



ESCUELA DE DOCTORADO
INTERNACIONAL DE LA USC

Mostafa
Gamal Abouelela

Tesis doctoral

Adaptación de los recursos y
procedimientos de enseñanza
de español como lengua
extranjera para profesores y
alumnos con discapacidad
visual

Santiago de Compostela, 2024

Programa de doctorado en Lingüística



ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL

ADAPTACIÓN DE LOS RECURSOS Y
PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA
PROFESORES Y ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
VISUAL

Mostafa Gamal Abouelela

Directora y tutora: Belén López Meirama



PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

Esta tesis se centra en los problemas de accesibilidad que se pueden encontrar los docentes y discentes con discapacidad visual a la hora de enseñar/aprender la lengua española. Tras una breve exposición sobre la definición y características de la discapacidad en general, y de la visual en particular, seguida de un recorrido histórico por las distintas etapas de desarrollo de la educación de las personas ciegas, nos centramos en los problemas de accesibilidad que plantean los distintos métodos que se han empleado a lo largo de la historia y hasta la actualidad para enseñar lenguas extranjeras. Después, detallamos las herramientas tiflotécnicas necesarias para sortear dichos problemas. Finalizamos con un análisis de accesibilidad de muestras reales de actividades a realizar en las aulas, seguido por las conclusiones.

RESUMO

Esta tese céntrase nos problemas de accesibilidade que poden atopar os profesores e alumnos con discapacidade visual á hora de ensinar/aprender a lingua española. Tras unha breve exposición sobre a definición e as características da discapacidade en xeral, e da discapacidade visual en particular, seguida dun percorrido histórico polas diferentes etapas de desenvolvemento da educación das persoas cegas, centrámonos nos problemas de accesibilidade que propoñen os distintos métodos empregados ao longo da historia e ata hoxe para o ensino de linguas estranxeiras. A continuación detallamos as ferramentas técnicas necesarias para superar estes problemas. Rematamos cunha análise de accesibilidade de mostras reais de actividades a realizar nas aulas, seguida das conclusións.

ABSTRACT

This thesis examines the accessibility challenges faced by teachers and students with visual impairments in teaching and learning the Spanish language. It begins with a brief discussion on the definition and characteristics of disabilities in general, and visual impairments in particular, followed by a historical overview of the various stages in the development of education for the blind. The focus then shifts to the accessibility issues associated with different methods used throughout history and up to the present day to teach foreign languages. Subsequently, we detail the technical tools needed to address these challenges. The thesis concludes with an accessibility analysis of real classroom activity samples, followed by the final conclusions

Contenido

1. Introducción	6
1.1. OBJETIVOS	7
1.2. METODOLOGÍA	9
1.3. DESARROLLO DE LA TESIS	9
Capítulo I	12
2. La discapacidad visual	12
2.1 INTRODUCCIÓN	13
2.2 LA DISCAPACIDAD: MARCO GENERAL	14
2.2.1 Consideraciones relativas al concepto de discapacidad	14
2.2.2 Modelos de percepción de la discapacidad	15
2.2.3 Clasificación de discapacidades	18
2.2.4 Tipos de discapacidad	20
2.3. LA DISCAPACIDAD VISUAL	21
2.3.1. Definición y tipos	22
2.3.2. Situación de los discapacitados visuales antes de la Edad Moderna	22
2.3.2.1. Los discapacitados visuales en la prehistoria	22
2.3.2.2. Los ciegos en el antiguo Egipto	25
2.3.2.3. Los discapacitados visuales en la Edad Media	27
2.3.3. Los discapacitados visuales y su educación en la Edad Moderna y en el siglo XIX	33
2.3.3.1. Primeras propuestas de sistemas de lectoescritura	35
2.3.3.2. Hacia el sistema braille	39
2.3.4. La educación de las personas con discapacidad visual en la actualidad	45
2.4 RECAPITULACIÓN	64
Capítulo II	67
3. Evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras: Un análisis de su accesibilidad para docentes y discentes con discapacidad visual	67
3.1. INTRODUCCIÓN	68
3.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DIFERENCIA ENTRE MÉTODO Y ENFOQUE	70
3.3. EL MÉTODO DE GRAMÁTICA Y TRADUCCIÓN	71
3.4. EL MÉTODO DIRECTO O NATURAL	73

3.5. EL MÉTODO AUDIOLINGÜE.....	78
3.6. EL MÉTODO SITUACIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	83
3.7. EL MÉTODO INTERMEDIARIO	86
3.8. EL MÉTODO AUDIOVISUAL	87
3.9. EL MÉTODO ESTRUCTURO-GLOBAL-AUDIOVISUAL (SGAV).....	93
3.10. EL MÉTODO SILENCIOSO	99
3.11. LA SUGESTOPEDIA.....	108
3.12. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN COMUNIDAD	115
3.13. EL MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL	121
3.14. EL ENFOQUE NATURAL	127
3.15. EL ENFOQUE COMUNICATIVO	137
3.16. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS.....	154
3.17. CONCLUSIONES	161
Capítulo III	165
4. Herramientas para la adaptación del proceso de enseñanza del español como lengua extranjera para docentes y discentes con discapacidad visual.....	165
4.1. INTRODUCCIÓN	166
4.2. ACCESIBILIDAD	167
4.2.1. Concepto.....	167
4.2.2. Evolución del concepto de accesibilidad.....	169
4.2.3. Legislación relativa a la accesibilidad	171
4.2.4. Conclusiones	182
4.3. HERRAMIENTAS PARA LA ADAPTACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DISPONIBLES PARA DOCENTES Y DISCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL	184
4.3.1. El sistema de lectoescritura braille	185
4.3.1.1. Nacimiento y expansión	185
4.3.1.2. El alfabeto braille	189
4.3.1.3. El braille en la enseñanza del español como lengua extranjera	193
4.3.2. Herramientas de tflotecnología disponibles para docentes y discentes con discapacidad visual de español como lengua extranjera.....	201
4.3.2.1. Definición y breve historia.....	201
4.3.2.2. El lector de pantalla	207

4.3.2.3. Los anotadores y líneas braille electrónicos.....	211
4.3.2.4. Los materiales en formato DAISY.....	216
4.3.2.5. El reconocimiento óptico de caracteres.....	221
4.4. CONCLUSIÓN.....	224
Capítulo IV.....	228
5. Propuestas para la adaptación de recursos y ejercicios disponibles para la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos y docentes con discapacidad visual.....	228
5.1. INTRODUCCIÓN.....	229
5.2. EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL.....	231
5.2.1. La comprensión oral.....	232
5.2.2. La expresión oral.....	233
5.2.3. La comprensión lectora.....	235
5.2.4. La expresión escrita.....	239
5.2.5. Conclusiones.....	246
5.3. PROBLEMAS Y DIFICULTADES DE LA ADAPTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA DOCENTES Y DISCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL.....	247
5.3.1. Carencia de uso del sistema de lectoescritura braille.....	248
5.3.1.1. Efectos de la carencia del sistema braille sobre alumnos del español con discapacidad visual.....	249
5.3.1.2. Efectos de la indisponibilidad del sistema braille en docentes del español como lengua extranjera.....	251
5.3.2. Efectos de la carencia de herramientas tiflotécnicas en la enseñanza del español a extranjeros.....	252
5.3.2.1. Dificultades para los alumnos con discapacidad visual.....	253
5.3.2.2. Dificultades para los docentes del español como lengua extranjera.....	255
5.3.3. Poca o nula adecuación del contenido.....	257
5.3.4. Falta de motivación.....	260
5.3.5. Conclusiones.....	263
5.4. ACTIVIDADES DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS Y PROPUESTAS PARA SU ADAPTACIÓN.....	264
5.4.1. Actividades de sencilla adaptación.....	267
5.4.1.1. Muestra 1.....	267
5.4.2. Actividades de moderada dificultad de adaptación.....	271

5.4.2.1. Muestra 1	272
5.4.2.2. Muestra 2	275
5.4.3. Actividades de compleja adaptación	278
5.4.3.1. Muestra 1	279
5.4.3.2. Muestra 2	293
6. Conclusiones	299
Referencias bibliográficas.....	304

1. Introducción

Desde los albores de la historia y desde que existimos, los humanos siempre hemos tenido la necesidad de comunicarnos entre nosotros debido a la naturaleza social de nuestra especie. No somos los seres mejor dotados físicamente para vivir aislados, pero tenemos el don de pensar y de unir esfuerzos para alcanzar objetivos y llevar a cabo acciones mucho más complejas que cualquier otra especie de las que componen el amplio espectro de seres vivos de la naturaleza; de ahí la importancia de que exista una buena comunicación entre los miembros de un mismo grupo y entre los distintos grupos, sociedades, países, etc. Por esta razón, desde hace miles de años, las personas se han interesado por aprender las distintas formas de hablar y los diferentes códigos lingüísticos de los grupos ajenos o desconocidos o de países o ciudades extranjeros, tanto en tiempos de paz, buscando mejorar su situación a través del comercio o aprender sobre sus logros y experiencia en todos los campos, como en tiempos de guerra, para poder enfrentarse a ellos, tratando de alcanzar la superioridad en caso de cualquier enfrentamiento.

Además de la innegable naturaleza social que caracteriza a los humanos, existe otro aspecto igualmente significativo: se trata de la diversidad, la cual ha dado lugar a la variación lingüística entre los diversos grupos humanos, así como a la multiplicidad de idiomas, tonos de piel, religiones, capacidades, etc. Respecto a estas últimas, la diversidad en las capacidades es la que hace que cada persona tenga un conjunto único de habilidades y destrezas; en otras palabras, todos sabemos hacer cosas distintas, y las actividades que unos saben o pueden realizar complementan a las que pueden o saben realizar otros.

Todo lo anterior es lo que nos inspiró la idea de este trabajo de abordar los problemas e inconvenientes que implica el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos invidentes o con baja visión y por docentes con la misma discapacidad.

Además, con el paso del tiempo, han ido surgiendo nuevos campos interdisciplinares que combinan la lingüística con otras disciplinas, dando origen a la psicolingüística, la sociolingüística, la lingüística computacional, etc., por lo que hemos considerado la posibilidad de abordar la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera desde una perspectiva de accesibilidad y adaptación para docentes y discentes con discapacidad visual. En nuestra opinión, sobre esta perspectiva no se ha investigado ni trabajado lo suficiente. En este sentido, nuestro objetivo principal es promover una enseñanza del español como lengua extranjera que sea lo más inclusiva posible para estos alumnos, así como garantizar la igualdad de oportunidades laborales para los profesores con discapacidad visual que deseen trabajar en este campo. Ambos grupos tienen derecho a ello, según numerosas convenciones, normativas y leyes pertinentes.

No dedicamos un apartado a tratar específicamente el estado de la cuestión debido a la gran escasez que sufre el ámbito de la adaptación de la enseñanza del español como lengua extranjera a discentes con discapacidad visual y/o por docentes con la misma discapacidad. Esta escasez de trabajos de investigación no se refiere únicamente a la enseñanza del español a extranjeros, sino en general a la enseñanza de segundas lenguas, lo cual afecta negativamente las posibilidades de los alumnos que tengan discapacidad visual de aprender idiomas extranjeros, provocando que muchos no se animen a estudiarlos y reduciendo, en consecuencia, las posibilidades de empleo de este colectivo. Sí se ha trabajado en la accesibilidad y la adaptación en el ámbito educativo de otras disciplinas, como las matemáticas o la geografía; aun así, en ellas todavía falta mucho camino por recorrer. No obstante, lo que podemos hacer es centrarnos en la que nos concierne, dejando los otros campos a sus respectivos investigadores.

1.1.OBJETIVOS

La finalidad de esta tesis es proponer soluciones para los problemas u obstáculos que puedan surgir en una clase con un profesor y/o con alumnos con discapacidad visual. Para ello nos proponemos lograr los siguientes objetivos:

Explorar los distintos protocolos y formas de enseñanza impartida por y dirigida a personas con discapacidad, especialmente con discapacidad visual, para llegar a la forma que consideramos más conveniente para aplicar en una clase de español como lengua extranjera.

Exponer los recursos de ELE disponibles, como manuales y páginas web, con el fin de destacar sus problemas de uso por personas con discapacidad visual e intentar resolverlos.

Proponer alternativas a las actividades que puedan suponer un obstáculo a la hora de llevarlas a una clase con docentes y/o discentes invidentes.

Sugerir las tecnologías que veamos más recomendable implementar para mejorar el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera a personas invidentes o por profesores con discapacidad visual.

Como objetivo indirecto, intentaremos aumentar la concienciación sobre la discapacidad visual, sobre todo en el ámbito educativo, especialmente en lo relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera.

Para conseguir estos objetivos abordaremos, en primer lugar, la educación de personas con discapacidad —especialmente con discapacidad visual—, sus características, los procedimientos y protocolos que se aplican para lograr su inclusión, etc. También hablaremos sobre los recursos de enseñanza de español como lengua extranjera, que incluyen los manuales de ELE, y los recursos digitales disponibles en Internet, que incluyen páginas web y aplicaciones. Además, haremos un análisis de la accesibilidad y de los desafíos que suponen los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que se han ido usando a lo largo de la historia, desde el de gramática y traducción hasta los usados actualmente, como el enfoque comunicativo o la enseñanza mediante tareas.

Después exploraremos los recursos diseñados específicamente para docentes y discentes con discapacidad visual. En primer lugar, nos referiremos al braille, ya que es el medio principal de lectura y escritura, para luego tratar diversas tecnologías disponibles, entre las que se incluyen las líneas braille electrónicas, los lectores de pantalla, etc. Analizaremos asimismo el papel que pueden desempeñar el braille y la tiflotecnología en clase, explicando el modo en el que se pueden implementar en la misma.

Posteriormente, expondremos algunos recursos de enseñanza de español como lengua extranjera disponibles en internet y los comentaremos desde el punto de vista de su accesibilidad y facilidad de uso por profesores y alumnos invidentes, con el objetivo último de sugerir alternativas para algunas de las actividades propuestas en los manuales de español como lengua

extranjera que suponen un obstáculo a la hora de llevarlas a una clase por un profesor invidente o con alumnos con discapacidad visual.

Concluimos el trabajo presentando los resultados a los que hemos llegado a lo largo del mismo.

1.2.METODOLOGÍA

En esta tesis llevaremos a cabo el trabajo sobre una triple base: en primer lugar, exploraremos los recursos de ELE disponibles, que incluyen los manuales, las aplicaciones, las páginas web, etc. En segundo lugar, analizaremos los recursos encontrados y los comentaremos desde el punto de vista de su accesibilidad y facilidad de uso por profesores o alumnos con discapacidad visual. En tercer lugar, propondremos soluciones para los problemas y desafíos que hallamos a lo largo de nuestra investigación para mejorar los procedimientos de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Para determinar el grado de accesibilidad y la facilidad de uso de los distintos recursos que exponemos en este trabajo, aplicamos los criterios establecidos por los distintos organismos relacionados con la cuestión, como la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en España y otros organismos internacionales. Intentaremos determinar si los recursos son más o menos accesibles dependiendo de su grado de cumplimiento de los criterios de esas organizaciones.

1.3.DESARROLLO DE LA TESIS

En el primer capítulo de la presente tesis doctoral, abordamos de forma breve la discapacidad: su concepto, sus tipos y sus características.

Hablamos a continuación de los llamados modelos médico y social de la percepción de la discapacidad, que han condicionado a lo largo del tiempo la forma de tratar con la misma por parte de los expertos y de la sociedad en general.

Después, hacemos un recorrido histórico por las distintas etapas de la educación de las personas invidentes o con baja visión desde la prehistoria hasta nuestros días. Es imprescindible aclarar en este contexto que, debido a la gran escasez de trabajo de investigación llevado a cabo en materia de enseñanza de lenguas extranjeras en general a alumnos con discapacidad visual o por docentes con la misma discapacidad, hemos tenido que ampliar la investigación en esta parte a la educación en general de las personas con discapacidad visual y a las oportunidades de empleo en la docencia que éstas han tenido a lo largo de la historia.

