-terminología-inadecuada-en-los-presupuestos-del-estado>> (consulta: 15/4/2022).
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE FAMILIAS DE PERSONAS SORDAS (FIAPAS) (s. f.): «¿Qué es la sordera?» en línea: <<http://www.fiapas.es/que-es-la-sordera#:~:text=La%20sordera%20en%20cuanto%20deficiencia,e%20acceso%20al%20lenguaje%20oral>> (consulta: 15/4/2022).
- CONFEDERACIÓN ESTATAL DE PERSONAS SORDAS (CNSE) (2015): «Conclusiones sobre el seminario alumnado sordo y Universidad», en línea: <[http://www.cnse.es/home\\_detalle.php?id\\_inicio=73](http://www.cnse.es/home_detalle.php?id_inicio=73)> (consulta: 14/9/2018).
- CONRAD, R. (1977): «The reading ability of deaf school-leavers», *British Journal of Educational Psychology* 47, pp. 138-148, DOI: 10.1111/j.2044-8279.1977.tb02339.x.
- CONSEJO DE EUROPA (2002 [2001]): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, trad. Instituto Cervantes, Madrid, Instituto Cervantes, en línea: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> (consulta: 2/3/2022).
- CONSEJO DE EUROPA (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, en línea: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> (consulta: 2/3/2022).
- Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978, en línea: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>> (consulta: 15/4/2022).



- COOK, Guy (2010): *Translation in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- CORTÉS MORENO, Maximiliano (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.
- COUPER, Heidi (1996): «Teaching modern languages to visually impaired children», *The Language Learning Journal* 13(1), pp. 6-9.
- CRUZ HERNÁNDEZ, Victoria Belén, Perla del Rocío ROJAS LEÓN y Jennifer Yajabibe MALDONADO GUILLÉN (2021): «Experiencias y desafíos de la enseñanza de una lengua extranjera a personas ciegas. Caso: DAEA-UJAT», *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* 8(16), en línea: <<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/868>> (consulta: 20/4/2022).
- CSIZÉR, Kata y Edit H. KONTRA (2020): «Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students», *The Modern Language Journal* 104(1), pp. 233-249, DOI: 10.1111/modl.12630.
- CURRAN, Charles A. (1976): *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River, Apple River Press.
- DALMAU, Mariona, Ingrid SALA y Montserrat LLINARES (2017): «Formación universitaria de titulados con discapacidad auditiva: adquisición de competencias profesionales», en Carmen Jáudenes (dir.): *II Jornada Científica de Reflexión. Estudio sobre la situación del alumnado con sordera en España*, Madrid, FIAPAS, pp. 36-38.
- DANAN, Martine (1992): «Reversed subtitling and dual coding theory: new directions for foreign language instruction», *Language Learning* 42(4), pp. 497-527, DOI: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb01042.x.
- DANAN, Martine (2004): «Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies», *Meta: Journal des Traducteurs* 49(1), pp. 67-77, DOI: 10.7202/009021ar.
- DANAN, Martine (2010): «Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction», *Computer Assisted Language Learning* 23(5), pp. 441-456, DOI: 10.1080/09588221.2010.522528.
- DANIELS, Marilyn (1997): *Benedictine Roots in the Development of Deaf Education: Listening with the Heart*, Gallaudet, Greenwood.
- DE BOT, Kees, John JAGT, Henk JANSSEN, Erik KESSELS y Erik SCHILS (1986): «Foreign television and language maintenance», *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)* 2(1), pp. 72-82, DOI: 10.1177/026765838600200105.



- DE CASTRO, Carolina (2010): *Desarrollo de estrategias sintácticas y semánticas en lectura a través de lector en personas sordas adultas en Castilla y León*, tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca, en línea: <<https://gredos.usal.es/handle/10366/76435>> (consulta: 20/4/2022).
- DÍAZ CINTAS, Jorge (2010): «La accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual a través del subtítulo y de la audiodescripción», en Luís González y Pollux Hernández (coords.): *Actas del IV Congreso El Español, Lengua de Traducción. El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo*, Madrid, ESLEIRA, pp. 157-180.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, Ewa (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, pp. 137-153.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, Ewa (2013): «Using technology to teach English as a foreign language to the deaf and hard of hearing», en Elisa Vilar Beltrán, C. Abbott y Jane Jones (eds.): *Inclusive Language Education and Digital Technology*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 84-102.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, Ewa (2015): «Beliefs about learning English as a foreign language- experience of deaf and hard-of-hearing polish adolescents», en Grzegorz A. Kleparski, Karolina Puchała-Ladzińska, Marta Dick-Bursztyn, Patrycja Austin y Sławomir Koziół (eds.): *International English Studies Journal Studia Anglica Resoviensia, T 12*, Rzeszów, Uniwersytet Rzeszowski, pp. 16-29.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, Ewa (2021): «To speak or not to speak? Speech and pronunciation of deaf and hard of hearing students learning English as foreign language», en Ewa Domagała-Zyśk, Nuzha Moritz y Anna Podlewska (eds.): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners. Teaching Strategies and Interventions*, Milton Park / Abingdon / Nueva York, Routledge, pp. 17-31.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, Ewa, Nuzha MORITZ y Anna PODLEWSKA (2021): «Introduction», en Ewa Domagała-Zyśk, Nuzha Moritz y Anna Podlewska (eds.): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners. Teaching Strategies and Interventions*, Milton Park / Abingdon / Nueva York, Routledge, pp. 1-13.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, Ewa y Anna PODLEWSKA, (2019): «Strategies of oral communication of deaf and hard-of-hearing (D/HH) non-native English users», *European Journal of Special Needs Education* 34(2), pp. 156-171, DOI: 10.1080/08856257.2019.1581399.



- DOMÍNGUEZ, Ana Belén, Pilar RODRÍGUEZ RAMOS y Pilar ALONSO BAIXERAS (2011): «Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas», *Revista de Educación* 356, pp. 353-375.
- DOTTER, Franz (2008): «English for deaf sign language users: still a challenge», en Cynthia Kellett Bidoli y Elana Ochse (eds.): *English in International Communication*, Berna, Peter Lang, pp. 97-121.
- D'YDEWALLE, Géry y Ubolwanna PAVAKANUN (1997): «Could enjoying a movie lead to language acquisition?», en Peter Winterhoff-Spurk y Tom Van der Voort (eds.): *New Horizons in Media Psychology*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 145-155.
- EASTERBROOKS, Susan R. y Sharon K. BAKER (2002): *Language Learning in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing: Multiple Pathways*, Boston, Allyn & Bacon.
- EL DIGITAL SUR (2017): «CERMI defiende el uso de “personas con discapacidad” en lugar de “personas con diversidad funcional”», *El Digital Sur*, 27 de marzo, en línea: <<http://eldigitalsur.com/canarias/cermi-defiende-uso-personas-discapacidad-lugar-personas-diversidad-funcional/>> (consulta: 15/4/2022).
- ENCINOSO, Saray (2018): «Lilián quiere hacerse oír... y en francés», *El Día. La Opinión de Tenerife*, 23 de abril, en línea: <<https://www.eldia.es/canarias/2018-04-23/2-Lilian-quiere-hacerse-oir-frances.htm>> (consulta: 2/3/2022).
- EUROPEAN BLIND UNION (EBU) (2010): «Good practice for improving language learning for visually impaired adults», en línea: <[http://www.euroblind.org/sites/default/files/media/languages/Languages\\_EN.pdf](http://www.euroblind.org/sites/default/files/media/languages/Languages_EN.pdf)> (consulta: 2/3/2022).
- FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (2004): «Sordera: Concepto y clasificaciones», en María del Pilar Fernández Viader y Esther Pertusa Venteo (coords.): *El valor de la mirada sordera y educación*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 21-52.
- FERNÁNDEZ-COSTALES, Alberto (2021): «Subtitling and dubbing as teaching resources in CLIL in primary education: The teachers' perspective», *Porta Linguarum* 36, pp. 175-192.
- FERRER MANCHÓN, Antonio Manuel (2004): «Las tecnologías de ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva», en María del Pilar Fernández Viader y Esther Pertusa Venteo (coords.): *El valor de la mirada, sordera y educación*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 425-456.