Dedicamos el segundo capítulo al análisis de los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera que se han ido usando hasta la actualidad desde la perspectiva de la accesibilidad para docentes y discentes invidentes. Desde este punto de vista, abordamos en primer lugar el método de gramática y traducción y, a continuación, el directo o natural. Pasamos después a los basados en teorías estructuralistas y teorías conductistas, como el método audiolingüe, el situacional o el audiovisual. Por último, analizamos el método comunicativo y el enfoque por tareas, que se emplean actualmente en las aulas de enseñanza del español como lengua extranjera.

Empezamos el tercer capítulo abordando la accesibilidad, recogiendo su definición y describiendo los tipos de accesibilidad al contenido.

Además del derecho de las personas con discapacidad en general a la educación, destacamos la accesibilidad en este contexto como un derecho fundamental de las personas con discapacidad visual recogido en la legislación de varios países —de los que mencionamos algunos ejemplos—, así como en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la ONU.

En el siguiente apartado indicamos las herramientas cuyo empleo en la enseñanza/aprendizaje del español creemos imprescindible para que los alumnos y docentes con discapacidad visual tengan las mismas oportunidades que sus compañeros sin dicha discapacidad. Lo dividimos en dos subapartados principales: el primero trata de manera más detallada del sistema de lectoescritura braille, mientras que dedicamos el segundo a las herramientas tiflotécnicas y tecnológicas que consideramos necesarias para el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera: lectores de pantalla, líneas braille y anotadores electrónicos, materiales en formato DAISY y reconocimiento óptico de caracteres.

Dividimos el cuarto y último capítulo de esta tesis en tres grandes partes: en la primera, hablamos del desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas principales —la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita— por alumnos con discapacidad visual, y analizamos la forma de abordarlas por parte de docentes invidentes con sus alumnos, se encuentren o no en su misma situación, así como por parte de docentes sin discapacidad visual con alumnos con esta discapacidad; en la segunda, exponemos los efectos negativos de algunos de los problemas y desafíos a los que se suelen enfrentar los docentes y discentes invidentes en la enseñanza del español como lengua extranjera, y en la tercera y última, recogemos algunas

de las actividades y tareas que ilustran dichos problemas, agrupándolas en tres categorías de dificultad, desde las más sencillas hasta las más complejas desde la perspectiva de su accesibilidad.

Para finalizar, exponemos las conclusiones a las que hemos podido llegar a lo largo del tiempo invertido en la elaboración de la presente tesis.

Capítulo I

La discapacidad visual

2.1 INTRODUCCIÓN

La discapacidad es una característica que ha existido desde los inicios de la humanidad y sigue existiendo, condicionando en mayor o menor medida diversos aspectos de la vida de las personas que la padecen. Uno de ellos es la educación, que es a su vez una de las cuestiones fundamentales que ocupan un lugar central de las políticas, normativas y en general de las preocupaciones de todos los países del mundo.

Por ello, hemos decidido embarcarnos en este trabajo para intentar hacer nuestra aportación, por pequeña que sea, a la mejora del aspecto educativo de las personas con discapacidad visual y de su posterior empleabilidad como docentes en general y en el ámbito de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en particular.

Lo anterior constituye el propósito general de esta tesis, que pretendemos lograr a través de sus distintos capítulos. En el primero de ellos, pretendemos situar al lector en contexto, antes de abordar en los siguientes con mayor detalle los aspectos más específicos de la accesibilidad del aprendizaje del español.

La contextualización de la situación de las personas con discapacidad comprende dos vertientes: una descriptiva, en la que se detallan la discapacidad, sus características y, sobre todo, los rasgos de la discapacidad visual que ayudan a explicar la razón por la que sugerimos las adaptaciones recogidas en los siguientes capítulos, y una histórica, en la que se detalla la evolución a lo largo del tiempo de la educación y formación prestadas a las personas con discapacidad visual, destacando los desafíos y dificultades que han ido experimentando. Con esta segunda vertiente también queremos destacar la limitación que ha sufrido la educación de invidentes en general y la enseñanza de lenguas extranjeras en particular.

En este capítulo tratamos el concepto de discapacidad y después detallamos sus tipos, centrándonos en la visual, categoría objeto de la presente tesis, que versa sobre los problemas que se presentan en la enseñanza del español como lengua extranjera impartida por docentes o recibida por discentes con esta discapacidad. A continuación hacemos un repaso histórico de los intentos de prestar ayuda a las personas con discapacidad visual, centrándonos en la evolución de la instrucción de este colectivo. Después hablamos de las prácticas educativas en relación con la discapacidad visual que se aplican actualmente en algunos países, como Francia, el Reino Unido, Estados Unidos o España.

2.2 LA DISCAPACIDAD: MARCO GENERAL

2.2.1 Consideraciones relativas al concepto de discapacidad

Definir qué es la discapacidad ha sido una tarea compleja y objeto de debate entre muchos expertos desde la década de los sesenta del siglo XX, como detallaremos a continuación.

Desde el punto de vista lexicográfico, según la Real Academia, la definición de discapacidad es: "Situación de la persona que, por sus condiciones físicas, sensoriales, intelectuales o mentales duraderas, encuentra dificultades para su participación e inclusión social" (DLE: s.v. discapacidad). Como vemos, recoge los tipos de discapacidad que se pueden encontrar normalmente.

Dejando aparte la definición lexicográfica, una de las definiciones de referencia de la discapacidad es la elaborada por la Organización Mundial de la Salud, según la cual:

La discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (OMS, 2001: 3).

Esta definición de la OMS ya recoge la relación entre las características físicas que pueda tener una persona con discapacidad y la modificación de la forma de interacción de esta persona con la sociedad a su alrededor, que se ve alterada por dicha discapacidad.

Como hemos dicho con anterioridad, hacer una conceptualización definida o precisa de la discapacidad ha sido una tarea ardua y compleja; por ello, no es un objetivo de este trabajo hablar sobre los debates que se han mantenido y se mantienen sobre la materia. Solamente destacamos la afirmación que indica que:

La discapacidad es la quintaesencia del concepto postmoderno, porque es tan compleja, tan variable, tan contingente, tan situada... Está ubicada en la intersección de la biología y la sociedad y entre agencia y estructura. La discapacidad no puede ser reducida a una identificación singular: es una multiplicidad, una pluralidad (Gómez y Cuervo, 2007: 35).

Algunas características de la discapacidad, como ser de naturaleza social o estar determinada por fuerzas demográficas y culturales, impiden encontrar una definición que pueda dar cuenta de este fenómeno de la misma forma en todos los tiempos y lugares (Schriner, 2003).

2.2.2 Modelos de percepción de la discapacidad

La definición elaborada por la OMS y las aportaciones de los expertos han dado lugar a varios modelos de percepción de la discapacidad, aparte del modelo médico tradicional. De entre ellos, nos interesa especialmente el modelo social.

1.2.2.1 El modelo médico

El modelo médico de percepción de la discapacidad responde a una identificación y un diagnóstico de las causas que pueden originarla, y se centra en intentar curarla si es posible.

Este modelo vincula el diagnóstico con el cuerpo de un individuo, y supone que la discapacidad que este pueda padecer posiblemente reducirá su calidad de vida; como consecuencia, procura eliminarla o reducirla con la ayuda de una intervención médica (Fisher y Goodley, 2007).

Como se puede ver, este modelo médico se centra en los profesionales sanitarios, y los recursos se destinan casi exclusivamente a la atención médica.

Aunque no se puede negar la importancia de una atención médica adecuada que pueda ayudar a mejorar la condición física de los individuos, este modelo no ha estado exento de críticas. Una

de ellas —con la que coincidimos— es que, como hemos indicado, se centra en las limitaciones individuales y en cómo reducirlas, por lo cual ignora los esfuerzos que se puedan llevar a cabo por parte de la sociedad para mejorar la calidad de vida de la persona discapacitada. En resumen, se intenta única y exclusivamente adaptar a la persona a la sociedad, sin hacer el mínimo esfuerzo por lograr que la sociedad se adapte a la persona con discapacidad.

Esta premisa del modelo médico eventualmente lleva, desde nuestro punto de vista, a una percepción de las personas con discapacidad como individuos con problemas que hay que corregir y que no pueden desempeñar un papel productivo en la sociedad, convirtiendo a los que tienen discapacidades que la medicina no puede eliminar en meros receptores de ayudas sociales, relegados a un segundo plano, sin posibilidades reales en la sociedad.

1.2.2.2 El modelo social

El modelo social de percepción de la discapacidad nace en respuesta a los aspectos criticados del modelo médico e intenta corregirlos centrándose en los esfuerzos que debería hacer la sociedad para adaptar el entorno de una persona con discapacidad a sus limitaciones, para que pueda tener una vida equiparable a la de aquellos que no las sufren.

A diferencia del modelo médico, el modelo social trata de identificar las barreras sistemáticas, las actitudes negativas existentes en el entorno de la persona con discapacidad y la exclusión social —intencionada o no— que dificulta que aquella desarrolle una vida plena, con todo el potencial que podría alcanzar si no existieran estas dificultades.

Según el modelo social, las limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales pueden afectar el funcionamiento físico de un individuo; sin embargo, solo se consideran discapacidades reales cuando la sociedad no logra integrar adecuadamente a estas personas y no crea procesos de inclusión adecuados. En consecuencia, este modelo distingue entre dos conceptos: la "limitación", que se refiere a la incapacidad de una persona para realizar ciertas actividades físicas por sí misma, como la visión, por ejemplo; y la "discapacidad", que surge de las restricciones impuestas por una sociedad que no proporciona un acceso equitativo a los servicios y no los adapta a las necesidades de individuos con estas limitaciones (Thomas, Gradwell y Markham, 2012).

Un ejemplo que ilustra la diferencia entre el modelo social y el médico es que, si una persona no es capaz de subir escaleras, el modelo médico intentará resolver la limitación física que presenta

el individuo —lo cual no siempre es posible—, mientras que el modelo social intentará suprimir la necesidad de subir escaleras —por ejemplo, reemplazándolas por una rampa apropiada para personas con movilidad reducida—, eliminando así la dificultad causada por la limitación física.

La historia de este modelo va unida a la de los movimientos por los derechos civiles de las personas con discapacidad en el Reino Unido. Sus orígenes se remontan a lo expresado por los miembros de la Unión de las Personas con Discapacidad Física contra la Segregación, al afirmar, en (UPIAS, 1975: 5), que “desde nuestro punto de vista, es la sociedad la que discapacita a las personas con discapacidad. La discapacidad es algo impuesto por la manera en la que estamos innecesariamente aislados y excluidos de una participación plena en la sociedad”.¹

La expresión “modelo social” surgió en 1983, de la mano del académico Mike Oliver (Oliver, 2006). Con el paso de los años fue adoptada por expertos en muchos países europeos y en Estados Unidos, extendiéndose a todo tipo de discapacidades, incluyendo las relacionadas con dificultades de aprendizaje o con problemas de comportamiento. Oliver no pretendía que el modelo social fuera una teoría que englobara todo lo relacionado con la discapacidad, sino un punto de inicio para cambiar la forma que tiene la sociedad de percibir la discapacidad; dicho de otro modo, lo consideraba una herramienta para mejorar la vida de las personas con discapacidad, pero no una teoría explicativa de toda experiencia o circunstancia.

A pesar de la mejora de percepción de la discapacidad aportada por el modelo social, creemos que, en su afán por mejorar el entorno social, ha ignorado las condiciones médicas de cada individuo, pese a su importancia. También ha convertido en un grupo homogéneo a las personas con discapacidad, obviando que pueden presentar diferencias entre ellas como parte del grupo social que las engloba; por ejemplo, diferencias de edad, género, etnia, etc. Aun así, es un esfuerzo considerable, que ha despertado el interés de muchas sociedades no solo por el entorno físico, sino también por los marcos jurídicos y políticos, creando nuevas leyes —de las que hablaremos más adelante— que protegen y garantizan los derechos de las personas con discapacidad, brindándoles mayores oportunidades y más posibilidades de participar de forma más productiva en la mejora de las condiciones de vida del conjunto de la sociedad en la que viven.

¹ La traducción de la afirmación es una aportación personal.

2.2.3 Clasificación de discapacidades

Desde que se empezó a trabajar en el modelo social de percepción de la discapacidad, se iniciaron los esfuerzos para hacer una nueva clasificación de los tipos de discapacidad que existen teniendo en cuenta el citado modelo, a diferencia de la forma anterior de clasificar las discapacidades basándose únicamente en el modelo médico ya existente.

El trabajo de la OMS en este sentido empezó con la publicación en 1980 de la «Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías» (CIDDDM). Su objetivo era intentar superar la clasificación tradicional de la discapacidad como enfermedad y centrarse en las consecuencias que produce en el cuerpo de los individuos que la experimentan, en su persona y en su relación con la sociedad en la que viven (IMSERSO, 1997). En esta clasificación, la OMS elabora un esquema en la siguiente forma:

Enfermedad → Deficiencia → Discapacidad → Minusvalía

Según Egea y Sarabia (2010), de acuerdo con el nuevo esquema, se entiende que:

- La enfermedad es una situación intrínseca que abarca cualquier tipo de enfermedad, trastorno o accidente. La enfermedad está clasificada por la OMS en su Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Relacionados (CIE).
- La deficiencia es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad y se manifiesta tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones.
- La discapacidad es la objetivación de la deficiencia en el individuo, con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características (edad, género...).
- La minusvalía es la expresión en las interacciones sociales de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de la deficiencia y/o la discapacidad, y que afecta al desempeño del rol social que le es propio.
- Los tres últimos elementos del esquema fueron definidos de forma operativa por parte de la OMS en la CIDDDM. Así pues, siempre dentro de la «experiencia de la salud»:
 - Una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

- Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma que se considera normal para un ser humano.
- Una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales).

Sin lugar a dudas, la CIDDDM de 1980 de la OMS fue un gran primer intento de resaltar lo social y restar protagonismo a la enfermedad en sí. A pesar de eso, esta clasificación no se salvó de críticas, por la terminología empleada y por no tener el éxito esperado a la hora de desviar el foco de atención del aspecto de la enfermedad.

Por esta razón, se inició un arduo y largo trabajo de revisión, basado en consultas y colaboración por parte de todas las partes implicadas a nivel mundial, desde centros de colaboración hasta grupos de expertos de todos los países. Esta labor concluyó el 22 de mayo de 2001 con la aprobación de la llamada «Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud», con las siglas CIF. El 15 de noviembre del mismo año, el IMSERSO publicó su traducción al español.

La CIF llega para centrarse, como indica su nombre, en el funcionamiento de la persona y en su interacción con su entorno, y deja de enfocarse en sus limitaciones como consecuencia de una enfermedad. Prueba de ello es que en el texto traducido al español (IMSERSO, 2001) se reemplaza el término “enfermedad” por la expresión “estado de salud”.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento se estructura en torno a tres componentes globales:

- Las funciones y estructuras del cuerpo.
- Las actividades relacionadas con las tareas y acciones de un individuo y su participación en la vida social.
- La información sobre factores del entorno del individuo.

El funcionamiento y la discapacidad se ven en esta clasificación como una interacción compleja entre la condición de salud de una persona y los factores medioambientales y personales.

Estas dimensiones son entendidas como dinámicas e interactivas entre ellas y no son estáticas.

Teniendo en cuenta todo esto, se puede decir que la clasificación es de una utilidad muy importante para las personas discapacitadas y para los profesionales de la salud y de los servicios sociales. Ahora, en la evaluación de una persona se tomará en cuenta no solo su diagnóstico, sino también sus circunstancias sociales, psicológicas y personales, como hemos comentado. Desde nuestro punto de vista, esto ayudaría a identificar las limitaciones que causa una discapacidad más allá de lo físico, lo cual permitiría mejorar la forma en la que el individuo interactúa con su entorno o el propio entorno para adaptarlo a sus limitaciones.

Basándonos en todo lo expuesto, podemos concluir que el trabajo de la Organización Mundial de la Salud, como parte de las Naciones Unidas, y las clasificaciones que se han ido elaborando, han servido de base a los expertos para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y los procesos en los que participan, incluyendo la educación en general y la enseñanza de idiomas en particular. En este trabajo nos centraremos en los aspectos más problemáticos para las personas con discapacidad visual en este ámbito, y propondremos mejoras en su abordaje.