- FIRTH, John R. (1957): *Papers in Linguistics, 1934-1951*, Londres, Oxford University Press.
- GARCÍA RUBIO, Juan (2017): «Evolución legislativa de la educación inclusiva en España», *Revista de Educación Inclusiva* 10(1), pp. 251-264.
- GARDNER, Howard (1993): *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*, Nueva York, Basic Books.
- GARZA, Thomas J. (1991): «Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning», *Foreign Language Annals* 24(3), pp. 239-258, DOI: 10.1111/j.1944-9720.1991.tb00469.x.
- GARZA, Thomas J. (1994): «Beyond MTV: Music videos as foreign language text», *Journal of the Imagination in Language Learning*, en línea: <[https://www.academia.edu/1974906/Beyond\\_MTV\\_Music\\_videos\\_as\\_foreign\\_language\\_text](https://www.academia.edu/1974906/Beyond_MTV_Music_videos_as_foreign_language_text)> (consulta: 25/4/2022).
- GARZA, Thomas J. (1996): «The message is the medium: Using video materials to facilitate foreign language performance», *Texas Papers in Foreign Language Education* 2(2), pp. 1-18.
- GATTEGNO, Caleb (1972): *Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way* (2.ª ed.), Nueva York, Educational Solutions.
- GERMAIN, Claude (1993): *Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*, París, Clé International.
- GHIA, Elisa y María PAVESI (2016): «The language of dubbing and its comprehension by learner-viewers. A resource for second language acquisition?», *Across Languages and Cultures* 17(2), pp. 231-250, DOI: 10.1556/084.2016.17.2.5.
- GIL RODRÍGUEZ, Carolina (2010): «Alumnos con necesidades educativas específicas. Atención desde el aula», *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza* 7, en línea: <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7064.pdf>> (consulta: 15/4/2022).
- Guía de Accesibilidad Digital* (s. f.), en línea: <[https://www.uv.es/upd/doc/guias/Guia\\_accesibilidad\\_val.pdf](https://www.uv.es/upd/doc/guias/Guia_accesibilidad_val.pdf)> (consulta: 25/4/2022).
- GUMPERZ, John J. (1972): «Introduction», en John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt, Rinehart and Wiston, pp. 1-25.
- HADZILACOS, Thanasis, Spyros PAPADAKIS y Stavroula SOKOLI (2004): «Learner's Version of Professional Environment: Film Subtitling as an ICTE Tool for Foreign Language Learning», en Janice Nall y Robby Robson (eds.): *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2004*, Chesapeake, Virginia, AACE, pp. 680-685.



- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Languages*, Londres, Edward Arnold Publishers.
- HE, Pin y Sukhum WASUNTARASOPHIT (2015): «The effects of video dubbing tasks on reinforcing oral proficiency for Chinese vocational college students Asian EFL Journal», *Asian EFL Journal* 17(2), pp. 106-133.
- HERRERO, Carmen y Manuela ESCOBAR (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), pp. 30-54, DOI: 10.1075/ttmc.00003.her.
- HERRERO ORTÍN, María Teresa (2015): *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad valenciana: Análisis y perspectivas*, tesis doctoral, Alicante, Universidad de Alicante, en línea: <[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis\\_herrero\\_ortin.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis_herrero_ortin.pdf)> (consulta: 15/4/2022).
- HERSH, Marion y James OHENE-DJAN (2010): «Representing contextual features of subtitles in an educational context», en Jürgen Steimle (ed.): *10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, Susa, IEEE Press, pp. 714-715.
- HOLOBOW, N. E., W. E. LAMBERT y L. SAYEGH (1984): «Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning», *Language Learning* 34(4), pp. 59-74, DOI: 10.1111/j.1467-1770.1984.tb00352.x.
- HORNERO CORISCO, Ana María y Pilar GONZÁLEZ-VERA (2020): «Audiovisual translation tools for the assessment of hard of hearing students», *Language Value* 13(1), pp. 58-77, DOI: 10.6035/LanguageV.2020.13.3.
- HUANG, Hsin-Chuan y David E. ESKEY (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), pp. 75-96, DOI: 10.2190/rg06-lywb-216y-r27g.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1999): *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa.
- HYMES, Dell (1972): *Towards Communicative Competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.



- IBÁÑEZ, Ana, María JORDANO DE LA TORRE y Anne VERMEULEN (2016): «Visp design and evaluation, a mobile application to practise oral competence», *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 19(1), pp. 63-81, DOI: 10.5944/ried.19.1.14580.
- IBÁÑEZ, Ana y Anna VERMEULEN (2013): «Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning», en Dina Tsagari y Georgios Floros (eds.): *Translation in Language Teaching and Assessment*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 45-61.
- IBÁÑEZ, Ana y Anna VERMEULEN (2014): «La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias», en Rafael Orozco (ed.): *New Directions in Hispanic Linguistics*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 264-292.
- IBÁÑEZ, Ana y Anna VERMEULEN (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, pp. 132-138, DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.03.169.
- IBÁÑEZ, Ana y Anna VERMEULEN (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, pp. 52-68.
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, Laura (2009): «Inter-semiotic translation in foreign language learning. The case of subtitling», en Witte Arndt, Theo Harden y Alessandra Ramos de Oliveira Harden (eds.): *Translation in Second Language Learning*, Oxford, Peter Lang, pp. 227-244.
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, Laura y Jennifer LERTOLA (2011): «Subtitling activities for foreign language learning: What learners and teachers think», en Laura Incalcaterra McLoughlin, Marie Biscio y Máire Áine Ní Mhainnín (coords.): *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling*, Oxford, Peter Lang, pp. 243-263.
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, Laura y Jennifer LERTOLA (2014): «Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum», *The Interpreter and Translator Trainer* 8(1), pp. 70-83, DOI: 10.1080/1750399X.2014.908558.