2.2.4 Tipos de discapacidad

Después de hablar de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la OMS, conviene explicar los tipos de discapacidad que existen, centrándonos en la discapacidad sensorial, y en particular, en la visual, ya que es a esta a la que va dirigida la presente tesis y es asimismo la experimentada por el autor. Igualmente, intentamos aprovechar este apartado de la tesis para informar acerca de este tipo de discapacidad, sus características y las limitaciones que impone, exponiendo más adelante la influencia de las mismas en la enseñanza de idiomas.

De forma general, basándonos en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la OMS, las discapacidades se pueden dividir en físicas, intelectuales y sensoriales.

(1) Discapacidad física: consiste en la reducción del funcionamiento físico o motor causado por la carencia parcial o total de algún miembro, en particular la mano, el brazo, la pierna o el pie, y se manifiesta en forma de una limitación del movimiento del individuo o de la manipulación de objetos.

(2) Discapacidad intelectual: es un trastorno generalizado en el desarrollo neurológico que causa limitaciones significativas en el funcionamiento cognitivo. Las personas con discapacidad intelectual se caracterizan por tener un nivel de cociente intelectual por debajo de 70, además de

tener dos o más limitaciones en el comportamiento en la vida cotidiana, según Lowth (2013). En opinión de esta autora, la dificultad de aprendizaje se caracteriza por:

- Una menor capacidad de adquirir información nueva o compleja, o de desarrollar una nueva habilidad.
- Una capacidad reducida para desenvolverse de manera autónoma en las situaciones sociales más habituales y cotidianas.

(3) Discapacidad sensorial: es una limitación en los órganos responsables de percibir información del entorno de un individuo, lo cual resulta en una desconexión parcial o total del mundo que rodea a la persona. Suelen ser deficiencias auditivas o visuales.

- La discapacidad auditiva es la incapacidad parcial o total de oír. Esta limitación puede darse en uno o ambos oídos y puede ser temporal o permanente. En los niños, una limitación manifiesta en el oído desde etapas tempranas de desarrollo dificulta significativamente la adquisición de la lengua que se hable en su entorno, lo cual lleva a dificultades de interacción en situaciones sociales cotidianas (Lasak y MCvay, 2014).
- La discapacidad visual, de modo análogo a la auditiva, puede definirse como la incapacidad parcial o total de ver, e, igualmente, puede afectar a uno o ambos ojos y en grados diversos.

2.3. LA DISCAPACIDAD VISUAL

A lo largo de los últimos dos siglos, se ha empleado una gran cantidad de términos para hacer referencia a la discapacidad visual, tanto a la baja visión como a la ceguera total. Algunos de dichos términos fueron denigrantes, otros denotaban una perspectiva equivocada de percibir la discapacidad visual, etc. Barraga (1985) recoge una lista de términos utilizados en dicho lapso temporal para referirse a este tipo de discapacidad y a los individuos que la padecen, que incluyen:

ceguera médica	disminuido visual
ceguera económica	vidente parcial
ceguera educacional	defectuoso visual
ceguera funcional	incapacitado visual
ceguera congénita	impedido visual
ciego adventicio	limitado visual

ciego legal	baja visión
ciego parcial	visión residual
ciego vocacional	visión subnormal

2.3.1. Definición y tipos

La Organización Mundial de la Salud define la discapacidad visual como un grado de pérdida de visión imposible de corregir mediante ayudas habituales como las gafas, mientras que emplea el término “ceguera” para una pérdida total o casi total de visión.

Según la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), la discapacidad visual es un término que engloba los conceptos de ceguera y baja visión, dependiendo del grado de pérdida de visión que se manifieste en un individuo.

La misma Organización define a las personas con ceguera como “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” (OMS, 2001: 203).

En cuanto a los afectados por baja visión, la ONCE explica que:

Son aquellas personas que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta. En la mejor de las condiciones, algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales.²

La discapacidad visual suele originar limitaciones a la hora de llevar a cabo actividades cotidianas, como desplazarse a un lugar, caminar, leer o conducir.

2.3.2. Situación de los discapacitados visuales antes de la Edad Moderna

2.3.2.1. Los discapacitados visuales en la prehistoria

En la prehistoria es más que sabido que no existía documentación escrita, por lo que no se dispone de información detallada sobre cada aspecto de la vida de los hombres prehistóricos.

² <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual>. Consultado el 15 de junio de 2020.

Menos información aún encontraríamos si quisiéramos indagar sobre cómo vivían los ciegos en aquella época, cómo aprendían o se ganaban la vida.

A pesar de esto, y aunque no podemos hablar de individuos concretos, sí contamos con información sobre las actitudes de las tribus nómadas de recolectores y cazadores hacia quienes nacían ciegos. La mayoría de ellas en realidad estaban relacionadas con las religiones que profesaban dichas tribus o con leyendas o supersticiones en las que creían.

Moore (2015) nos explica algunas de estas actitudes, siempre espirituales, que se adoptaban hacia estas personas ciegas. Aunque algunas eran de admiración y valoración, otras muchas tenían por objeto eliminar a aquellos miembros que, en las circunstancias y con los medios de entonces, eran poco productivos para la tribu.

Las tribus prehistóricas siempre buscaban una explicación para los desastres naturales a los que se veían sometidas inevitablemente por las circunstancias en las que vivían, y esas explicaciones generalmente achacaban las catástrofes a la ira divina desencadenada por actos cometidos por ancestros o por la misma persona en una vida anterior. Los desastres a los que nos referimos desafortunadamente incluían el nacimiento de algún miembro con discapacidad, tanto sensorial como física o intelectual, ya que había que alimentarlo, pero no era capaz de aportar nada a los esfuerzos de su comunidad por sobrevivir, por lo que era una carga que en muchas ocasiones simplemente no se podían permitir asumir.

Algunas tribus del África Central consideraban que el nacimiento de un ciego era un anuncio de carencias, hambre y sequía, por lo que lo ponían en una cesta que sumergían en el río Congo hasta que el recién nacido moría ahogado. Luego lo enterraban en la selva en medio de cánticos y rituales que tenían como fin proteger a la tribu de una posible venganza que pudiera llevar a cabo el espíritu del asesinado contra sus asesinos o contra la tribu en general.

Por esta razón, con el afán de confundir al espíritu del asesinado, este ritual siempre se hacía de noche, teniendo los que lo llevaban a cabo la cara cubierta o pintada para dificultar más el reconocimiento posible de los asesinos por parte del fantasma del niño ciego asesinado. También eliminaban a los nacidos ciegos abandonándolos vivos en una cueva que tapaban con piedras grandes para que estos murieran de hambre y sed, no pudiendo sus espíritus salir con posterioridad por causa de las piedras que tapaban la cueva; de este modo también evitaban, según sus creencias, la posible venganza (Montoro Martínez, 1995).

Las personas que se quedaban ciegas siendo adultas, tanto por un accidente como por una enfermedad contagiosa, no tenían una mejor situación que los que nacían siendo ciegos. Por ejemplo, los Yoruba abandonaban a los adultos que se quedaban ciegos en un lugar aislado y cerrado, con comida y bebida que les duraran el tiempo suficiente para que sus espíritus no pudieran ejecutar ninguna venganza sobre sus tribus (Obermayer, 2014).

Como vemos, tanto los nacidos ya con discapacidad visual como los adultos que se quedaban ciegos tenían un panorama igual de fatídico, aún peor que el de los leprosos. Mientras que a los leprosos se les obligaba a abandonar la tribu y vivir en solitario, a los ciegos se les sacrificaba sin misericordia para complacer a los dioses y hacer que alejaran el mal de la tribu. Hasta una época muy reciente, las tribus de Nueva Caledonia abandonaban a su suerte en la selva a los ciegos y a las personas con otras discapacidades que no les iban a ser útiles en el trabajo.

En el caso de la tribu de los betchuanos, cuando cualquiera de sus miembros —incluido el jefe— perdía la vista, dejaba de formar parte de la tribu de forma inmediata, y en el caso del jefe, se le dejaba de prestar obediencia usando la palabra *Os hulo*, que significa ‘está muerto’, cuando estaban seguros de que su enfermedad era incurable. Como hemos explicado anteriormente, estas tribus tenían que hacer una selección de su población para subsistir con los recursos limitados que tenían a su alcance.

El aspecto punitivo de la ceguera estaba muy arraigado en la prehistoria debido a lo que explicamos antes sobre la culpa ancestral. Había tribus en el sur de África y en América del Sur, como los motilones de Colombia, que atribuían a la ceguera un carácter diabólico, por lo que lapidaban a distancia a las personas ciegas para librarse del mal y terminar de cumplir el castigo divino. Esta muerte era más dolorosa que la que infligían los bosquimanos a sus miembros ciegos, ya que estas tribus tenían unos amplios conocimientos sobre los atributos de los venenos extraídos de las plantas y animales, conocimientos que aprovechaban para dar una muerte menos dolorosa a los ciegos usando el veneno de un coleóptero. En Chad, las tribus consideraban la ceguera un castigo divino.

La tribu de los bantúes adoptó una actitud totalmente distinta hacia los ciegos. Para ellos la ceguera no era el resultado de una ira divina o de mal augurio, sino que castigaban privándoles de la vista a los violadores o a los que cometían adulterio. Es un aspecto totalmente novedoso que se extendió luego a otras tribus y a otras culturas ya que, por una parte, es la primera vez que se

observa la privación de la vista como castigo y, por otra parte, es muy llamativo que esta práctica solo estuviera reservada a los pecados relacionados con el sexo.

Pasando a unas actitudes totalmente contrarias a las anteriores, había tribus que interpretaban la ceguera como un prodigio y consideraban a los ciegos y a sus desarrollados sentidos del tacto, el oído y el olfato como amigos cercanos de sus dioses. En Madagascar, por ejemplo, se creía que los ciegos tenían la capacidad de predecir el futuro y diagnosticar las enfermedades y las dolencias palpando los cuerpos de los enfermos. Asimismo, los ciegos polinesios olían el aliento de los enfermos y así podían adivinar qué enfermedad tenían.

Estos ejemplos dieron lugar a que las comunidades cuyos miembros admiraban tanto a los ciegos quisieran tenerlos permanentemente en la tribu, por lo que los mantenían en cautividad, aunque dándoles toda la comida y bebida que pudieran precisar, para que no se fueran llevándose consigo la bendición que suponía su presencia.

2.3.2.2. Los ciegos en el antiguo Egipto

Es sabido que la civilización egipcia fue una de las más florecientes de la antigüedad. También fue de las que más avances aportó a la sabiduría colectiva de la humanidad en muchas disciplinas como la medicina, la agricultura, etc.

La atención a los ciegos no fue una excepción, ya que en esta civilización se dieron los primeros intentos de integrarlos a través de una formación que les fuera útil para tener una profesión que les permitiera subsistir.

Durante la época del imperio antiguo, en la capital egipcia, Menfis, se estudiaba la química en el Templo de Phita. Sus sacerdotes impartían estas enseñanzas y tenían la potestad de elegir quién de los posibles discípulos merecería recibir tal conocimiento. Entre esos discípulos a veces había ciegos que llegaban a ser elegidos para aprender la materia.

La pérdida de vista causada por el tracoma era común, lo que resultaba en un número considerable de personas ciegas. Estos individuos adquirían un papel relevante en la vida cotidiana de la sociedad. Muchos de ellos se dedicaban a aprender a tocar el arpa o la flauta, habilidades que les permitían formar parte de los grupos musicales que participaban en los diferentes rituales celebrados en los templos. Además, algunos de estos músicos ciegos tenían la oportunidad de ser parte de los conjuntos musicales que actuaban en la corte del Faraón, brindando entretenimiento y

amenizando los banquetes. A pesar de que entonces tenían más formas de subsistir, se asoció la figura del ciego al arpa hasta tal punto que esta llegó a ser un instrumento casi exclusivo de los ciegos. Se cuenta que esta exclusividad llegó al extremo de que el Faraón Unas (sexta dinastía) solo quiso en su corte como músicos a intérpretes ciegos por su prestigio como arpistas.

Además, había grupos de ciegos en los templos de Luxor que tocaban el sistro —un instrumento que consistía en un bastidor con campanillas—, lo que, según sus creencias, servía para espantar a los espíritus del mal.

Los ciegos también realizaban una aportación muy importante a los rituales de enterramiento de los faraones y dignatarios, ya que se aprovechaba su falta de vista, y así se aseguraba su desconocimiento sobre la ubicación exacta de las tumbas que se consideraban secretas.

El proceso de momificación constaba de muchos pasos, entre los que se incluía un masaje realizado de una forma concreta al cuerpo del difunto para ayudar a su conservación. Estos masajes normalmente eran llevados a cabo por ciegos formados en esta profesión por maestros reconocidos, lo que les otorgaba el privilegio de participar en el proceso de enterramiento de faraones y personalidades destacadas. Esta oportunidad era altamente valorada, ya que proporcionaba un prestigio considerable.

Otra de sus aportaciones a los rituales funerarios era la de trabajar como alfareros, una profesión común de los ciegos. Los alfareros discapacitados visuales eran con frecuencia los que hacían las ánforas y las estatuillas que se encuentran en las tumbas junto al cuerpo del muerto.

Cabe aclarar que, obviamente, no todos los ciegos o discapacitados visuales eran hábiles músicos ni tenían el conocimiento y la formación necesarios para participar en los enterramientos, por lo que también solían trabajar en otras profesiones para subsistir, como panaderos, molineros, cesteros y fabricantes de hojas de papiro.

En el campo de la escritura y documentación, los ciegos y discapacitados visuales egipcios —y más tarde, los griegos— eran hábiles fabricando y preparando los rollos de papiro para su posterior uso en la escritura. Empleando la planta de papiro, no solo preparaban rollos para escribir, sino también cestas, escobas, cepillos, cuerdas y otros muchos productos que se usaban en la vida cotidiana, participando en estos trabajos también mujeres con la misma discapacidad.

Otra profesión que solían tener los ciegos, que mencionamos aquí por su curiosidad, es la de porteros. Aunque parece contradictorio que un ciego haga esta labor debido a sus lógicas

responsabilidades, que incluyen vigilar los accesos a un inmueble o establecimiento, se contrataba a los ciegos para ser porteros de establecimientos cuyos dueños querían que hicieran exactamente lo contrario, es decir, no vigilar ni ser capaces de identificar a nadie que entrara o saliera. Estos porteros ciegos solían trabajar, por ejemplo, en burdeles, según refiere Montoro (1991).

En la época de las dinastías XI y XII, la vida de los ciegos y discapacitados visuales mejoró notablemente. Menthotep, que gobernaba Egipto desde su capital, Tebas, fue pionero en prestar más atención a las personas con discapacidad, incluidos los ciegos. Este faraón los priorizó en los trabajos que podían hacer como panaderos, alfareros, etc. Por ejemplo, a la hora de proveer de pan al palacio, tenía más probabilidades de hacerlo un panadero ciego que uno vidente. Digamos que estamos ante una experiencia de lo que es ahora la discriminación positiva, recogida actualmente en muchas leyes laborales de países avanzados. Este faraón también eximió a las personas ciegas y a las que tenían otro tipo de discapacidad de varios tributos e impuestos, como los impuestos sobre los productos agrícolas y sobre la herencia.

Cuando subió al trono Hatshepsut, una de las reinas más famosas del antiguo Egipto, siguió interesándose por los discapacitados visuales, especialmente las mujeres invidentes. Esta reina, que empezó a gobernar hacia el 1500 A.C., creó asilos para las mujeres ciegas, donde se les enseñaba la confección de distintos tipos de prendas de lana o fibra. También hacían collares y cultivaban flores que se usaban para decorar los palacios de los nobles y el palacio de la faraona, la cual, además, daba prioridad a las confecciones elaboradas por ellas cuando se requerían prendas para la corte o para las ceremonias importantes.

La situación de los ciegos en el Valle del Nilo se mantuvo sin grandes cambios hasta el fin de la civilización egipcia con la conquista de Egipto por parte de los persas en el siglo VI A.C.

2.3.2.3. Los discapacitados visuales en la Edad Media

A pesar de los progresos en la condición de las personas ciegas en el antiguo Egipto, durante la Edad Media, la mayoría de ellos se dedicaron a la mendicidad en muchas partes del mundo, incluido el propio Egipto, ya que los ciegos que no podían destacar en ninguna profesión también quedaban condenados a pedir a los transeúntes en las plazas, en los mercados y en las inmediaciones e interiores de los templos. En gran medida, su vida discurrió de la misma forma en la Edad Media, exceptuando algunos casos que detallaremos a continuación.