- INFORME WARNOCK (1978): «Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People», en línea: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>> (consulta: 15/4/2022).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2008): «Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia», en línea: <[http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176782&menu=resultados&secc=1254736194716&idp=1254735573175](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=resultados&secc=1254736194716&idp=1254735573175)> (consulta: 15/4/2022).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2018): «Idiomas no maternos que mejor se conocen. Personas entre 18 y 64 años de edad según idiomas no maternos más frecuentes que han declarado que mejor conocen de entre los que pueden usar, por máximo nivel de estudios alcanzado», en línea: <<https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?tpx=27747>> (consulta: 2/3/2022).
- IPLAND GARCÍA, Jerónima y Diego PARRA CAÑADAS (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 Reyes Berruezo Albéniz y Susana Conejero López (coords.): *La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 453-462.
- ITURREGUI-GALLARDO, Gonzalo (2019): *Audio Subtiting: Voices Strategies and their Effect on Emotional Activation*, tesis doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, en línea: <<https://www.tdx.cat/handle/10803/667158>> (consulta: 26/4/2022).
- JANSSENS, Maddy y Chris STEYAERT (2014): «Re-considering language within a cosmopolitan understanding: Toward a multilingual franca approach in international business studies», *Journal of International Business Studies* 45(5), pp. 623-639, DOI: 10.1057/jibs.2014.9.
- JIMÉNEZ HURTADO, Catalina (ed.) (2007): *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- JIMÉNEZ HURTADO, Catalina, Claudia SEIBEL y Silvia SOLER GALLEGO (2012): «Museos para todos: la traducción e interpretación para entornos multimodales como herramienta de accesibilidad universal», *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación* 4, pp. 349-383, DOI: 10.6035/MonTI.2012.4.15.



- JONES, Jane (2013): «Modern foreign languages as an inclusive learning opportunity: changing policies, practices, and identities in the languages classroom», en Elisa Vilar Beltrán, Chris Abbott y Jane Jones (eds.): *Inclusive Language Education and Digital Technology*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 3-29.
- JUNG, Udo O. H. (1990): «The challenge of broadcast videotex to applied linguistics», *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 28(3), pp. 201-220, DOI: 10.1515/iral.1990.28.3.201.
- KATONA, G. (1940): *Organizing and Memorizing: Studies in the Psychology of Learning and Teaching*, Nueva York, Columbia University Press.
- KIKUCHI, Toshikazu (1998): «A review of research on the educational use of English captioned materials in Japan», *Memoirs of Numazu College of Technology* 32, pp. 147-150.
- KING, Jane (2002): «Using DVD Feature Films in the EFL Classroom», *Computer Assisted Language Learning* 15(5), pp. 509-523, DOI: 10.1076/call.15.5.509.13468.
- KLEEGE, Georgina y Scott WALLIN (2015): «Audio description as a pedagogical tool», *Disability Studies Quarterly. The First Journal in the Field of Disability Studies* 35(2), en línea: <<http://dsq-sds.org/article/view/4622/3945>> (consulta: 27/4/2022).
- KONTRA, Edit H. (2013): «Language Learning against the odds: retrospective accounts by Deaf adults», en Ewa Domagała-Zyśk (ed.): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons in Europe*, Lublin, Wydawnictwo KUL, pp. 93-112.
- KONTRA, Edit H. (2017): «The foreign-language learning situation of Deaf adults: An overview», *Journal of Adult Learning, Knowledge, and Innovation* 1(1), pp. 35-42, DOI: 10.1556/2059.01.2017.1.
- KONTRA, Edit H. (2021): «Deaf schoolchildren, adolescents, and adults on methods and strategies that work for them when learning foreign languages», en Ewa Domagała-Zyśk, Nuzha Moritz y Anna Podlewska (eds.): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners Teaching Strategies and Interventions*, Milton Park / Abingdon / Nueva York, Routledge, pp. 93-109.
- KOOLSTRA, Cees M. y Jonnanes W. J. BEENTJES (1999): «Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home», *Educational Technology Research and Development* 47(1), pp. 51-60, DOI: 10.1007/BF02299476.



- KOSKINEN, Patricia, James E. KNABLE, Paul L. MARKHAM, Carl J. JENSEMA y Kathryn W. KANE (1996): «Captioned television and the vocabulary acquisition of adult second language correlational facility residents», *Journal of Educational Technology Systems* 24(4), pp. 359-373, DOI: 10.2190/JKC2-LE5D-36BC-809F.
- KOSKINEN, Patricia, Robert WILSON, Linda GAMBRELL y Susan NEUMAN (1993): «Captioned video and vocabulary learning: An innovative practice in literacy instruction», *The Reading Teacher* 47(1), pp. 36-43.
- KOTHARI, Brij, Avinash PANDEY y Amita R. CHUDGAR (2004): «Reading out of the “Idiot Box”: Same-language subtitling on television in India», *Information Technologies and International Development* 2(1), pp. 23-44, DOI: 10.1162/1544752043971170.
- KRASHEN, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen y Tracy TERRELL (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward, California, Alemany Press.
- KUMAI, William Naoki (1996): «Karaoke movies: Dubbing movies for pronunciation», *The Language Teacher Online* 20(9), en línea: <[http://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/96/sept/dub.html](http://jalt-publications.org/old_tlt/files/96/sept/dub.html)> (consulta: 26/4/2022).
- KUMARAVADIVELU, B. (1994): «The post-method condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching», *TESOL Quarterly* 28, pp. 27-48.
- LABOV, William (1966): *The Social Stratification of English in New York City*, Washington D. C., Center for Applied Linguistics.
- LABOV, William (1969): «The logic of non-standard English. *Monographs on Language and Linguistics*», *Monograph on Language and Linguistics* 22, pp. 1-31.
- LAMBERT, W. E., I. BOEHLER y N. SIDOTI (1981): «Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education», *Applied Psycholinguistics* 2(2), pp. 133-148, DOI: 10.1017/S0142716400000904.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y Martin ANDERSON (2011): *Techniques and Principles in Language Teaching* (3.<sup>a</sup> ed.), Oxford, Oxford University Press.
- LAVAUULT, Elisabeth (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*, París, Didier Erudition.
- LENNENBERG, Eric H. (1967): *Biological Foundations of Language*, Nueva York, John Wiley and Sons.



- LERTOLA, Jennifer (2012): «The effect of the subtitling task on vocabulary learning», en Anthony Pym y David Orrego-Carmona (eds.): *Translation Research Projects 4*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, pp. 61-70.
- LERTOLA, Jennifer (2013): *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Acquisition*, tesis doctoral, Galway, National University of Ireland, en línea: <<https://aran.library.nuigalway.ie/bits/tream/handle/10379/3979/2013LertolaPhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (consulta: 26/4/2022).
- LERTOLA, Jennifer (2015): «Subtitling in language teaching: Suggestions for language teachers», en Yves Gambier, Annamaria Caimi y Cristina Mariotti (eds.): *Subtitles and Language Learning*, Berna, Peter Lang, pp. 245-267.
- LERTOLA, Jennifer (2021): «Towards the integration of audiovisual translation in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in higher education», *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 114, pp. 151-168.
- LERTOLA, Jennifer y Cristina MARIOTTI (2017): «Reverse dubbing and subtitling: Raising pragmatic awareness in Italian English as a Second Language (ESL) Learners», *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation* 28, pp. 214-216.
- LeViS (s. f.): «Learning via subtitling: Software & processes for developing language learning material based on film subtitling», en línea: <<http://levis.cti.gr/>> (consulta: 27/4/2022).
- LEWANDOWSKA, Paulina (2021): «Adult deaf and hard of hearing people on learning English as foreign language. International experiences and recommendations», en Ewa Domagała-Zyśk, Nuzha Moritz y Anna Podlewska (eds.): *English as a foreign language for deaf and hard of hearing learners teaching strategies and interventions*, Milton Park / Abingdon / Nueva York, Routledge, pp. 110-131.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en línea: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>> (consulta: 15/4/2022).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, en línea: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>> (consulta: 15/4/2022).
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU), en línea: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-22066-consolidado.pdf>> (consulta: 15/4/2022).



- 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, en línea: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-12308>> (consulta: 25/4/2022).
- Ley de Instrucción Pública, sancionada por S. M. en 9 de setiembre de 1857 [Claudio Moyano Samaniego], Madrid, Imprenta Nacional, en línea: <<https://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>> (consulta: 15/4/2022).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en línea: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>> (consulta: 15/4/2022).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), en línea: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>> (consulta: 15/4/2022).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en línea: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>> (consulta: 15/4/2022).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en línea: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>> (consulta: 15/4/2022).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en línea: <[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)> (consulta: 15/4/2022).
- LLEDÓ CARRERES, Asunción (2008): «Hacia una visión más inclusiva de las necesidades educativas de la discapacidad auditiva», en Asunción Lledó Carreres (ed.): *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva*, Barcelona, Edebé, pp. 61-81.
- LONERGAN, Jack (1984): *Video in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LÓPEZ TORRIJO, Manuel (2005): *La educación de las personas con sordera. La escuela oralista española*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València.
- LOZANOV, Georgi (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*, Nueva York, Gordon and Breach.
- LUJÁN MORA, Sergio (s. f.a): «Accesibilidad web. Magnificadores de pantalla», en línea: <<http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=magnificadores>> (consulta: 13/4/2022).



- LUJÁN MORA, Sergio (s. f.b): «Accesibilidad web. Lectores de pantalla», en línea: <<http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=lectores>> (consulta: 13/4/2022).
- LUJÁN MORA, Sergio (s. f.c): «Accesibilidad web. Líneas braille», en línea: <<http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=lin-braille>> (consulta: 13/4/2022).
- MALINOVSKÁ, Olga y Libuše LUDÍKOVÁ (2017): «ICT in teaching foreign languages to adult people with acquired severe visual impairment», *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237, pp. 311-318, DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.096.
- MARCHESI, Álvaro (1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Madrid, Alianza.
- MARTÍN, Miguel Ángel (2014): «La educación de las personas con discapacidad», *ABC*, 8 de mayo, en línea: <<https://www.abc.es/toledo/ciudad/20140508/abci-educacion-personas-discapacidad-201405081926.html>> (consulta: 15/4/2022).
- MARTÍNEZ LIÉBANA, Ismael (2000): «La integración educativa», en Ismael Martínez Liébana (coord.): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*, Madrid, ONCE, pp. 267-364.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Silvia (2012): «La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica», en Susana Cruces, Maribel del Pozo, Ana Luna y Alberto Álvarez (eds.): *Traducir en la frontera*, Granada, Atrio, pp. 87-102.
- MARTÍNEZ SIERRA, Juan José (2014): «The use of audiovisual translation software in second language teaching», *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies* 3(1), pp. 74-84.
- MARTÍNEZ SIERRA, Juan José (ed.) (2021): *Multilingualism, Translation and Language Teaching. The PlurITAV project*, Valencia, Tirant Humanidades.
- MARZÀ IBÁÑEZ, Anna, Gloria TORRALBA MIRALLES, Beatriz CEREZO MERCHÁN y Juan José MARTÍNEZ SIERRA (2018): «PlurITAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual», en Virginia Vega Carrero y Eduardo Vendrell Vidal (eds.): *IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Valencia, Universitat Politècnica de València, pp. 111-125.
- MERINO-ÁLVAREZ, Raquel (2002): «La traducción en la clase de lengua extranjera», en Verónica Anne Colwell O'Callaghan (coord.): *La voz del profesor: sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, pp. 107-120.



- MEROÑO FUENTES, Cayetano (s. f.): «Las tecnologías de ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva», en línea: <<https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2002/42002.pdf>> (consulta: 27/4/2022).
- MICROSOFT (2022): «Accesibilidad en Windows 11 y Windows 10», en línea: <<https://docs.microsoft.com/es-es/windows/apps/develop/accessibility>> (consulta: 13/4/2022).
- MICROSOFT (s. f.): «Funciones de accesibilidad de Windows 10», en línea: <[https://www.microsoft.com/es-es/accessibility/Windows?activetab=pivot\\_1:primaryr3](https://www.microsoft.com/es-es/accessibility/Windows?activetab=pivot_1:primaryr3)> (consulta: 13/4/2022).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (s. f.): «Educación inclusiva. Discapacidad visual. Modulo 10. Tiflotecnología», en línea: <[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/pdf/m10\\_dv.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/pdf/m10_dv.pdf)> (consulta: 13/4/2022).
- MITCHELL, Rosamond (1994): «The communicative approach to language teaching», en Ann Swarbrick (ed.): *Teaching Modern Languages*, Londres, Routledge, pp. 33-42.
- MOLINA ORTÍN, María Carmen (2011): «La educación de los niños invidentes desde el siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios», *Participación Educativa* 18, pp. 198-210.
- MONFORT, Marc y Adoración JUÁREZ (2002): «Rehabilitación e intervención pedagógica», en Manuel Jesús Manrique Rodríguez y Alicia Huarte Irujo (eds.): *Implantes cocleares*, Barcelona, Masson, pp. 353-368.
- MONTORO, Jesús (1991): *Los ciegos en la historia*, vol. 1, Madrid, ONCE.
- MONTORO, Jesús (1992): *Los ciegos en la historia*, vol. 2, Madrid, ONCE.
- MONTORO, Jesús (1993): *Los ciegos en la historia*, vol. 3, Madrid, ONCE.
- MONTORO, Jesús (1994): *Los ciegos en la historia*, vol. 4, Madrid, ONCE.
- MONTORO, Jesús (1995): *Los ciegos en la historia*, vol. 5, Madrid, ONCE.
- MORITZ, Nuzha (2021): «Using cartoons as a strategy for enhancing oral communication in EFL classes for deaf and hard of hearing students», en Ewa Domagała-Zyśk, Nuzha Moritz y Anna Podlowska (eds.): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners. Teaching Strategies and Interventions*, Milton Park / Abingdon / Nueva York, Routledge, pp. 45-53.
- MORROW, Kimberly A. (1999): *Blind Secondary and College Students in the Foreign Language Classroom: Experiences, Problems and Solutions*, tesis doctoral, University of Kansas, en línea: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432845.pdf>> (consulta: 27/4/2022).