El inicio de la Edad Media se suele situar convencionalmente en el año 476, que se corresponde con la caída del Imperio Romano de Occidente. En cuanto a su final, se han propuesto varios hitos históricos como referencia, desde la conquista de Constantinopla por parte de los otomanos en 1453 hasta la reforma protestante del año 1517, es decir, entre mediados del siglo XV y comienzos del XVI. En España es común situarlo convencionalmente en 1492, año en que coinciden el descubrimiento de América y la conquista de Granada.

Durante la Edad Media, en muchas partes del mundo, como Asia, Oriente Medio y Europa, los ciegos se dedicaban a los trabajos manuales y competían con los videntes en las profesiones que su discapacidad les permitía desempeñar en igualdad de condiciones. Montoro (1991) indica que en Asia los discapacitados visuales continuaban tocando instrumentos musicales que se usaban desde la antigüedad, como los de percusión, y con ello siguieron existiendo escuelas donde eran instruidos por maestros que, en algunas ocasiones, también eran invidentes. Asimismo, explica que participaban en los rituales budistas de forma muy activa. Por ejemplo, tras aprender los libros sagrados de esta religión de manos de sus maestros, los discapacitados visuales ya podían impartir ellos mismos las enseñanzas budistas, convirtiéndose así también en maestros.

En China, los ciegos aprendían también los principios de la filosofía Lao-Tse (el taoísmo) o de Confucio (el confucionismo), y la enseñaban en escuelas públicas y en casas de nobles o miembros de la aristocracia. Por esta razón tenían mejores condiciones económicas que sus compañeros que enseñaban el budismo en los templos recibiendo parte de las ofrendas de los fieles, que en su mayoría estaban condicionadas al nivel económico de estos.

Durante el reinado de la dinastía Tsung (960-1180) en China, los ciegos tuvieron una profesión nunca desempeñada por discapacitados: la de ejercer de banqueros. Prestaban dinero al que lo necesitara con la condición de que lo tenía que devolver con intereses elevadísimos. Esta situación produjo una cierta antipatía hacia los invidentes, ya que se les empezó a asociar con la ruina de las personas que precisaban de sus servicios bancarios.

Siguiendo en China, es muy destacable que, durante el reinado de la dinastía T.ang (618-908), se produjeran los primeros intentos de enseñar a leer a los ciegos mediante letras en relieve iguales a las usadas en la escritura china con tinta. Esta escritura en relieve para ciegos se llamaba Tsaocho (‘escritura de las plantas’). A pesar de aquel avance, esta manera de leer y escribir no tuvo el éxito que cabría esperar. A nuestro juicio, la razón podría estribar en que la inmensa mayoría de

los discapacitados en general, y los invidentes en particular, tenían unas condiciones de vida muy duras, que no les permitían disponer de tiempo para aprender ningún método de lectura o de escritura, ya que cubrir las necesidades básicas para subsistir en aquella época seguramente requería dedicar mucho tiempo a la mendicidad o a alguna profesión de las que hablamos anteriormente. Por esta razón creemos que los que pudieron llegar a aprender aquel método de lectura debieron de ser los invidentes que contaban con algún patrimonio económico o familiar con el que mantenerse.

No fue hasta el siglo IX cuando los discapacitados visuales experimentaron una mejora sustancial a nivel social, educativo y económico. Debido a la ceguera de un príncipe de la familia imperial japonesa llamado Itoyashu (Farrell, 1956), su padre, el emperador, promulgó una serie de leyes que favorecieron considerablemente a los invidentes. alguna de estas políticas fue la creación de albergues para dar alojamiento a los ciegos que no contaban con un lugar donde vivir, que eran la mayoría. También se crearon escuelas donde se enseñaba a los discapacitados visuales la literatura, la filosofía, la música y la religión; los alumnos más destacados formaban parte del grupo de intelectuales que mantenía tertulias con el príncipe invidente en el palacio imperial. A los graduados de aquellas escuelas se les otorgaban diversos títulos: el de Koto a los músicos, el de Mengio a quienes destacaban en otras ramas del conocimiento y el de Moso a los que superaban la prueba para ser monjes o sacerdotes. También se concedieron pensiones para los invidentes que no podían tener ninguna profesión. Aquellas pensiones permitieron a los que eran incapaces de trabajar tener un mínimo de vida digna sin estar condenados a la mendicidad.

También fue en la época de este príncipe cuando los ciegos pudieron acceder a cargos importantes del poder político en las zonas que gobernaba. Obviamente, se trataba de amigos invidentes cercanos al príncipe y que formaban parte de su círculo de intelectuales.

Los ciegos también tuvieron ciertos privilegios profesionales decretados por los siguientes emperadores, como un monopolio de las profesiones de músico y masajista.

En Oriente Medio, a lo largo de la Edad Media, muchos de los ciegos también se dedicaban a la mendicidad, aunque se podría decir que seguramente tenían mejores condiciones económicas ya que, con la aparición del Islam, uno de cuyos mandamientos más importantes es la limosna obligatoria para los que económicamente pueden darla, siempre recibían con relativa facilidad

alimentos y ropa, ya que se trataba en su inmensa mayoría de pobres, legítimos receptores de la limosna obligatoria.

A pesar de ello, destacaron varios ciegos como maestros de literatura o religión, disciplinas que se enseñaban tanto en las mezquitas como en las escuelas. Entre los principales intelectuales ciegos de este periodo cabe mencionar al poeta sirio abul-Alaa Al-Maary (973-1058); al lingüista Ibn Qutaiba, que vivió en el siglo IX en el territorio del actual Iraq, o al historiador, lingüista y jurista Ibn Al-Jawzi (1116-1206).

También hay referencias, aunque no es algo totalmente documentado, a un ciego culto que vivió en Iraq —concretamente, en la ciudad de Kufa— durante el siglo XIV, llamado Zain-din Al-Amidi, que intentó crear un método de lectura basado en la famosa letra de Kufa en relieve, con el que trataba de conseguir que los invidentes de entonces pudieran reconocer cada letra con el tacto. Aquel método no tuvo éxito ni difusión, y no se sabe mucho de cómo se llevaba a cabo la impresión de los caracteres ni de cómo se leía. A nuestro juicio, ello podría deberse a que intentar imprimir en relieve caracteres con la misma forma que los usados en tinta ocuparía muchísimo más espacio en relieve que en tinta, dado que para que sus trazos sean claramente reconocibles al tacto es preciso que su tamaño sea mucho mayor. Además, reconocer unos caracteres ampliados de esta forma con el dedo es más complicado que a simple vista, ya que requeriría más tiempo recorrer con el dedo el espacio que ocupa el carácter que simplemente mirarlo.

Pasando a Europa, la situación y educación de la mayoría de los discapacitados visuales no sufrió grandes cambios. Muchos de los invidentes estaban condenados a la mendicidad o eran abandonados por sus familias al pensar que su ceguera se debía a un castigo divino por un pecado de algún antepasado (Miller, 2006).

Uno de los primeros acontecimientos relacionados con la vida y la educación de personas con discapacidad visual en Europa, según Miller, fue la fundación de un monasterio por San Herveo en el siglo VI, en Bretaña, al que pertenecía una escuela dedicada a enseñar música a los invidentes. Estos recibían instrucción para dominar varios de los instrumentos usados entonces, lo cual les permitía tocar de manera profesional en las cortes de los dignatarios, nobles y reyes europeos, y así tener una alternativa para subsistir aparte de la mendicidad. También pertenecía a aquel monasterio un albergue para dar alojamiento a los ciegos que no tenían casa, estableciéndose así en los siglos

siguientes la costumbre de fundar asilos para ciegos, dependientes de los estados o de casas religiosas, donde se alojaban y tenían alimentos y la atención médica que permitía la época.

En cuanto a las mujeres ciegas, solían hacer trabajos como tejer o hacer paños y vendas para los heridos en las guerras. Tampoco faltaba quien las explotaba y las ponían a trabajar en prostíbulos o mandándolas a casas de particulares. Las mujeres invidentes que tenían mejor suerte se dedicaban a dirigir los rezos y las oraciones del rosario establecido por Santo Domingo (Montoro, 1991).

También nos indica el mismo autor que en las comunidades esclavas, a lo largo de la Edad Media, los ciegos desempeñaban un papel muy importante, ya que las guardias nocturnas destinadas a proteger a estas comunidades estaban normalmente formadas por parejas, uno de cuyos miembros era ciego, dado que estaba extendida la creencia de que los invidentes tienen el oído mucho más desarrollado que las personas sin discapacidad visual. A pesar de ello, la mayoría de los ciegos se dedicaban a la música, hasta el punto de que los músicos esclavos ambulantes en Bosnia eran llamados *stijepac*, palabra que significa ciego.

Durante el reinado de Carlomagno, en buena parte de Europa, la vida de los discapacitados visuales también quedó afectada por las múltiples reformas que se produjeron en los ámbitos económico, político, social, educativo, etc. La estandarización de las monedas en circulación en Europa entonces y el establecimiento del uso de la libra benefició a los invidentes, ya que las monedas eran fáciles de reconocer al tacto. El emperador también estableció políticas proteccionistas con el objetivo de reducir los intentos de estafa o burla a los que estaban sometidos continuamente los discapacitados visuales en aquella época, sobre todo los que tenían el privilegio de hacer transacciones comerciales o compraventa de bienes. Aquellas políticas restringieron de manera considerable el derecho de los invidentes de llevar a cabo sus propias operaciones, ya que siempre se les requería disponer de acompañante —fuera un familiar o un tutor— para poder ejecutar cualquier tipo de operación (Schulman, 2002). Aunque fueron unas políticas muy limitativas, entendemos que en la Edad Media no había muchas opciones para poder proteger del fraude a personas vulnerables.

Aparte de los ya comentados trabajos que hacían los ciegos en la Edad Media, algunos de los invidentes también ejercían la profesión de curanderos: intentaban averiguar el tipo de enfermedad

que padecían los pacientes escuchando sus pulsos, tocando su piel o a través del olor de su aliento, y recetaban en consecuencia las hierbas que consideraban oportunas para el caso.

Por todo ello, se puede decir que en Europa se intentó adoptar cuando se pudo una actitud protectora hacia los ciegos, los cuales, no obstante, a excepción de aquellos que pudieron tener una profesión, en su mayoría quedaron condenados a la mendicidad. Esta actitud se tradujo en políticas como eximirlos de pagar ciertos impuestos o construirles albergues o asilos, práctica que se extendió por todo el continente europeo a partir del siglo X. Los primeros conocidos son los fundados en Francia por el rey normando Guillermo el Conquistador. En ellos se les proporcionaba atención médica, alimentación y todo lo necesario para subsistir. Otro ejemplo fue el hospital albergue Santo Espíritu, fundado por el Papa Inocencio III a principios del siglo XIII en Roma para acoger a enfermos, indigentes y discapacitados, lo que obviamente incluía a discapacitados visuales. A partir de ahí se extendió este modelo por Europa, dada la importancia del papado y el afán de muchos reyes europeos de imitar sus obras.

Tal vez la institución más importante de este tipo fue el hospital albergue “Les Quinze-Vingts”, construido en París en el siglo XIII por orden del rey Luis IX y concebido para alojar hasta 300 invidentes. Este asilo recibía una renta anual para sufragar los gastos que originaba la atención médica, alimenticia y social prestada a las personas ciegas alojadas en él (Weygand, 2009). No obstante, lo cierto es que su funcionamiento se basaba en profesionalizar la mendicidad. Los invidentes que estaban alojados en él tenían que mendigar todos los días para suplementar dicha renta, y hasta tenían privilegios, como la exención de la necesidad de solicitar permisos o la libertad de mendigar en varios pueblos y no solo en París.

El modelo parisino fue imitado en varios países europeos como Inglaterra, Alemania, España, Italia y otros, surgiendo allí asilos parecidos, que daban alojamiento y atención a invidentes que pedían limosna. Estos ciegos, como pasó con los que ejercían otras profesiones, se unieron en gremios para defender sus derechos y asegurarse protección en situaciones de enfermedad, por ejemplo.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, no se podía hablar de enseñanza, mucho menos de idiomas, impartida a personas con discapacidad visual, ya que estas apenas llegaban a tener algo de educación general o centrada en la música o la religión.

A pesar de ello, como hemos explicado, surgieron personas ciegas que hicieron grandes aportaciones a sus países, aunque casi todos ellos contaban con la capacidad económica precisa para tener mejor instrucción, y con asalariados que les leyeran y escribieran todo lo que necesitaban. Esto era posible, claro está, gracias a haber nacido en el seno de una familia noble y acomodada. A modo de ejemplo, se puede citar el caso de Enrico Dandolo, quien llegó a ser Dux de la República de Venecia a finales del siglo XII.

2.3.3. Los discapacitados visuales y su educación en la Edad Moderna y en el siglo XIX

Al principio de la Edad Moderna, poco había cambiado en la vida de las personas ciegas, ya que seguían viviendo en asilos, mendigando o, en algunos casos, trabajando como músicos ambulantes y, si eran de los más destacados, en la corte de algún noble o rey.

Pero hubo dos acontecimientos importantes que marcaron la Edad Moderna, a nuestro juicio, y que cambiaron la vida de la gente en general y la de los invidentes en particular: la invención de la imprenta y la difusión de las ideas humanistas, que surgieron con algunos intelectuales como Erasmo de Róterdam.

Antes de que apareciera la imprenta moderna, el conocimiento se divulgaba de forma oral y también escrita, pero los libros no eran fáciles de hacer y los copistas tardaban años en producir una copia de un manuscrito, lo cual dificultaba la llegada del conocimiento a la población general, siendo este casi exclusivo de los nobles y el clero.

Pero todo ello cambió con la invención de la imprenta hacia el año 1450 por parte del alemán Johannes Gutenberg, que rellenó con plomo moldes de madera, creando así los primeros tipos móviles, que luego sujetó con un novedoso sistema de soporte.

Hablamos de este invento por el efecto que tuvo en la vida de toda la humanidad, ya que ayudó a acabar con la casi exclusividad del conocimiento que tenían las clases altas y el clero en detrimento del resto de la sociedad. A nuestro juicio, gracias a la euforia que generó la imprenta, se empezó a pensar también en formas de llevar la escritura y la lectura a las personas ciegas o con baja visión. Fueron intentos tímidos al principio, pero a lo largo de los siglos posteriores se desarrolló y se perfeccionó un sistema de lectoescritura para discapacitados visuales, el cual es la base para aprender un nuevo idioma.

Otro acontecimiento igual de importante fue la aparición de las ideas humanistas y su divulgación a lo largo del siglo XVI y posteriores gracias a la imprenta, como hemos comentado anteriormente. Con las ideas del humanismo se vuelve a recuperar en Europa el legado de las extintas civilizaciones griega y romana, centrado en el hombre: en sus preocupaciones, sus posibilidades, sus capacidades, etc. También se intenta mejorar la vida de las personas y alcanzar un bienestar que nunca se había conseguido y, a la vez, ponerlo al alcance de la mayor parte de la sociedad.

La Asociación Americana de Humanistas³ define el humanismo como una filosofía progresista de vida que afirma nuestra capacidad de vivir una vida con ética, llena de autorrealización, que aspira al bien superior para todos. Recoge algunas de las ideas humanistas, como que el humanismo es una filosofía racional que, basada en la ciencia, inspirada por el arte y motivada por la compasión, reafirma la dignidad de todas y cada una de las personas y apoya el crecimiento de la libertad individual en consonancia con la responsabilidad. También argumenta que todos los humanos debemos ser responsables de nuestras acciones y asumir sus consecuencias. Otra de las ideas principales es que las personas tenemos el derecho y la responsabilidad de tener el control de nuestra vida, aspirando a construir una sociedad más humana, con ética, basada en la razón y las capacidades de sus miembros.

El humanismo es una forma de pensar basada en la razón. La moral emana de la propia experiencia y naturaleza de las personas. Hay que mejorar la vida de las personas y llegar a un bienestar que incluya a todos los que comparten el sitio donde se viva. Las personas pueden resolver los problemas que sufre este mundo usando la razón y sus capacidades. También pueden pensar libremente y apreciar el arte, la literatura y la música, que son la herencia del pasado y que ayudan a mejorar la creatividad humana del presente, con el fin de construir un mundo más enriquecedor, buscando, participando en descubrimiento y explorando nuevas posibilidades, en lugar de seguir instalados en las ideas del pasado.