- NATIONAL CAPTIONING INSTITUTE (1990): *Using Captioned Television to Improve the Reading Proficiency of Language Minority Students*, Falls Church, National Captioning Institute.
- NATIONAL INSTITUTE ON DEAFNESS AND OTHER COMMUNICATION DISORDERS (NIDCD): «Implantes cocleares», en línea: <<https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/implantes-cocleares>> (consulta: 5/10/2022).
- NAVARRETE, Marga (2013): «El doblaje como herramienta en el aula de español y desde el entorno ClipFlair», *MarcoELE* 16, pp. 75-87.
- NAVARRETE, Marga (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), pp. 129-149, DOI: 10.1075/ttmc.00007.nav.
- NAVARRO RINCÓN, Antonia (2011): *La enseñanza de idiomas a sordos. Estudio de programas en España y Francia (XVII-XX)*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada, en línea: <<http://hdl.handle.net/10481/20256>> (consulta: 2/3/2022).
- NAVARRO RINCÓN, Antonia (2014): «La metodología didáctica de enseñanza de idiomas en programas para sordos. Un estudio comparado entre España y Francia (XVII-XX)», *Porta Linguarum* 2, pp. 121-136.
- NEUMAN, Susan B. y Patricia KOSKINEN (1992): «Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students», *Reading Research Quarterly* 27(1), pp. 94-106, DOI: 10.2307/747835.
- NIKOLIC, Tihomir (1986): «Teaching a foreign language to visually impaired children in school», *Language Teaching Surveys and Studies* 19(3), pp. 218-231, DOI: 10.1017/S026144480001096X.
- NORDSTROM, Brian H. (1986): «The history of the education of the blind and deaf», en línea: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309614.pdf>> (consulta: 2/3/2022).
- NUNAN, David (1999): *Second Language Teaching and Learning*, Florence, Heinle&Heinle Publishers.
- ORERO, Pilar (2005): «La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual», *Quaderns* 12, pp. 173-185.
- ORERO, Pilar, Ana María PEREIRA y Francisco UTRAY (2007): «Visión histórica de la accesibilidad en los medios en España», *Trans. Revista de Traductología* 11, pp. 31-43, DOI: 10.24310/trans.2007.v0i11.3096>.



- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1948): «Declaración universal de derechos humanos», en línea: <<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2006): «Convención de derechos de las personas con discapacidad», Nueva York, en línea: <<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>> (consulta: 15/4/2022).
- 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», en línea: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1960): «Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza», en línea: <[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1990): «Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje», en línea: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1997): «Quinta conferencia internacional de educación de adultos Hamburgo», en línea: <<https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2005): «Guides for Inclusion: Ensuring Access to Education for All», en línea: <[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)> (consulta: 2/3/2022).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2012): «Reunión mundial sobre educación para todos», en línea: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218695\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218695_spa)> (consulta: 15/4/2022).



- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2014): «Declaración final de la reunión mundial sobre la EPT de 2014: El acuerdo de Mascate», en línea: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa)> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2015): «Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos», en línea: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)> (consulta: 15/4/2022).
- 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», en línea: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa)> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2020): «Inclusión y educación. Todos sin excepción» en línea: <<https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2018): «Clasificación nacional de enfermedades», en línea: <<https://icd.who.int/es>> (consulta: 22/4/2022).
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2021a): «Sordera y pérdida de la audición», en línea: <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2021b): «Sordera y pérdida de la audición», en línea: <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>> (consulta: 15/4/2022).
- ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES (ONCE) (2016): *Guía sobre tiflotecnología y tecnología de apoyo para uso educativo* (última actualización: febrero de 2016), en línea: <<https://educacion.once.es/tiflotecnologia>> (consulta: 13/4/2022).
- ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES (ONCE) (2021): «Datos de afiliados a la ONCE», en línea: <<https://www.once.es/dejanos-ayudarte/afiliacion/datos-de-afiliados-a-la-once>> (consulta: 22/4/2022).



- ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES (ONCE) (s. f.a): «Ceguera y deficiencia visual», en línea: <<https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>> (consulta: 13/4/2022).
- ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES (ONCE) (s. f.b): «Evaluación de la ceguera y la deficiencia visual», en línea: <<https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/evaluacion-de-la-ceguera-y-la-deficiencia-visual>> (consulta: 13/4/2022).
- ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES (ONCE) (s. f.c): «Centro de Tiflotecnología e Innovación. Catálogo comercial», en línea: <<https://cti.once.es/catalogo-comercial/buscador-del-catalogo-comercial>> (consulta: 13/10/2022).
- PALOMO LÓPEZ, Alicia (2008): «Audio Description as Language Development and Language Learning for Blind and Visual-Impaired Children», en Rebecca Hyde Parker y Kara Guadarrama García (eds.): *Thinking Translation: Perspectives from Within and Without*, Boca Raton, Brown Walker Press, pp. 113-134.
- PAPPAS, Marios A., Eleftheria DEMERTZI, Yannis PAPAGERASIMOU y Lefteris KOUKIANAKIS (2018): «E-Learning for deaf adults from a user-centered perspective», *Education Sciences* 8, pp. 1-15, DOI: 10.3390/educsci8040206.
- PARAULT, Susan J. y Heather M. WILLIAMS (2010): «Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 15(2), pp. 120-135, DOI: 10.1093/deafed/enp031.
- PATINIOTAKI, Emmanouela (2020): *Audiovisual Translation in Education towards a Universal Design for Accessible Online Content*, tesis doctoral, Londres, Imperial College London, en línea: <<http://hdl.handle.net/10044/1/84551>> (consulta: 4/8/2022).
- PAVAKANUN, Ubolwanna y Géry D'YDEWALLE (1992): «Watching foreign television programs and language learning», en Frits Engel, Don G. Bouwhuis, Tom Bosser y Géry d'Ydewalle (eds.): *Cognitive Modelling and Interactive Environments in Language Learning*, Berlín, Springer Verlag, pp. 193-198.
- PAVESI, Maria y Elisa PEREGO (2008): «Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition», en Jorge Díaz Cintas (ed.): *The Didactics of Audiovisual Translation*, Ámsterdam / Filadelfia, John Benjamins, pp. 215-225.
- PEREIRA, Ana María (2005): «El subtítulado para sordos: estado de la cuestión en España», *Quaderns. Revista de traducción* 12, pp. 161-172.



- PÉREZ MAESTRE, Rocío (2008): «Marco conceptual de la deficiencia auditiva», en Asunción Lledó Carreres (ed.): *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva*, Barcelona, Edebé, pp. 17-35.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Isabel (2006): «Atención temprana en niños con sordera», en Víctor M. Acosta Rodríguez (ed.): *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*, Barcelona, Masson, pp. 57-72.
- PETERSON, Elizabeth y Bronwyn COLTRANE (2003): *Culture in Second Language Teaching (vol. EDO-FL-03-09)*, Washington D. C., Center for Applied Linguistics.
- PIAGET, Jean (1965): *The Language and Thought of the Child*, Nueva York, World Publishing Co.
- PLENA INCLUSIÓN (2017): «Posicionamiento de Plena inclusión sobre Terminología», *Plena Inclusión*, 23 de junio, en línea: <<https://www.plenainclusion.org/informate/actualidad/noticias/2017/posicionamiento-de-plena-inclusion-sobre-terminologia>> (consulta: 15/4/2022).
- PODLEWSKA, Anna (2021): «Bringing film to English as a foreign language for the deaf and hard of hearing class», en Ewa Domagała-Zyśk, Nuzha Moritz y Anna Podlewska (eds.): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners. Teaching Strategies and Interventions*, Milton Park / Abingdon / Nueva York, Routledge, pp. 54-77.
- POWER, Mary R. y Des POWER (2004): «Everyone here speaks TXT: Deaf people using SMS in Australia and the rest of the world», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 9, pp. 350-360.
- 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), pp. 161-176, DOI: 10.2307/3586897.
- PRITCHARD, Patricia (2021): «Phonic reading as a strategy in learning to read English as a foreign language for deaf and hard of hearing pupils», en Ewa Domagała-Zyśk, Nuzha Moritz y Anna Podlewska (eds.): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners. Teaching Strategies and Interventions*, Milton Park / Abingdon / Nueva York, Routledge, pp. 32-44.
- RAMÍREZ CAMACHO, Rafael (1987): *Conocer el niño sordo*, Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.



- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, en línea: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>> (consulta: 15/4/2022).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con NEE, en línea: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13290>> (consulta: 15/4/2022).
- RED DE SERVICIOS DE APOYO A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD (SAPDU) (2017): *Guía de adaptaciones en la universidad*, en línea: <[https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Sectoriales/Asuntos%20Estudiantiles/Guia%20de%20adaptaciones\\_DIGITAL.pdf](https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Sectoriales/Asuntos%20Estudiantiles/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf)> (consulta: 27/4/2022).
- Resolución de 27 de noviembre de 2019 de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo y de la Dirección General de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones para la solicitud de adaptaciones en las escuelas oficiales de idiomas valencianas, en línea: <[https://dogv.gva.es/datos/2019/11/29/pdf/2019\\_11424.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2019/11/29/pdf/2019_11424.pdf)> (consulta: 27/4/2022).
- Resolución conjunta de 20 de septiembre de 2021 de la Dirección General de Política Lingüística y Gestión del Multilingüismo y de la Dirección General de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones para la solicitud de adaptaciones en las escuelas oficiales de idiomas valencianas, en línea: <[https://dogv.gva.es/datos/2021/09/24/pdf/2021\\_9595.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2021/09/24/pdf/2021_9595.pdf)> (consulta: 27/4/2022).
- REVERTER OLIVER, Beatriz (2019): *Alumnado con discapacidad sensorial y traducción audiovisual en las aulas de inglés de las EOI de la Comunitat Valenciana. Un estudio exploratorio*, tesis doctoral, Valencia, Universitat de València, en línea: <<https://roderic.uv.es/handle/10550/72472>> (consulta: 15/4/2022).
- REVERTER OLIVER, Beatriz (2021): «La traducció en l'ensenyament de llengües estrangeres. Un recurs realment exclòs de les aules del mètode directe?» *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 14(4), pp. 1-14, DOI: 10.5565/rev/jtl3.900.
- REVERTER OLIVER, Beatriz, Beatriz CEREZO MERCHÁN e Inma PEDREGOSA (2021): «PluriTAV Didactic Sequences: Concept, Design, and Implementation», en J. J. Martínez Sierra (ed.): *Multilingualism, Translation and Language Teaching. The PluriTAV Project*, Valencia, Tirant Humanidades, pp. 57-75.



- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (2003 [2001]): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2.ª ed.), trad. J. M. Castrillo, Madrid, Edinumen.
- ROBERTS, F. K. (1986): «Education for the Visually Handicaped: A social and educational history», en Geraldine T. Scholl (ed.): *Foundations of the Education for Blind and Visually Handicaped Children and Youths: Theory and Practice*, Nueva York, American Foundation for the Blind, pp. 1-12.
- RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio (2003): «Adaptaciones curriculares para alumnos con baja visión e invidentes», *Enseñanza* 21, pp. 275-298.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, María del Carmen y María SUÁREZ RODRÍGUEZ (2006): «Implantes cocleares: revisión y propuestas desde la acción educativa», en Víctor M. Acosta Rodríguez (ed.): *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*, Barcelona, Masson, pp. 73-82.
- ROMERO RAMOS, Lupe, Olga TORRES-HOSTENCH y Stavorula SOKOLI (2011): «La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas: el entorno LvS», *Babel* 57(3), pp. 305-323, DOI: 10.1075/babel.57.3.04rom.
- ROST, Michael (2002): *Teaching and Researching Listening*, Londres, Longman.
- SADOWSKA, Anna (2015): «Learning English vocabulary from film audio description: A case of Polish sighted students», *Roczniki Humanistyczne* 63(11), pp. 101-123, DOI: 10.18290/rh.2015.63.11-7.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ-REQUENA, Alicia (2016): «Audiovisual translation in teaching foreign languages: Contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations», *Porta Linguarum* 26, pp. 9-21.
- SÁNCHEZ-REQUENA, Alicia (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), pp. 101-128, DOI: 10.1075/ttmc.00006.san.
- SANTANA, María Eugenia (2013): *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, en línea: <<https://eprints.ucm.es/22395/1/T34661.pdf>> (consulta: 2/3/2022).



- SEARLE, John R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SEDLÁČKOVÁ, Jitka (2021): «Individual differences in deaf learners' second language acquisition», en Ewa Domagała-Zyśk, Nuzha Moritz y Anna Podlewska (eds.): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners. Teaching Strategies and Interventions*, Milton Park / Abingdon / Nueva York, Routledge, pp. 81-92.
- SEDLÁČKOVÁ, Jitka y Zuzana FONIOKOVÁ (2013): «Reading strategy instruction for deaf learners of English: definitions, contexts and implications», en Ewa Domagała-Zyśk (ed.): *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe*, Lublin, Wydawnictwo KUL, pp. 135-152.
- SIMÓN, Facundo y Mercedes MATEOS (2002): «Intervención educativa con alumnos adultos ciegos y deficientes visuales», *Educación de Personas Adultas* 12, pp. 26-30.
- SNYDER, Joel (2005): «Audio description: The visual made verbal», *International Congress Series* 1282, pp. 935-939, DOI: 10.1016/j.ics.2005.05.215.
- SNYDER, Joel (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, Joel (s. f.): «Listening is Learning. Audio description aids literacy», en línea: <<https://dcmp.org/learn/279-listening-is-learning-audio-description-aids-literacy>> (consulta: 27/4/2022).
- SOKOLI, Stavroula (2006): «Learning via subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling», en Mery Carroll, Heidrun Gerzymisch-Arbogast y Sandra Nauert (eds.): *MuTra 2006-Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings*, Copenhagen, MuTra, pp. 1-8.
- SOKOLI, Stavroula (2015): «Clipflair: Foreign language learning through interactive revoicing and captioning of clips», en Yves Gambier, Annamaria Caimi y Cristina Mariotti (eds.): *Subtitles and Language Learning: Principles, Strategies and Practical Experiences*, Berna, Peter Lang, pp. 127-148.
- SOLER PARDO, Betlem (2017): «La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico», *Tejuelo* 26, pp. 163-192, en línea: <<https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.163>>.