Fruto de estas ideas, a nuestro juicio, se empezaron a desarrollar intentos de dar una educación adaptada —obviamente, con los medios con los que se contaba entonces— a las condiciones de las personas con necesidades especiales. Aunque aquellos intentos fueron tímidos al principio, con el

³ <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/definition-of-humanism/>. Consultado el 20 de Noviembre de 2020.

tiempo se multiplicaron, y a la vez creció su eficacia y complejidad, como detallaremos a continuación.

2.3.3.1. Primeras propuestas de sistemas de lectoescritura

En España, el valenciano Luis Vives, en su obra *Subvencione Pauperum*, publicada en el año 1526, expresaba la necesidad no solo de dar trabajo a los ciegos, sino también de enseñarles intelectualmente para que fueran miembros útiles en la sociedad (Lorenzo Riber, 1985).

En el año 1531, Alejo Venegas del Busto sugirió, en su libro *Tractado de Orthographia y accentos en las tres lenguas principales*, una propuesta didáctica para enseñar a leer a los discapacitados visuales que consistía —textualmente— en lo siguiente: “A los ciegos se les hará un abc de hilo de alambre, algo grandecillas las letras, porque puedan tentallas bien y referir a la imaginación las figuras que tienen; quando por el tacto las ayan bien conocido a mostrar...” (Venegas del Busto, 1531: Reg. 13).

Aquella propuesta fue seguida por la del sevillano Pedro Mexías, en su obra *Silva de varia lección*, publicada en 1540:

De las maneras que se pueden tener para mostrar a escrevir perfectamente, Quintiliano pone algunas y doctíssimo Erasmo en el libro que hizo De recta pronunciatione. De las quales sola una quiero decir, con que Erasmo dize que aprendieron algunos hombres, ciegos del todo, a escribir perfectamente; que no dexa también de ser provechoso para las que tienen vista. Y es que se hizo una tabla de marfil u otro hueso o metal y en ella se cavaron y labraron todas las letras del abc. E poníasele un punçoncico en la mano, cuya punta fuera delgada, que pudiese correr liberalmente por las cavaduras de las letras de la tablita. Y, trayéndolo otro la mano muchas vezes assí, él sentir en el tiento de la mano la forma y hechura de la letra. E, haziendo esto muchas vezes muy de espacio y con gran atención, puso en la memoria la ymagen de la letra. Y la mano, ya usada y diestra, vino a hazer las mismas letras fuera de la tabla, errando algunas vezes; y, emendándole, acertó finalmente a que con una péndola escrevía cualquiera cosa que quería (Mexía, 1540: 23).

Esta propuesta, como se puede deducir, tenía una obvia debilidad, que consistía en que los ciegos podían llegar a escribir, algunos mejor que otros, pero nunca podían llegar a leer lo que escribieran, por lo que solo se resolvía parcialmente la carencia.

Montoro (1995) explica que, como hemos comentado antes, la aparición de la imprenta potencia la idea de hacer llegar la cultura y el conocimiento a las masas, y eso también incluía a los ciegos. A pesar de ello, destaca que los que más se ocuparon de crear un sistema que pudieran utilizar los discapacitados visuales fueron calígrafos e impresores, sin que pensarán en ello personas que se dedicaran específicamente a la enseñanza. Según el autor, ello se atribuye a que impresores y calígrafos manipulaban con frecuencia en sus talleres los tipos, dándose cuenta de que se podían hacer letras en relieve reconocibles por personas con discapacidad visual.

Por esta razón se multiplicaron los intentos de crear un sistema de lectoescritura adaptado a los discapacitados. De aquellos intentos, el autor recoge algunos, como el del italiano Girolamo Cardano, en el año 1517, que consistía en grabar las letras en relieve, poniendo posteriormente encima un fino papel con el que un ciego, con la ayuda de un estilete, seguía el modelo de las letras hasta llegar a adquirir una habilidad que le permitiera escribir las mismas sin la ayuda de la guía. Cardano también utilizaba letras sueltas hechas de cartón o madera para el mismo fin.

Más tarde, el también italiano Rampazetto hizo prácticas parecidas utilizando conjuntos de letras talladas en finas tablillas de madera, formando frases enteras hechas de madera, tiras de cuero o cartón. En el año 1575, Rampazetto dedicó a San Carlos Borromeo, obispo de Milán, un libro titulado *Ejemplares de letras grabadas en madera para instruir a los ciegos*, que es considerado el primero dedicado específicamente a enseñar a leer y escribir a los ciegos con el objetivo principal de que pudieran firmar.

Durante el siglo XVI, destacó también un maestro francés llamado Detraye, que, por su competencia y habilidad, daba clases a los hijos de los nobles que eran invidentes, incluidos algunos de la corte de los Borbones. Se conoce que aquel maestro no tuvo contacto con Cardano ni Rampazetto, ni con los españoles Francisco de Lucas, Alejo Venegas o Pedro Mexía. Aun así, enseñaba a leer y a escribir con letras en relieve a aquellos nobles usando procedimientos parecidos a los que emplearon los anteriormente mencionados, pero era esfuerzo suyo e ideas suyas también.

En 1640, Pierre Moreau, notario de París entonces, inventó un sistema de letras móviles de plomo. El alemán Scholberger usó también por aquella época letras de metal fundido para enseñar

a leer y a escribir a los ciegos, aunque aquellas letras de Scholberger eran difíciles de leer, a no ser que se hicieran muy grandes, lo cual aumentó considerablemente el coste y lo convirtió en un sistema inviable.

Debido a estos inconvenientes, se volvió al método de emplear una tablilla recubierta de cera y usar un estilete para escribir sobre ella, tal y como recoge Joseph Harsdörffer en 1651 en su obra *Delitiae mathematicae et Physicae*, publicada en Nuremberg, en la que explicó que aquel método fue empleado mayoritariamente por ciegos que habían perdido la vista siendo ya adultos y que habían aprendido a escribir con anterioridad a esa pérdida. Por otra parte, a los ciegos de nacimiento les era difícil leer y escribir usando esas tablillas con cera, porque tendían a alterar las letras ya trazadas o se les torcían las manos a la hora de escribirlas.

En los siglos XVII y XVIII se realizaron diversas propuestas de sistemas de lectoescritura para invidentes, pero todas ellas siguieron presentando inconvenientes parecidos a los ya expuestos y no alcanzaron mucha difusión. Así, por ejemplo, el padre jesuita Francesco Lana de Terzi (1631-1687) planteó diversos procedimientos de cifrado y descifrado con los que los ciegos podían expresar sus pensamientos. Sus esfuerzos culminaron en el año 1676 en un sistema que se basaba en un modelo de puntos incluidos dentro de una X cuadrada o de otras figuras. Este sistema no llegó a extenderse por falta de escuelas para invidentes, aunque, según Montoro (1995), el francés Charles Barbier se inspiró en él para desarrollar su sistema —del que hablaremos más adelante— en el siglo XIX, y se sabe que fue empleado en Suiza en torno a 1711 por el profesor Jacques Bernouilli. En 1661 se fundó la Congregación de Ciegos de Palermo en Sicilia, en la que se intentó dar educación a los ciegos para instruirlos en las distintas ramas del conocimiento. En aquella época, la fundación de tal institución ya supuso un avance muy importante; sin embargo, con el tiempo se abandonó la idea de enseñarles a leer y a escribir y la Congregación terminó convirtiéndose en una academia exclusivamente de música. No obstante, cabe mencionar que tanto su profesorado como su alumnado sí tenía discapacidad visual.

En España, ya en el siglo XVIII, Antonio Esteban y Francisco Portel desarrollaron un método con el que, insertando bolitas de diversos tamaños y a distintas distancias en un alambre, se conseguía expresar ideas, palabras o frases.

Por último, en Mannheim, Christian Nielsen publicó en 1774 y 1777 dos manuales, de aritmética y álgebra respectivamente, destinados a videntes y ciegos. Un alumno suyo, el invidente

Niessen Weissenbourg, fue el primero en crear, hacia 1780, mapas en relieve y otros objetos pedagógicos con el fin de acercar la geografía por primera vez a los discapacitados visuales.

Durante los siglos XVII y XVIII, en lo relativo al debate sobre la ceguera, los filósofos pasaron de planteamientos exclusivamente espirituales —como tratar de dilucidar si los invidentes estarían decepcionados con Dios por dejarles en esta condición o si estarían más cerca de él por no tener tantas distracciones terrenales— a interpretaciones más basadas en el conocimiento científico de entonces.

El filósofo inglés John Locke, en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, publicado en 1689, se preguntó si los ciegos podrían reconocer los objetos que tocan siendo ciegos si recuperaran la vista, y argumentó que los nuevos videntes no podrían asimilar los objetos que están viendo por primera vez con los ojos. George Berkeley, un filósofo y científico, al contrario que Locke, argumentó en un ensayo titulado *Una nueva teoría de visión*, publicado en 1709, que lo que se ve con los ojos no es la esencia de los objetos, sino una inferencia a la que se llega con la vista, igual que un invidente puede llegar al mismo resultado con el tacto o con otros sentidos.

Este debate tendría efectos sobre la vida de los discapacitados visuales durante los siguientes siglos, ya que en él se intentaba dilucidar si los ciegos podían entender la esencia de las cosas careciendo de la vista y, como consecuencia, podían ser instruidos en conocimientos distintos igual que los videntes, o si se perdían la esencia de los objetos sin la vista y entonces sería en vano todo esfuerzo por enseñarles o instruirles.⁴

También es digno de mencionar en este contexto el filósofo y escritor francés Denis Diderot (1713-1784). Fue un filósofo con espíritu crítico, que no se conformaba con los pensamientos dominantes. Tal vez aquella actitud fue la que le llevó a escribir la obra que nos interesa aquí, titulada *Carta sobre los ciegos para uso de los que ven*, publicada en 1749. Se trata de un ensayo que haría una aportación muy valiosa al futuro de las personas ciegas y con baja visión durante el siguiente siglo. En ese ensayo, a través de una conversación que tuvo con un ciego, ofrece una serie de argumentos para probar que la falta de vista no debería constituir ningún tipo de impedimento u obstáculo en la vida de las personas ciegas, y que la educación de ciegos debería orientarse a potenciar y desarrollar los sentidos que no les faltan, como por ejemplo el tacto. Mediante la

⁴ Enciclopedia Británica, <https://www.britannica.com/topic/history-of-the-blind-1996241/The-blind-during-the-Enlightenment>, consultado el 9 de diciembre de 2020

mencionada conversación, Diderot explica que las personas videntes imaginan los objetos en su mente, teniendo una imagen de esos objetos con su correspondiente color, forma, tamaño, etc., y que si sobre un lienzo blanco un vidente quisiera imaginar una línea recta, debería pensar en esa línea en otro color, porque si fuese blanca, se confundiría con el fondo. Al contrario, aclara que para los invidentes, esta línea recta estaría conformada por puntos palpables. A través de este ejemplo y otros que se detallan a lo largo del ensayo, Diderot llega a la conclusión de que el trabajo con personas invidentes debe centrarse, como hemos comentado antes, en los sentidos que sí funcionan, pero enfatiza sobre todo el tacto. Apuntándose el mérito de ser un pionero en la teoría de educación de personas con discapacidad visual, explicó que tiene que haber un sistema de lectoescritura más compatible con el tacto que intentar representar las letras tradicionales que se escriben en tinta en relieve. Argumentó que el sistema tenía que ser diseñado desde el principio teniendo en cuenta que se usaría con el tacto, sentando así la teoría que inspiró el sistema braille, que aparecería más de medio siglo más tarde.

2.3.3.2. Hacia el sistema braille

Dado lo expuesto, podemos decir que desde el inicio del siglo XVI hasta cerca de finales del siglo XVIII no faltaron intentos o propuestas por parte de intelectuales, personas dedicadas a la imprenta o religiosos de adaptar la educación a las condiciones de las personas discapacitadas visuales. A nuestro juicio, lo que hizo que no se extendieran estas propuestas fue la falta de preparación para aceptar aquellas ideas por personas que tenían los suficientes privilegios o autoridad para llevarlas a cabo, gobernadores, reyes, etc. Suponemos que esto se debía a que la sociedad en general estaba todavía instalada en las ideas de las épocas anteriores, y las actitudes hacia personas con cualquier tipo de discapacidad, en su mayoría, implicaban verlas como incapaces o sin posibilidad de desarrollarse a través de la educación como los demás.

Sin embargo, aquellas circunstancias estaban destinadas a experimentar un cambio radical a partir del último cuarto del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX, gracias a las valiosas contribuciones de tres personas que transformaron por completo el panorama educativo para las personas ciegas. Estos visionarios dejaron un impacto perdurable que aún se siente en la actualidad. Por esta razón, dedicaremos unas líneas a exponer detalladamente sus biografías y sus significativas aportaciones.

2.3.3.2.1. Valentin Haüy

Valentin Haüy (1745-1822) fue el fundador, en el año 1785, de la primera escuela para ciegos en el mundo, situada en Francia y ahora llamada Institut National des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos).

Nació en el seno de una modesta familia de tejedores y fue educado en primer lugar por monjes de su pueblo natal. Posteriormente, cursó en París estudios clásicos, aprendiendo el latín, el griego y el hebreo. Además, llegó a hablar diez idiomas vivos, lo que le permitió trabajar como intérprete de varios idiomas para el rey Luis XVI y como traductor de documentos oficiales, comerciales, notariales, etc.

El hecho que dio origen a su dedicación a los ciegos fue lo que le ocurrió cuando fue a comer a un restaurante en la Plaza de la Concordia. Allí se reunían ciegos de Les Quinze-Vingts — institución de la que hablamos anteriormente en este capítulo— para pedir limosna a los comensales del establecimiento. A Haüy le dolió observar que la gente acostumbrara a burlarse de ellos, aprovechándose de su falta de vista, lo que le llevó a pensar en fundar una escuela en la que se impartiera a los invidentes una educación de calidad, mediante la que pudieran conseguir un trabajo más digno y ser miembros verdaderamente útiles de la sociedad.

En 1784, cerca de la iglesia de Saint-Germain-des-Prés, se encontró con un joven mendigo ciego, François Lesueur, al que le dio una moneda. Percatándose este último del valor de la misma, le dijo a Haüy que se había equivocado pues la moneda era demasiado valiosa. Al observar Haüy que el tacto es la mejor manera de hacer llegar el conocimiento a los invidentes, convirtió a aquel ciego en su primer alumno y desarrolló un método de lectura que consistía en imprimir las letras latinas en relieve en papel grueso y con un tamaño grande para que los alumnos pudieran distinguirlos. Lesueur aprendió a leer usando este sistema y logró avances en literatura, lengua, matemáticas, etc., lo cual llevó a Haüy a publicar sus logros en el *Journal de Paris* en septiembre de 1784, recibiendo el apoyo necesario para proseguir con su labor por parte de la Academia de Ciencias Francesa.

En febrero de 1785, Haüy culminó sus esfuerzos con la ayuda de la Sociedad Filantrópica, fundando la Institución de Jóvenes Ciegos (Institution des jeunes aveugles). El 26 de diciembre de 1786 la Institución recibió el apoyo del Rey de Francia convirtiéndose en el Instituto Real de Niños

Ciegos. En esta institución se enseñaba a los ciegos a leer y a realizar algunos trabajos manuales como la impresión.

En 1806 fue invitado por el zar Alejandro I a trasladarse a San Petersburgo para fundar y dirigir una escuela para ciegos siguiendo el modelo francés. Así lo hizo, y estuvo dirigiéndola durante once años. Regresó a Francia en 1817, donde vivió hasta su muerte, el 19 de marzo de 1822.⁵

Haüy, a pesar de que no fue el inventor directo del braille, sistema de lectoescritura por antonomasia usado por los ciegos, sí nos dejó un legado de gran importancia. Aun así, en nuestra opinión, no ha tenido hasta ahora el reconocimiento que merece. Si Haüy no hubiera podido conseguir el apoyo para fundar la primera escuela de ciegos, Louis Braille no habría tenido oportunidad de estudiar lo suficiente para poder desarrollar el sistema de lectoescritura que lleva su nombre. Por esta razón, consideramos que Haüy fue un precursor de la aparición del braille.