- SOLER PARDO, Betlem (2020): «Subtitling and dubbing as teaching resources for learning English as a foreign language using Clip-flair software», *Lenguaje y Textos* 51, pp. 41-56, DOI: 10.4995/lyt.2020.12690.
- SORIANO, Juana (2004): *Estrategias de acceso al lenguaje escrito en personas sordas adultas*, tesis doctoral inédita, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- STEMPLESKI, Susan (1990): «Teaching communication skills with authentic video», en Susan Stempleski y Paul Arcario (eds.): *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*, Alexandria, Washington, Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), pp. 7-24.
- STEMPLESKI, Susan y Barry TOMALIN (1990): *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- STEPHENS, Julie 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), pp. 22-25.
- STERN, Hans Heinrich (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- SZCZEPANKOWSKI, Bogdan (1998): *The Equalisation of Opportunities of Deaf Persons*, Siedlce, Wydawnictwo Wyzszej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej.
- TALAVÁN, Noa (2007): «Learning Vocabulary through Authentic Video and Subtitles», *TESOL-SPAIN Newsletter* 31, pp. 5-8.
- TALAVÁN, Noa (2009): *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*, tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TALAVÁN, Noa (2010): «Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications», en Jorge Díaz Cintas, Anna Matamala y Josélia Neves (eds.): *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*, Ámsterdam, Rodopi, pp. 285-299.
- TALAVÁN, Noa (2011): «A quasi-experimental research into subtitling and foreign language education», en Laura Incalcaterra Mc Loughlin, Marie Biscio y Máire Áine Ní Mhainnín (coords.): *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling*, Oxford, Peter Lang, pp. 197-218.
- TALAVÁN, Noa (2013): *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Barcelona, Octaedro.
- TALAVÁN, Noa (2019a): «Creative audiovisual translation applied to foreign language education: a preliminary approach», *Journal of Audiovisual Translation* 2(1), pp. 53-74, DOI: 10.47476/jat.v2i1.57.



- TALAVÁN, Noa (2019b): «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), pp. 161-186, DOI: 10.6018/ijes.338671.
- TALAVÁN, Noa y José Javier ÁVILA-CABRERA (2015): «First Insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools», en Annamaria Caimi y Cristina Mariotti (eds.): *Subtitles and Language Learning*, Oxford, Peter Lang, pp. 149-172.
- TALAVÁN, Noa, José Javier ÁVILA-CABRERA y Tomás COSTAL (2016): *Traducción y accesibilidad audiovisual*, Barcelona, UOC.
- TALAVÁN, Noa, José Javier ÁVILA-CABRERA, María JORDANO DE LA TORRE, Pilar RODRÍGUEZ ARANCÓN, Tomás COSTAL, Jennifer LERTOLA, Pilar GONZÁLEZ VERA, Ana María HORNERO CORISCO, Stavroul SOKOLI, Alicia SÁNCHEZ-REQUENA, Carme CALDUCH y Rosa ALONSO (2017): «SubLITE: Subtítulos para sordos como herramienta para mejorar las destrezas orales y escritas en el aprendizaje de lenguas extranjeras», en Ana María Martín Cuadrado, Esther Juan Oliva y Nuria Carriedo López (coords.): *Actas VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente*, Madrid, UNED, pp. 222-232.
- TALAVÁN, Noa y Tomás COSTAL (2017): «iDub-The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task», *Language Value* 9(1), pp. 62-88, DOI: 10.6035/LanguageV.2017.9.4.
- TALAVÁN, Noa, Ana IBÁÑEZ y Elena BÁRCENA (2017): «Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language», *ReCALL* 29(1), pp. 39-58, DOI: 10.1017/S0958344016000197.
- TALAVÁN, Noa y Jennifer LERTOLA (2016): «Active audiodescription to promote speaking skills in online environments», *Sintagma: Revista de Lingüística* 28, pp. 59-74, DOI: 10.21001/sintagma.2016.28.04.
- TALAVÁN, Noa y Jennifer LERTOLA (2020): «TRADILEX: Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education», en línea: <[https://docs.google.com/presentation/d/1GW1U4pTTme6a8pmUhuV0t6wNlhOJCt9T1\\_RO8tS6tJU/edit#slide=id.p](https://docs.google.com/presentation/d/1GW1U4pTTme6a8pmUhuV0t6wNlhOJCt9T1_RO8tS6tJU/edit#slide=id.p)> (consulta: 26 de julio de 2022).
- TALAVÁN, Noa, Jennifer LERTOLA y Tomás COSTAL (2016): «iCap: Intralingual Captioning for Writing and Vocabulary Enhancement», *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 29, pp. 229-248, DOI: 10.14198/raei.2016.29.13.



- TALAVÁN, Noa, Jennifer LERTOLA y Ana IBÁÑEZ (2022): «Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing Media accessibility in foreign language learning», *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 8(1), pp. 1-29, DOI: 10.1075/ttmc.00082.tal.
- TALAVÁN, Noa y Pilar RODRÍGUEZ-ARANCÓN (2014a): «The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students», en Beatrice Garzelli y Michaela Baldo (eds.): *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and beyond*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 273-288.
- TALAVÁN, Noa y Pilar RODRÍGUEZ-ARANCÓN (2014b): «The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool», *The Interpreter and Translator Trainer* 8(1), pp. 84-101, DOI: 10.1080/1750399X.2014.908559.
- TALAVÁN, Noa y Pilar RODRÍGUEZ-ARANCÓN (2018): «Voice-over to improve oral production skills: the VICTOR project», en John D. Sanderson y Carla Botella-Tejera (eds.): *Focusing on Audiovisual Translation Research*, Valencia, Publicacions Universitat de València, pp. 211-236.
- TALAVÁN, Noa y Antonio Jesús TINEDO-RODRÍGUEZ (2022): «E-assessment in the TRADILEX project», en Klaus-Dieter Rossade, José Jansen, Carlton Wood y George Ubachs (eds.): *Designing Online Assessment Solutions that are Rigorous, Trusted, Flexible and Scalable*, Maastricht, European Association of Distance Teaching Universities, pp. 87-90.
- TAMAYO MASERO, Ana (2015): *Estudio descriptivo y experimental de la subtitulación en TV para niños sordos una propuesta alternativa: Una propuesta alternativa*, tesis doctoral, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I de Castellón, en línea: <<https://www.thesisred.net/handle/10803/353962>> (consulta: 13/4/2022).
- TAMAYO MASERO, Ana (2022): «Sign languages, translation, and interpreting: Creative practices in audiovisual content», *Sign Language Studies* 22(3), DOI: 10.1353/sls.2022.0003.
- TAYLOR, Christopher (1996): «The relevance of film dubbing and subtitling to language teaching», en Christine Heiss y Rosa Maria Bolletieri Bosinelli (eds.): *Traduzione multimediale per il cinema, la televisione, la scena*, Bolonia, CLUEB, pp. 271-277.
- TITFORD, Christopher (1985): «Translation -a post-communicative activity for advanced learners», en Christopher Titford y A. E. Hieke (eds.): *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübinga, Gunter Narr Verlag, pp. 73-86.