Es importante señalar, finalmente, que existe una asociación francesa que lleva el nombre de Valentin Haüy. Fue fundada por Maurice de La Sizeranne en 1889 con el objetivo de ayudar a los ciegos. La propia asociación expone en su página oficial sus objetivos, que son los siguientes:⁶

- Defender los derechos de las personas con discapacidad visual.
- Asegurar a las mismas la formación y el acceso al empleo.
- Restaurar y desarrollar su autonomía.
- Promover el acceso a la escritura.
- Proponerles actividades culturales, deportivas y de ocio que sean accesibles y adaptadas a sus limitaciones.

2.3.3.2.2. *Charles Barbier de la Serre*

Charles Barbier de la Serre (1767-1841) fue un militar francés con un gran talento y afición a los sistemas codificados de escritura y lectura.

Ingresó en el ejército en el año 1782. Tras el inicio de la Revolución Francesa, emigró a América, y regresó tras el establecimiento del Imperio Francés. Entonces se interesó por desarrollar

⁵ La biografía de Valentin Haüy está recogida en la página oficial del Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos, en el enlace <http://www.inja.fr/Default/valentin-haui.aspx>, consultado el 11 de diciembre de 2020

⁶ La página oficial de la Asociación Valentin Haüy se encuentra en el enlace <https://www.avh.asso.fr/fr/>, consultado el 14 de diciembre de 2020.

un sistema de lectura y escritura codificado con abreviaturas para escribir a la misma velocidad que se habla, que llamó «Tabla de Expediografía».

El invento que nos interesa de Barbier fue lo que él llamó tanto sonografía como escritura nocturna. En 1815, Barbier desarrolló un sistema de lectura y escritura en relieve basado en puntos que se podían leer con las yemas de los dedos. El objetivo de aquel sistema era crear una forma de comunicación en la oscuridad que permitiera a soldados y oficiales transmitir mensajes en circunstancias de falta de luz sin obligarse a exponer sus posiciones a los enemigos. Sin embargo, el gobierno francés no mostró gran interés en la idea.

Años después, Barbier decidió presentar su invento ante la Academia Francesa de las Ciencias, y planteó en un informe su posible utilidad para los invidentes. En dicha institución sí se mostraron interesados en la sonografía y le animaron a ir al Instituto Real de Jóvenes Ciegos a presentarla, lo que hizo en 1821. Cabe señalar que a dicha presentación asistió Louis Braille, quien fue el primero en probar el sistema. Aquel método tuvo una gran aceptación y fue aprobado casi de inmediato, sustituyendo al de Valentin Haüy, que, como hemos comentado, representaba en relieve y a gran tamaño las letras tal como se escriben en tinta.

La sonografía se siguió usando en Francia como método de lectoescritura hasta que Louis Braille consiguió, partiendo de ella, crear el sistema braille, que a día de hoy se sigue empleando.

2.2.3.2.3. Louis Braille

Louis Braille (1809-1852) fue, sin duda, uno de los personajes más importantes y valorados en la historia de la discapacidad visual. Fue un pensador, un religioso y un pedagogo que, con su talento, esfuerzo y perseverancia, cambiaría para mejor la vida de todos sus compañeros ciegos y discapacitados visuales —también él lo era— a partir de la segunda mitad del siglo XIX y hasta nuestros días.

Nació en Coupvray, a 35 kilómetros de París. Mostró gran interés en el trabajo de talabartería de su padre desde que pudo caminar y manipular objetos, y pasaba mucho tiempo en su taller. Con tres años, intentando perforar un trozo de cuero, se clavó en un ojo una herramienta puntiaguda, lo que le produjo una infección que después pasó al otro ojo. Así, Braille quedó totalmente ciego.

A pesar de lo devastador que fue este hecho para la familia, sus padres asumieron la nueva realidad y trataron de fomentar su autonomía dentro de lo posible. Prepararon letras en relieve

pegadas a madera o trozos de cuero para que aprendiese a leer y le enseñaron a usar un bastón para moverse por el pueblo.

En 1818 comenzó a asistir a clases en la escuela local. Después de constatar que podía aprender igual que los otros niños a pesar de su ceguera, el maestro averiguó que en París funcionaba el Instituto Real de Jóvenes Ciegos. Louis Braille ingresó en él con diez años, en febrero de 1819.

En 1821 fue invitado al despacho del director del Instituto para experimentar y evaluar el sistema que venía a enseñar Charles Barbier. La sonografía le fascinó, por lo que empezó a estudiarla y no tardó en dominar el sistema, sabiendo leer con habilidad y también escribir con la ayuda de una tabla de madera, una regleta y una herramienta puntiaguda para pinchar el papel. Con el tiempo, se dio cuenta de las deficiencias de la sonografía, y se propuso adaptarla y mejorarla para contar con un alfabeto de verdad y poder representar los signos de puntuación y las partituras de música. Sus investigaciones culminaron finalmente en 1825, con la creación de un sistema que comparte con la sonografía la lectura y escritura mediante caracteres formados por dos columnas de puntos que se pueden tocar con los dedos, pero que las simplifica, reduciendo su longitud de seis a tres puntos. Esto supuso una mejora, ya que la yema de un dedo sí puede abarcar una celda de este tamaño. Además, el sistema podía representar la ortografía francesa tal y como era, los signos de puntuación y las partituras musicales, exactamente lo que quería conseguir Louis Braille.

El sistema ideado por Braille en 1825 era algo diferente respecto al braille actual, ya que tenía unos puntos y líneas largas que hacían más difícil el seguimiento de una línea con el dedo. Sin embargo, en 1837 publicó su guía de simbología del sistema braille, que estableció las normas que se han seguido hasta nuestros días sin apenas cambios.

En 1829, en un acto oficial, Louis Braille presentó formalmente su sistema de lectoescritura a la dirección del Instituto mediante un folleto escrito en braille conocido como “l’expósé”, pero que en realidad tenía como título *Procedimiento para escribir las palabras, la música y el canto llano por medio de puntos para uso de los ciegos y compuesto por Louis Braille, repetidor de la Royale Institution des Jeunes Aveugles*. Aquel acto constituyó el verdadero nacimiento del sistema braille, ya que en el Instituto, desde entonces, autorizaron a su autor a enseñar el sistema nuevo de lectoescritura a sus alumnos, aunque no sería adoptado oficialmente en la enseñanza en el Instituto hasta el año 1854.

En este sentido, como es habitual, hubo personas a favor del sistema, que reconocían sus ventajas, pero Louis Braille también tenía detractores que argumentaban que los ciegos se aislarían con su propio sistema de lectoescritura y no podrían comunicarse con los videntes. Él mismo también tenía esa preocupación, por lo que, con la ayuda de un amigo, creó una máquina a la que denominó “rafigrafo”, sobre la que no hemos podido encontrar mucha información. Aquella máquina escribía mediante puntos las letras latinas en su forma conocida en tinta, haciendo posible que un invidente escribiera textos —cartas, por ejemplo— que los videntes fueran capaces de leer.

En 1847 Louis Braille volvió a intentar dar a conocer su nuevo sistema de lectoescritura en una conferencia pronunciada en el mismo Instituto Real de Jóvenes Ciegos. En ella habló nuevamente de las ventajas del sistema de seis puntos y de su superioridad sobre el ideado por Valentin Haüy, reconocido oficialmente en Francia como sistema de lectoescritura para la enseñanza de los ciegos y deficientes visuales. Pidió a alumnos y compañeros suyos que leyeran ante el público usando el sistema braille, evidenciando una vez más su eficacia y versatilidad. Esos intentos, desafortunadamente, no tuvieron un éxito inmediato, ya que, como hemos indicado, no fue reconocido hasta el año 1854.

Desde los años cuarenta del siglo XIX, los efectos de la tuberculosis que iba arrastrando Louis Braille se fueron agravando, por lo que paulatinamente tuvo que dejar de desempeñar sus funciones como profesor del Instituto y como organista fuera de él. Finalmente, el 6 de enero de 1852, con 43 años, fallecía Louis Braille, el inventor de un sistema de lectoescritura que ha cambiado y sigue cambiando la vida de todos los invidentes en el mundo entero.

2.3.3.3. recapitulación

A través de la información que hemos expuesto en este apartado, observamos la gran importancia que suponen la edad moderna y el siglo XIX en la evolución de la educación y formación de las personas con discapacidad visual. Además, podemos afirmar que dicha época representó un hito en tal desarrollo, sin el cual no habría sido posible llevar a cabo el resto de avances que han experimentado las personas con discapacidad visual hasta hoy. Un ejemplo de ello es que, sin el trabajo de Louis Braille, no habría sido posible desarrollar las líneas braille y anotadores electrónicos que se pueden usar en la actualidad en las aulas y de las que hablaremos en los siguientes capítulos.

También es conveniente señalar la importancia de algunos hitos de esta época, sin los cuales no hubieran podido hacer el trabajo que realizaron las personas cuya biografía detallamos en este apartado. Dichos hitos son la importancia de la invención de la imprenta y la difusión consiguiente de las ideas humanistas que caracterizaron a la Europa de aquella época. Ello se debe a que, sin dichas ideas difundidas a través de la imprenta, las sociedades no habrían avanzado tanto como para explorar la idea de intentar dar educación y formación a las personas ciegas para aprovechar sus capacidades y convertirlas en personas útiles para la sociedad.

Finalmente, todo lo expuesto nos conduce a una reflexión profunda acerca de la trascendencia de la difusión del conocimiento en nuestra sociedad. Es innegable que, gracias a la propagación de las ideas humanistas, se han llevado a cabo numerosos esfuerzos significativos. Esta consideración nos lleva a la conclusión de que cuanto más consciente esté la sociedad, a través de la educación, es posible que en el futuro alcancemos un estado en el cual la integración de las personas con discapacidad, en especial las personas invidentes, se logre de manera natural y no dependa tanto de la legislación, que en ocasiones carece de los recursos necesarios para su ejecución o simplemente no se cumple

2.3.4. La educación de las personas con discapacidad visual en la actualidad

Como ya hemos explicado, la aparición del sistema braille supuso un paso enorme en la evolución de la educación de las personas invidentes. Nos atreveríamos a decir que estableció el rumbo que se ha seguido hasta la actualidad —y creemos que también el que se seguirá en el futuro— en lo que respecta a enseñarles a leer y escribir, una de las bases del aprendizaje de cualquier idioma, que es el objeto de nuestra tesis.

En este apartado hacemos un repaso por las distintas etapas por las que ha pasado la educación de las personas con discapacidad visual desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, destacando los principales hitos que han experimentado en varios países del mundo y deteniéndonos sobre todo en España y Egipto, por ser el primero el país cuyo idioma principal es el objeto de este trabajo y por ser el segundo el país de procedencia del autor de esta tesis, respectivamente.

2.3.4.1. La educación de las personas ciegas en Europa y Estados Unidos

En la primera mitad del siglo XIX, ya existían más colegios de ciegos fuera de Francia, y fueron surgiendo otros, como los de Liverpool (1791), Berlín (1806) y Ámsterdam (1808).

En Estados Unidos, la primera escuela para ciegos surgió en Boston en 1829. La escuela, cuyo primer director fue Samuel Howe, fue llamada Perkins School for the Blind. La siguieron otras, como las de Nueva York (1831) y Filadelfia (1833). En 1875, en Estados Unidos ya había treinta escuelas para ciegos (Ipland y Parra, 2009).

A finales del siglo XIX, todas habían adoptado el sistema braille, con alteraciones para adaptarlo al inglés y al alemán. El problema fue que cada escuela, aun hablando el mismo idioma, usaba el código braille según su propio criterio, lo que daba lugar a multitud de códigos y hacía difícil la lectura de textos producidos en distintos lugares.

A pesar de ello, el braille fue extendiéndose por el mundo después de ser reconocido como sistema de lectoescritura oficial para invidentes en Francia. En 1860, la Missouri School for the Blind fue la primera en adoptar el sistema en los Estados Unidos. En 1868, el braille fue reconocido como sistema de lectoescritura en la enseñanza de personas con discapacidad visual en el Reino Unido.

Unos años después, en 1873, se celebró en Viena la primera conferencia de profesores de personas invidentes. En ella se unificaron estándares sobre la educación de personas con discapacidad visual. En 1888 se celebró otra conferencia en Colonia, Alemania, para unificar los estándares de escritura de partituras musicales en braille.

A finales del siglo XIX empezó a aparecer legislación sobre educación de personas con discapacidad en general. La primera de esas leyes en el mundo fue el *Acta de Niños con Discapacidad Visual y Auditiva*, promulgada en el Reino Unido el 12 de septiembre de 1893. Esta ley también fue la primera en definir la discapacidad visual y, aunque la definición no es válida para la época actual, no deja de ser una ley pionera en este aspecto, ya que en ella se recogió que una persona era considerada legalmente ciega si no era capaz de leer los libros ordinarios que se utilizaban en las escuelas por niños videntes. Además, en sus primeros artículos, estableció la obligatoriedad de la educación básica para niños, y dispuso que la educación elemental era un derecho básico y que la discapacidad visual o auditiva no era un factor que anulase ese derecho ni debía ser un impedimento para que el niño ciego o con discapacidad auditiva tuviera una educación

elemental igual a la de sus compañeros sin esas discapacidades. También contemplaba que las escuelas a las que acudieran niños con discapacidad visual deberían contar con los medios adecuados para adaptar el proceso de enseñanza a sus condiciones, y que el Departamento de Educación se hacía responsable de proveer la financiación necesaria con dinero público para esos propósitos.⁷

Al Reino Unido lo siguieron los Estados Unidos en establecer la obligatoriedad de la educación para personas con discapacidad visual, y fue el estado de Nueva York el primero en hacerlo, en el año 1911.

En el año 1895, también en el Reino Unido, se creó el primer currículum en el Royal Normal College para formar como profesores a personas con discapacidad visual. Si bien antes de esta fecha ya había maestros ciegos, esta fue la primera formación reglada específica para este colectivo.

Otro aspecto que conviene destacar sobre la educación de las personas con discapacidad visual es que, desde sus inicios, siempre se pensó que estas deberían estudiar en escuelas especiales, y casi nadie se planteó su integración en colegios ordinarios, como en la actualidad. No obstante, la preocupación empezó pronto: Samuel Gridley Howe, el primer director de la Perkins School for the Blind, habló en 1866 sobre la necesidad de que los niños con discapacidad visual compartieran clases en colegios ordinarios con niños videntes para que no estuvieran aislados del resto de la sociedad. En este contexto, hay que señalar que Escocia fue el primer lugar en el mundo en cuya acta de educación, publicada en 1872, se incluyó el derecho de los niños con discapacidad visual de estudiar en clases en colegios ordinarios con compañeros videntes.

Más tarde, en muchos países se formaron grupos que defendieron los derechos sociales de los invidentes, entre ellos el de recibir una educación igual que la que se impartía a las personas sin discapacidad.

Uno de estos casos es el que se dio en Alemania, donde se constituyó, en el año 1912, la Federación Alemana de Personas Ciegas y con Baja Visión, DBSV, en sus siglas en alemán. Esta organización nació con el propósito de unir los esfuerzos que venían haciendo asociaciones regionales para tener más influencia en la vida pública a través de una única voz. Entre los objetivos que persigue desde su fundación, recogidos en su página web, se encuentran promover la educación

⁷ La ley en su totalidad se puede ver en el enlace <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1893-elem-educ-blind-deaf-act.html>, consultado el 28 de diciembre de 2020.

tanto especial como integrada para niños y jóvenes, así como el acceso al empleo y la innovación en materia de tecnologías de asistencia, y publicar libros y revistas en materia de discapacidad visual.⁸

Con pocos años de diferencia nació en 1920 la Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (Unión Italiana de las Personas Ciegas y con Baja Visión). La fundaron soldados italianos que se quedaron ciegos a causa de las lesiones producidas en la Primera Guerra Mundial, presididos por Aurelio Nicolodi (1894-1950), que fue el primer director de la asociación y también quien fundó la primera publicación en braille en italiano, *Il Corriere dei ciechi*. A lo largo de su historia, esta organización ha tenido mucha influencia en la vida de las personas ciegas y conseguido muchos de los derechos que estas disfrutaban en la actualidad, como el de recibir una educación adaptada y el de estudiar en escuelas públicas con alumnos sin discapacidad visual, que fue recogido en la ley italiana de educación especial de 1971, hecho que llevó al cierre de los colegios de educación especial en 1976, acabando así con la segregación de alumnos con discapacidad en general y con discapacidad visual en particular.

Otro de los beneficios que obtuvo la Organización para los ciegos italianos fue el establecimiento de la Agencia de Empleo de Personas Ciegas y con Baja Visión, un trabajo que fue respaldado por una legislación italiana que obligó a las empresas a contar con un porcentaje de personas con discapacidad entre su personal para no enfrentarse a multas. Aun así, el desempleo en este colectivo sigue siendo una lacra en la actualidad, tanto en Italia como en otros países desarrollados y en vías de desarrollo.

En Portugal, a finales del siglo XIX, los esfuerzos de José Cândido Branco Rodrigues (1861-1926) llevaron a que los ciegos tuvieran el derecho a la educación, ya que fue quien empezó la enseñanza de ciegos portugueses, ayudando a fundar la Associação Promotora do Ensino dos Cegos (Asociación de Promoción de la Enseñanza de los Cegos) en el año 1888, mediante la cual consiguió introducir por primera vez en Portugal la enseñanza del braille. Desde 1895 hasta 1920 también mantuvo una revista llamada *Jornal dos Cegos*, que informaba a la sociedad portuguesa sobre las necesidades de las personas ciegas y con baja visión y defendía sus intereses. Además, hizo frecuentes viajes a varios países europeos para aprender sobre sus experiencias en materia de

⁸ <https://www.dbsv.org/dbsv-in-english.html>, consultado el 30 de diciembre de 2020.

enseñanza de personas con discapacidad visual, y a la vuelta de aquellos viajes traía mucho material tiflológico para la asociación que fundó.

Quizás el logro más importante de Branco Rodrigues fue conseguir que en Portugal se aprobara, en 1894, una ley que estableció la obligatoriedad de escolarización de las personas con discapacidad visual.⁹ En 1912 se empezaron a impartir a los ciegos conocimientos distintos a los necesarios para trabajos de artesanía, ya que hasta entonces los invidentes recibían en las escuelas una instrucción muy básica y pasaban a aprender oficios artesanales como hacer canastas, esteras, sillas, etc. A partir de entonces ya estudiaban para trabajar en oficinas, aprendían idiomas para trabajar de intérpretes, etc. Desde 1918, en las escuelas de ciegos se empezó a impartir enseñanza media reglada y a capacitar a los alumnos para cursar enseñanzas superiores, ya que el Estado Portugués pasó a sostener económicamente las escuelas de ciegos, que antes eran financiadas exclusivamente por filántropos.

A pesar de los ejemplos que hemos detallado, la situación de los ciegos en Europa y Estados Unidos durante buena parte del siglo XX no mejoró demasiado. Si bien empezaron a ganar terreno en educación, perdieron posibilidades de empleo. No fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando comenzó a mejorar levemente su situación también en este terreno, gracias a las nuevas tecnologías y a las legislaciones en varios países de las que hemos hablado.

No obstante, nunca faltaron en todas las épocas personas con discapacidad visual que destacaron en todos los campos del conocimiento, llegando algunas a ocupar altos cargos en sus países, lo que demuestra que, contando con los medios adecuados, la ceguera nunca es un impedimento para trabajar o llegar a la cima de una carrera. Como ejemplo podemos citar a Henry Fawcett (1833-1884), ministro de correos y comunicaciones en Inglaterra desde 1880 hasta 1884, y también gran economista.

A nuestro juicio, el acontecimiento histórico que provocó avances en muchos países en materia de legislación sobre discapacidad y llevó a muchos estados a mejorar las condiciones sociales de las personas con discapacidad visual fue la Primera Guerra Mundial, debido al elevado número de personas que quedaron ciegas a causa de la contienda.

⁹ La información sobre Branco Rodrigues se encuentra en la página oficial de la Biblioteca Nacional Portuguesa en el enlace http://www.bnportugal.gov.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1232%3Apremio-branco-rodrigues&catid=42%3Aleitura-para-deficientes-visuais&Itemid=1249&lang=pt, consultado el 7 de enero de 2021.

2.3.4.2. La educación de las personas ciegas en España

En España, podríamos dividir la historia reciente de la educación de personas ciegas y con baja visión en dos periodos bien diferenciados: la educación de los invidentes anterior a la existencia de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) y el periodo posterior a la creación de esta organización, a finales de 1938, ya que, como veremos más adelante, el establecimiento de la ONCE supone un cambio sustancial y una mejora muy importante en la enseñanza de las personas ciegas y con baja visión.

La enseñanza oficial a personas ciegas en España empezó el 1 de mayo de 1820, que es la fecha del reconocimiento por parte de las autoridades municipales de la ciudad de Barcelona de la escuela para ciegos fundada en noviembre de 1819 por el relojero José Ricart, que, al tener noticia del Instituto Real de Jóvenes Ciegos de París, decidió llevar a España una institución similar montando una escuela en su trastienda, en la que, de manera totalmente altruista, él mismo impartía educación a un grupo de ciegos usando unas planchas de latón que ideó, en las que trazaba letras en relieve fáciles de tocar. A pesar de aquel reconocimiento, Ricart siguió enseñando a los ciegos en su trastienda hasta su muerte, en 1837, ya que todos sus intentos de conseguir fondos para dar las clases en un local mejor y más idóneo fracasaron debido a que tanto el Ayuntamiento de Barcelona como el de Madrid rechazaron darle financiación alegando problemas económicos (Gascón y Storch, 2004).

Mientras funcionaba la escuela de ciegos de Ricart, uno de los profesores de sordos del Colegio Nacional de Sordomudos fundado anteriormente, el Dr. Juan Manuel Ballesteros, se interesó por dar educación también a los ciegos adaptando el método ya empleado con sordos a las condiciones y limitaciones de los ciegos. Para ello, visitó el Instituto Real de Jóvenes Ciegos, a fin de aprender los métodos usados allí y traer a España el material necesario para comenzar con su proyecto. En enero de 1834 empezó, a modo de prueba, a dar clases de gramática, matemáticas, historia, geografía, etc. a un niño ciego llamado Faustino María Samaniego, consiguiendo en tres meses que leyera palabras y números, que escribiera y que entendiera el mapa de la Península Ibérica, demostrando que un invidente puede aprender y tener cultura siempre que disponga de un sistema educativo adaptado a sus necesidades.

Al ver el éxito conseguido, Ballesteros redactó un informe sobre la experiencia y lo presentó el 13 de julio de 1834 ante la sección de comercio de la Sociedad Matritense Económica de Amigos del País, que patrocinaba el colegio de Sordos ya existente, y propuso la fundación de un centro docente para ciegos que quedara, de igual manera, bajo el patrocinio de dicha institución, que, como relata Montoro (1995), quedó muy satisfecha con los progresos obtenidos en la educación de invidentes del Dr. Ballesteros y aprobó el patrocinio, mandando un informe al rey y una solicitud de establecimiento de un colegio de ciegos de ambos sexos y las partidas presupuestarias necesarias para su fundación y mantenimiento. Los esfuerzos del Dr. Ballesteros culminaron finalmente con la fundación, el 20 de febrero de 1842, del primer colegio nacional de ciegos financiado por el Estado.

En 1847 se publicó el primer manual de educación para ciegos, llamado *Curso elemental de instrucción de ciegos*, de Francisco Fernández Villabril, quien adaptó el sistema braille al idioma español (Burgos, 2005).

En sus comienzos, el Colegio Nacional de Ciegos no contaba con un local propio y ocupaba un salón del Colegio Nacional de Sordomudos, ya que en aquella época en España estaba extendida la idea de que se podría dar educación a los discapacitados visuales y a las personas con discapacidad auditiva usando métodos parecidos con ligeras variaciones, idea que con el tiempo se probó equivocada.

Desde el establecimiento del Colegio Nacional de Ciegos como parte del de sordos, la instrucción se daba a los ciegos usando el sistema inventado por Haüy, del que hemos hablado anteriormente. Si bien en sus viajes a Francia y a Bélgica Ballesteros visitó varias veces el Instituto Real de Jóvenes Ciegos y adquirió diversos materiales con los que equipar el Colegio, como mapas en relieve o caracteres para la impresión de libros en sistema Haüy, no trajo a España ningún material relacionado con el braille, ya que, según Montoro (1995), era reticente a probarlo en España, entendiendo que un sistema de lectoescritura totalmente distinto al que se usa en tinta distanciaría a los ciegos de los videntes y los aislaría, opinión extendida también por el resto de Europa. No obstante, podríamos decir que por lo menos la dirección sí procuraba informarse de los últimos avances en enseñanza de ciegos y los evaluaba, obviamente desde su punto de vista, por lo que en un principio no se adoptó el sistema braille. Éste empezó a enseñarse, solo como curiosidad, desde 1840 en el colegio de Ciegos de Barcelona, introducido por Jaime Bruno Berenguer, y desde

1853 en Madrid, sin formar parte del currículum oficial del Colegio. En esta última institución, la adopción del braille como sistema de lectoescritura no tuvo lugar hasta 1863, cuando varios profesores ciegos que trabajaban en ella consiguieron convencer a su director, el Dr. Ballesteros, para que recomendara al Gobierno de España la adopción de dicho sistema en la educación de ciegos, promulgándose en el mismo año una real orden que lo establecía.

En 1851, por real orden ministerial de 12 de enero, la escuela de Sordomudos empezó a depender económicamente del Estado, y un año más tarde, por la real orden del 16 de enero de 1852, también pasó a depender económicamente del Estado la escuela de ciegos. Ambas entraron a formar parte de la Sección de Escuelas Especiales del Ministerio de Fomento y se creó una entidad única estatal de enseñanza a ciegos y sordos llamada Real Colegio de Sordomudos y de Ciegos. A raíz de aquel acontecimiento, la Sociedad Matritense se desvinculó de ambas escuelas. Poco tiempo después, otra real orden ministerial designó el Real Colegio de Ciegos y de Sordomudos como establecimiento de instrucción pública, y el 7 de abril de 1855, otra real orden adscribía el Colegio a la Dirección General de Instrucción Pública.

Dos años más tarde, por real orden ministerial del 25 de marzo de 1857, se creó una academia perteneciente al Colegio cuyo propósito era formar a profesores que quisieran dedicarse a impartir instrucción a personas ciegas y con baja visión y a personas sordas, y una orden del 21 de noviembre del mismo año definió la estructura de la academia y los programas que se iban a impartir.

Hemos mencionado todas estas reales órdenes de carácter organizativo porque nos llevan a otro acontecimiento muy importante: la promulgación de la Ley de Instrucción Pública en 1857, conocida como Ley Moyano por su creador, Claudio Moyano. Esta norma constituye un hito importante en la historia reciente de la educación de ciegos, puesto que en su artículo 6 se establece por primera vez en España la obligatoriedad de dar educación básica a los niños ciegos —ya que el Colegio formaba parte de las escuelas estatales de la Dirección General de Instrucción Pública según las reales órdenes antes mencionadas—, contemplando también en su artículo 70 la regulación de formación de profesores en métodos de enseñanza de personas ciegas y, en el 108, la posibilidad de que los niños ciegos pudieran ir legalmente a colegios ordinarios. Sin embargo, aquella disposición no llegó a desarrollarse sobre el terreno por falta de medios en los colegios ordinarios para atender a los niños ciegos junto con los niños sin discapacidad y por la mentalidad

de muchos de los maestros de entonces, que pensaban que no se podía dar instrucción a los invidentes.

La educación de invidentes en España siguió ligada a la de los sordos, como ya hemos explicado. Si bien en enero de 1875 el director del Colegio, Manuel López Navalón, solicitó al Gobierno el establecimiento de dos centros distintos, uno para ciegos y otro para sordos, en los que se empleasen diferentes métodos de enseñanza, y a pesar de que se publicaron dos reales órdenes en 1883 instando la creación de dos colegios separados, no se tomó ninguna medida y no se construyó ninguno hasta bien entrado el siglo XX, y no fue hasta los años treinta de dicho siglo cuando los invidentes tuvieron un colegio dedicado a ellos exclusivamente y con métodos de enseñanza concebidos para instruir a ciegos.

En los primeros años del siglo XX, según Montoro (1995), los invidentes recibían instrucción en sistema braille, musicografía, matemáticas, historia, religión, etc. Además, se les enseñaba a tocar distintos instrumentos musicales y eran instruidos en diversos oficios manuales, como encuadernación, tejidos de fibras naturales, bordado, carpintería, etc.

En un discurso en el Congreso Internacional para el Mejoramiento de la Suerte de los Ciegos, celebrado en París en 1900, D. Pedro Molina Martín, secretario del Colegio Nacional de Ciegos y de Sordomudos (Molina, 1900), constató que se había conseguido muy poco en los más de 40 años transcurridos desde la aprobación de la ley Moyano en materia de educación de personas ciegas y reiteró lo que habíamos comentado antes sobre las dificultades que se encontraban los ciegos si querían estudiar en un colegio ordinario cercano a su domicilio, debido a las trabas que ponían los maestros de primaria en aquella época para no tener que hacer el trabajo extra que requiere enseñar a una persona invidente. También afirmó que ni siquiera se había impuesto la obligatoriedad recogida en varias disposiciones legales de que los maestros estudiaran los cursos sobre métodos de enseñanza de ciegos y sordos.

En 1903, Molina volvió a intentar, sin conseguirlo, separar a los alumnos ciegos y sordos y crear dos escuelas independientes, aunque sí logró que el Gobierno aumentara en 50 el número de plazas en el Colegio, 25 para invidentes y 25 para sordos.

El 15 de septiembre de 1904 se publicó una real orden que supuso un hito para las personas invidentes que querían ser profesores. Esta orden regulaba el acceso de los invidentes a los cursos superiores de educación especial y la obtención del título superior por el cual podían presentarse

en oposiciones públicas para trabajar en los colegios especiales de invidentes que existían entonces en España. Asimismo, la orden supuso otro logro igual de relevante para los invidentes: el hecho de que pudieran cursar títulos superiores que antes no podían estudiar.

En 1916 se reorganizó el Patronato Nacional de Protección de Ciegos, que se había creado en 1910 como entidad gubernamental que tenía como objetivo velar por los intereses de los ciegos, haciendo propuestas en materia de educación, legislación, etc., para mejorar su vida. Sin embargo, cabe decir que el mencionado patronato, en su existencia de casi treinta años, no consiguió demasiados beneficios para los invidentes.

Poco tiempo antes de empezar el periodo republicano en España, conviene mencionar un decreto real publicado el 15 de octubre de 1930, de gran importancia, que permitía a los ciegos acceder a cátedras para dar clases en la universidad.

Más tarde, tras varias décadas de funcionamiento del Colegio Nacional de Ciegos y de Sordomudos en su ubicación del Paseo de la Castellana 69, por fin se ejecutó la disposición legal de 1883 de la que habíamos hablado antes, y se separaron los ciegos y los sordos, teniendo cada categoría su colegio independiente. En este caso nos interesa el Colegio Nacional de Ciegos, ubicado en el actual Paseo de la Habana, que fue inaugurado el 19 de septiembre de 1933. La fundación de este colegio supuso un cambio importante en el proceso de educación de personas ciegas, ya que desde su inauguración contó con buena financiación por parte del Estado, hasta que pasó a formar parte de los colegios de la ONCE, y dispuso de todo el material necesario para impartir de manera satisfactoria esta educación.

Una de las novedades que aportó este colegio de invidentes fue el denominado Comité de Tutela Social, cuya función era adecuar los programas educativos de la institución a las necesidades del mercado laboral. Por primera vez en España, y tal vez en el mundo, se empezó a trabajar no solo en la educación de las personas ciegas, sino también en ayudarles a encontrar una profesión al término de su formación. Anteriormente, los alumnos que se graduaban en los colegios de ciegos en muchos países estaban destinados en su mayoría al desempleo, dada la inexistencia de políticas de empleo que favorecieran a las personas con discapacidad. Además, la orden ministerial publicada el 5 de mayo de 1935 permitía al Colegio establecer y mantener una bolsa de empleo destinada a sus graduados.