- TOMALIN, Barry (1986): *Video, TV and Radio in the English Class*, Londres, Macmillan.
- TORRALBA MIRALLES, Gloria (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, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I, en línea: <<https://www.tdx.cat/handle/10803/403984>> (consulta: 2/3/2022).
- TORRALBA MIRALLES, Gloria (2018): «Aprendizaje y perfeccionamiento de lenguas: la subtitulación en el Grado en Maestro de Educación Primaria», *Revista de Lenguas Para Fines Específicos* 24(2), DOI: 10.20420/rife.2018.366.
- TORRES MONREAL, Santiago y Rafael SANTANA HERNÁNDEZ (2005): «Reading levels of Spanish deaf students», *American Annals of the Deaf* 150(4), pp. 379-387.
- TORRES MONREAL, Santiago, José Manuel RODRÍGUEZ SANTOS, Rafael SANTANA HERNÁNDEZ y Antonia M. GONZÁLEZ CUENCA (2000): *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*, Málaga, Aljibe.
- VALENCIA PLAZA (2020): «Más de 54.600 personas solicitan plaza en las 24 EOI de la Comunitat para el próximo curso», *Valencia Plaza*, 16 de julio, en línea: <<https://valenciaplaza.com/plazas-en-las-eoi-de-la-comunitat-valenciana>> (consulta: 2/3/2022).
- VANDERPLANK, Robert (1988): «The value of teletext sub-titles in language learning», *ELT Journal* 42(4), pp. 272-281, DOI: 10.1093/elt/42.4.272.
- VARELA NIETO, Isabel y Luís LASSALETTA ATIENZA (2012): *La sordera*, Madrid, CSIC.
- VERMEULEN, Anna (2003): «La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas», en V. de Antonio, R. Cuesta, A. van Hooft, de B. Jonge, J. Robisco y M. Ruiz (eds.): *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 159-168.
- VILAR BELTRÁN, Elisa y Auxiliadora SALES CIGES (2013a): «The 21st Century languages classroom-the teacher perspective», en Elisa Vilar Beltrán, Chris Abbott y Jane Jones (eds.): *Inclusive Language Education and Digital Technology*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 67-83.
- VILAR BELTRÁN, Elisa, Chris ABBOTT y Jane JONES (eds.) (2013b): *Inclusive Language Education and Digital Technology*, Bristol, Multilingual Matters.
- W3C WEB ACCESSIBILITY INITIATIVE (s. f.): «Making the web accessible», en línea: <<https://www.w3.org/WAI/>> (consulta: 27/4/2022).



- WAGENER, Debbie (2006): «Promoting independent learning skills using video on digital language laboratories», *Computer Assisted Language Learning* 19(4-5), pp. 279-286, DOI: 10.1080/09588220601043180.
- WAKEFIELD, John C. (2014): «Dubbing as a method for language practice and learning», en Christina DeCoursey (ed.): *Language Arts in Asia 2: English and Chinese through Literature, Drama and Popular Culture*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 160-166.
- WALCZAK, Agnieszka (2016): «Foreign language class with audio description: A case study», en Anna Matamala y Pilar Orero (eds.): *Researching Audio Description*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 187-204.
- WILLIAMS, Helen y David THORNE (2000): «The value of teletext subtitling as a medium for language learning», *System* 28(2), pp. 217-228, DOI: 10.1016/S0346-251X(00)00008-7.



---

## ENGLISH IN THE WORLD SERIES

This is the title of the series that the University of Valencia Press publishes within the general area of English studies. The series is designed to cover research topics that are at the cutting edge of English language studies, with a unitary theme of how contemporary English is used worldwide in a variety of functional contexts. This notion, reflected in the series title, *English in the World*, attempts to bring together various sub-disciplines within English studies which have a functional orientation and which emphasise the social and cultural contexts of language use. The series is envisaged as a set of collections of papers and monographs, written by established authors and newcomers to the field, primarily in and about English in order to reach the widest possible audience. However, papers featuring other languages and contributions in Spanish, to reflect the fact that the series is published by a Spanish University, are also contemplated.

### *Series aims*

- To disseminate new research in emerging disciplinary areas within English language studies.
- To offer a forum for new and established researchers to share and exchange ideas within their developing disciplines.
- To place emphasis on the study of English in contemporary social contexts from a global perspective.
- To bring together under one umbrella studies in English language from a variety of current perspectives, including media and genre studies, corpus linguistics, pragmatics, discourse analysis and critical linguistics.

### *The audience*

The series is aimed at students, researchers, postgraduate students, teachers and other professionals working in English studies and related disciplines.

To this end, the themes of the volumes in the series will have international appeal, and authors are encouraged to write for a wide and cosmopolitan audience.



*The subjects*

The list of topic areas for the initial volumes in the series is (in chronological order of publication):

- Media discourse
- Translation studies
- Language and Genre (emphasising emergent genres)
- Globalisation/internationalisation of English
- Discourse analysis (including critical discourse analysis, language and ideology, etc)
- Corpus linguistics
- Cross-cultural pragmatics
- Sociolinguistic varieties and variation

It is expected that one or two volumes will be published each year. Manuscript submissions should be sent to <https://puv.uv.es/publicar-puv>





# English in the World SERIES

General editors  
Antonia Sánchez Macarro, Juan José Martínez Sierra

## Enseñanza de idiomas e inclusión La discapacidad sensorial en el aula

La educación inclusiva, que reconoce el derecho de las personas con discapacidad a estudiar en la misma aula que sus compañeros sin discapacidad, es el modelo educativo implantado en España. Por otro lado, en el contexto actual es cada vez más necesario aprender lenguas extranjeras, sobre todo, la inglesa.

Este libro analiza la enseñanza de idiomas a personas con discapacidad sensorial, especialmente en las etapas de formación postobligatorias, centrándose en cuestiones esenciales para entenderla, como los conceptos clave, las principales políticas e instrumentos nacionales e internacionales hasta la actualidad, los perfiles de alumnado con discapacidad sensorial, así como las barreras que presentan los enfoques y métodos fundamentales de enseñanza de lenguas para este alumnado.

Asimismo, se presentan las medidas, los recursos educativos y las ayudas técnicas disponibles para atender las principales necesidades educativas del alumnado adulto con discapacidad sensorial. Para finalizar, se realiza una reflexión sobre las dificultades y problemas que aún parecen existir en este campo, es decir, los retos que se deberán abordar en el futuro para que la educación inclusiva sea una realidad.