En síntesis, antes de la fundación de la ONCE, entendemos que lo más destacable en España fue la creación de los primeros colegios para ciegos y la publicación de la legislación que hemos ido reseñando, aunque también es preciso aclarar que antes de existir la ONCE hubo muchas asociaciones interesadas en la educación de los ciegos repartidas por toda la geografía del país, de las que no hemos hablado por no haber podido obtener suficiente información.

Como habíamos explicado antes, en muchas ocasiones, las disposiciones legales que se publicaron a favor de las personas invidentes no se ejecutaban debido a razones económicas. Por ejemplo, no se fundaban los colegios necesarios para atender a la totalidad de las personas ciegas, y a pesar de que existía una ley que preveía la fundación de colegios desde los años ochenta del siglo XIX, los invidentes no contaron con un colegio bien dotado de medios hasta los años treinta del siglo XX. Por ello, precisamente a partir de dicha década, las asociaciones que prestaban servicios a ciegos comenzaron a enfocar sus esfuerzos en autofinanciarse de manera eficaz para continuar con sus actividades y ampliarlas, lo cual llevó a la aparición de la venta de cupón, que ya se venía haciendo a pequeña escala en algunas provincias españolas. La idea era que existiera una organización que contara con el monopolio del juego para poder autofinanciar sus actividades en favor de los invidentes y, a la vez, darles trabajo vendiendo estos cupones, lo que llevó a la fundación de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, recogida en el decreto publicado el 13 de diciembre de 1938. En él se constató el incumplimiento de la legislación anterior en favor de los invidentes, y se ordenó, por una parte, la disolución del Patronato Nacional de Protección de Ciegos (art. 8), y por otra, la creación de la Organización Nacional de Ciegos, dependiente del Ministerio del Interior, a la que debían afiliarse obligatoriamente todos los invidentes españoles y que debía reunir todas las asociaciones anteriormente existentes que trabajaran en su favor (art. 1). El decreto también estableció los cargos principales, sus funciones y competencias. Además, por primera vez, se decidió que los que mejor pueden trabajar en los asuntos de los ciegos son los invidentes mismos, obligando a que el presidente de la ONCE siempre tuviera que ser invidente (art. 4), y reconociendo la competencia y la habilidad de las personas ciegas para ocupar cargos de importancia.

Después del paso de España a la democracia, en los años setenta, la ONCE también se democratizó, con lo que la elección de los cargos de presidencia a nivel nacional, de representación

a nivel de comunidades autónomas y de representación a nivel local pasó a realizarse por sufragio universal de sus afiliados, ocupando estos cargos siempre personas invidentes.

En este contexto no vamos a hablar más sobre la organización y la estructura de la ONCE, porque estas cuestiones quedan fuera de la materia que nos incumbe, y nos centraremos en la forma en la que esta institución ha ido abordando la educación de personas ciegas y con baja visión.

Los primeros años de existencia de la ONCE fueron económicamente difíciles, circunstancia que no era exclusiva de esta organización, ya que toda España estaba sufriendo la devastación causada por la guerra civil. Por esta razón, aunque el reglamento de la ONCE —aprobado por el Consejo Superior de Ciegos en octubre del año 1939— establecía en su primer artículo que, en lo sucesivo, esta pasaba a hacerse cargo del sostenimiento económico y del funcionamiento de las escuelas de ciegos que formaban parte de la sección de escuelas especiales del Ministerio de Educación, hasta septiembre de 1941 no se empezó a llevar a la práctica esta disposición legal, comenzando por el Colegio Nacional de Ciegos, del que hemos hablado antes. Éste pasó a ser el Colegio N. 1 de la ONCE a partir del 1 de septiembre de 1941; dos meses más tarde, se iniciaron las clases de bachillerato en el mismo. Posteriormente, se inauguraron el Colegio número 2 en Pontevedra y el Número 3 en Alicante en 1943, y el Colegio Número 4 en Sevilla. Con estos cuatro centros, la ONCE consideró que el problema de los establecimientos educativos para ciegos en España quedaba resuelto. En las décadas siguientes, no solo no se inauguraron más colegios similares, sino que estos fueron reduciendo sus funciones con el tiempo, hasta convertirse en los llamados centros de recursos educativos (CRE), denominación que conservan en la actualidad. Estos cumplen una doble función: sirven como bases de apoyo a los alumnos ciegos de sus zonas de influencia que estudian en colegios ordinarios, y en ellos se dan clases a niños ciegos con diversas discapacidades añadidas a la ceguera cuya integración en colegios ordinarios presenta una dificultad extrema.

Al tiempo que se iban inaugurando estos colegios específicos, la ONCE empezó rápidamente a dar clases de lectura y escritura braille y de cultura general a niños y adultos invidentes en las delegaciones provinciales y locales recogidas en el decreto fundacional, habilitadas por el Gobierno para que la Organización tuviera representación en todo el territorio español. Desde que se instauró el bachillerato en el primer colegio de la ONCE, se impartían las materias que se estudiaban entonces, como latín, religión, inglés, francés, historia, geografía, matemáticas, etc.

En relación con la enseñanza de idiomas extranjeros —como francés e inglés— y de lengua castellana, creemos que la adaptación de estas materias no presentaría grandes complejidades, debido a que anteriormente se utilizaba sobre todo el método de gramática y traducción en la enseñanza de lenguas, lo que permitiría una adaptación relativamente sencilla mediante la simple transcripción de los libros de tinta a braille. De esta manera, los alumnos ciegos podrían resolver los ejercicios en igualdad de condiciones con los videntes, ya que no se requeriría realizar tantas actividades visuales como en el método comunicativo que se utiliza en la actualidad.

En cuanto a invidentes que aspiraban a ser profesores, los primeros ciegos graduados del colegio número 1 de la ONCE, en 1945, empezaron a estudiar magisterio para tener la preparación y la titulación necesarias para impartir enseñanzas tanto para invidentes como para videntes en colegios ordinarios. Sin embargo, en 1950, el decreto de 7 de julio que recogía el reglamento de las escuelas de magisterio representó un retroceso en los derechos ya conseguidos de las personas invidentes, debido a que les prohibió terminantemente estudiar magisterio, imposibilitándoles ser maestros. Por fortuna, el 21 de diciembre de 1951, el recientemente nombrado ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz-Giménez Cortés, publicó un decreto por el que se les autorizó de nuevo a cursar dichos estudios.

Éste fue ampliado y clarificado con la orden publicada en el BOE el 19 de junio de 1957 por la Dirección General de Enseñanza Primaria, que establecía algunas materias que los invidentes tenían que estudiar en los Colegios de Ciegos para contar con las adaptaciones que tienen estos establecimientos. Estas materias que se tenían que estudiar en un colegio de ciegos eran la Música, el Dibujo y los Trabajos Manuales, las Prácticas de Enseñanza, la Educación Física y la Caligrafía. Además de lo anterior, la orden establecía que, si los exámenes contenían ejercicios escritos, estos debían ser realizados en sistema braille y leídos por los propios alumnos ciegos al tribunal.

En el año 1963 quedó confirmada la competencia de la ONCE en materia de educación de personas con discapacidad visual, y el Estado pasó a ocuparse de la educación de las personas con el resto de tipos de discapacidad. Este hecho quedó establecido en el decreto del 12 de diciembre de 1963, del que nos interesa destacar solo el contenido de los primeros cinco artículos, que sientan la base de la cooperación entre el Gobierno de España y la ONCE en materia de educación de personas invidentes, una cooperación que se mantiene a día de hoy debido a la experiencia que ha ido acumulando esta organización en su trayectoria de instruir a personas ciegas. Con este decreto

se acabaron las incertidumbres legales en cuanto a la competencia de la ONCE en esta materia y se resolvieron las dudas legales en cuanto a duplicidad de competencias o interferencias con el Ministerio de Educación, que también es el encargado de establecer colegios para personas con discapacidad visual. Asimismo, se permitió a una organización de ciegos, por primera vez en España, aportar sus sugerencias en relación con los métodos de enseñanza más apropiados para instruir a personas ciegas, hecho que es lógico, basándonos en que las personas invidentes que dirigían la ONCE seguramente conocerían las necesidades de este colectivo mucho mejor que cualquier otra persona.

Años más tarde, con la publicación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, llamada Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, se produjeron grandes cambios en la estructura de la educación en España. La ley dedicó su 7º capítulo a las personas con discapacidad —colectivo que comprende a los afectados por ceguera y baja visión— y estableció en su artículo 51 que los afectados por deficiencias graves deberían estudiar en centros especiales y que, además, se deberían crear unidades de educación especial en centros ordinarios para alumnos con discapacidades de carácter más leve.

Con esta disposición legal, empezó en la ONCE el proceso de adaptación de sus colegios, que se fueron convirtiendo en bases de apoyo para las escuelas ordinarias que estuvieran en sus zonas de influencia, con la misión de dar asesoramiento y soporte técnico a los alumnos invidentes que estudiaran en ellas y a sus profesores por parte de profesionales de la Organización adscritos a las unidades tiflotécnicas que surgieron en la ONCE a partir de los años ochenta. El primero de estos organismos fue la Unidad Tiflotécnica (UTT), que se ha ido transformando hasta denominarse en la actualidad Centro de Tecnología e Innovación (Pérez, 2006).

A pesar de lo anterior, se siguió dando educación como antes en los colegios de la Organización, debido a que el proceso de integración de alumnos invidentes en colegios ordinarios no fue muy rápido.

En los años ochenta se crearon los Centros Especiales de Rehabilitación Visual, que asesoraban al personal de los colegios de la Organización sobre la adecuación del proceso educativo a las personas con baja visión que contaran con resto de vista útil, para permitirles aprovecharlo lo máximo posible. Estos centros suministraban todo el material tiflológico necesario para que estos alumnos, no considerados invidentes totales, sigan las clases aprovechando este

resto de visión. En el siguiente capítulo hablaremos más detalladamente sobre cómo aplicar estos métodos a la enseñanza de idiomas.

Desde la ley 14/1970 se sucedieron las reformas educativas y la ONCE ha ido adaptándose a ellas, prestando en estos colegios, o en los ordinarios de sus zonas de influencia, el material técnico y el apoyo profesional necesarios para que los niños invidentes y con baja visión tengan una educación adecuada en igualdad de condiciones con sus compañeros videntes, la cual ha mejorado sustancialmente la vida de las personas ciegas.¹⁰

2.3.4.3. La educación de las personas ciegas en Egipto

Desafortunadamente, la educación de las personas con discapacidad visual en Egipto —país del que procede el autor de esta tesis doctoral— ha ido evolucionando de manera más lenta que en otros países, a pesar de los adelantos que había experimentado la educación de personas invidentes en épocas anteriores. Menos aún podríamos hablar de enseñanza de idiomas, materia que era prácticamente inexistente en el currículum que se impartía a los invidentes de manera oral desde finales del siglo X en la universidad religiosa Al-Azhar, fundada en El Cairo. Este currículum consistía, en su mayoría, en enseñanzas religiosas y estudios de lengua y literatura árabes, y se mantuvo sin cambio alguno hasta bien entrado el siglo XX. Una prueba de ello es lo que cuenta Taha Hussein (1889-1973), gran escritor e intelectual, que llegó a ser ministro de educación en Egipto en 1950 y que también promovió la obligatoriedad de la educación para personas ciegas. En su autobiografía *Los días* dice que se matriculó en estos estudios en 1899, y que durante los doce años de carrera, los alumnos aprendían de memoria el Corán, además de estudiar la jurisprudencia islámica. Estas materias se impartían de forma oral y al finalizar se evaluaban mediante exámenes también orales, en los que los invidentes tenían que responder de memoria a las preguntas que se les formulaban.

En 1874 se fundó el primer colegio de invidentes de Egipto fuera de la institución Al-Azhar, después de que el ministro de educación de entonces presentara al Jédive Ismael de Egipto —cargo equivalente a virrey cuando Egipto formaba parte del Imperio Otomano— un proyecto para fundar un colegio para invidentes y sordos con capacidad para 100 alumnos, aunque, en la práctica, en

¹⁰ Toda la legislación y disposiciones legales en materia de educación de personas con discapacidad se puede consultar en la página oficial del Boletín Oficial del Estado (BOE): www.boe.es.

este colegio se daba clase a un número inferior, 44 ciegos y 16 sordos. A los niños se les aceptaba de 9 a 12 años, y a las niñas, de 13 a 18 años de edad. Anteriormente, el mismo ministro había establecido un pequeño colegio, pagándolo de su bolsillo, donde intentó enseñar a leer a seis niños y dos niñas, empleando letras en relieve, según un sistema basado en el de Haüy, debido a su desconocimiento del sistema braille (Nady, 2012). Egipto tampoco era ajeno a la tendencia casi mundial que sostenía que los invidentes se podían educar de la misma manera que los sordos, con ligeras variaciones, compartiendo el mismo establecimiento. Desafortunadamente, este colegio duró poco, ya que fue cerrado en el año 1888 debido a problemas económicos y a una crisis de endeudamiento sin precedentes, que llegó a poner a Egipto bajo la ocupación inglesa en el año 1882 a consecuencia de la reclamación de estas deudas, en su mayoría de acreedores europeos.

En 1900, una mujer inglesa destinó una propiedad suya a establecer en la ciudad de Alejandría un colegio para invidentes, y a continuación otra en El Cairo en 1901 (Nady, 2012). Aquellos dos colegios tampoco duraron mucho, al ser el fruto de una iniciativa filantrópica particular; unos años después de su establecimiento dejó de haber noticia de ellos debido a la falta de atención del Gobierno, ya que, obviamente, la enseñanza a ciegos no formaba parte de las prioridades de las autoridades coloniales.

La atención oficial a las personas con discapacidad en general en Egipto empezó en el año 1926, cuatro años después de la declaración de independencia del Reino Unido, cuando el Ministerio de Educación creó un departamento en sus escuelas de maestras de El Cairo y Alejandría donde se formaba a profesoras de primaria para impartir enseñanza a personas con discapacidad visual y auditiva.

En 1927, un año después de la creación del programa de educación especial, el Ministerio de Educación estableció clases de alumnos invidentes y clases de alumnos sordos en algunos colegios de educación primaria en las ciudades principales. Es importante aclarar que aquella no era una educación integrada de personas con discapacidad, ya que los niños compartían colegio con otros alumnos sin discapacidad, pero no compartían aula. Las destinadas a los alumnos ciegos estaban separadas en una zona específica para ellos, de forma que los alumnos con y sin discapacidad no coincidían en ningún momento.

La situación se mantuvo sin cambios hasta 1933, cuando se publicó en la Gaceta Oficial la ley 46/1933, que establecía por primera vez en Egipto la educación primaria obligatoria para todos los

niños y niñas desde los 7 hasta los 12 años, incluyendo a los niños con discapacidad, a excepción de los que tuvieran discapacidad intelectual. A pesar de que la ley tampoco preveía la separación entre alumnos discapacitados y sin discapacidad, estableciendo que fueran todos a los mismos colegios, esto no se llevó a la práctica, igual que en muchos países del mundo en los que había disposiciones legales para una educación integrada. Esta circunstancia llevó al Ministerio de Educación, en el año 1935, a inaugurar el primer colegio exclusivo para invidentes, en El Cairo, debido a la ineficacia de las disposiciones legales de integración de discapacitados en la educación ordinaria por las trabas que ponían los maestros de primaria. Este colegio impartía a los invidentes únicamente la educación primaria, quedando después los alumnos sin opción para cursar las siguientes etapas educativas.

En 1953, el Ministerio de Educación fundó en El Cairo los dos primeros colegios de invidentes —uno para chicos y otro para chicas— en los que se podían estudiar todas las etapas educativas desde la educación preescolar hasta el bachillerato. Cuando terminaban esta etapa educativa, los alumnos invidentes podían matricularse en estudios universitarios. En el mismo año se creó la imprenta estatal braille, que aún transcribe los libros de texto oficiales que se utilizan en la educación pública egipcia, así como algunas obras literarias.

En los años sucesivos se siguieron estableciendo colegios públicos de invidentes, que en la actualidad están repartidos por todas las provincias egipcias, de modo que no tienen que desplazarse a la capital para recibir una instrucción adecuada. A pesar de ello, en cuanto a la producción de obras en braille, la imprenta que se fundó en 1953 sigue siendo a día de hoy la única en Egipto, con lo que los colegios ubicados fuera de El Cairo siempre tienen problemas de disponibilidad de material braille, hecho que pudo constatar el autor de esta tesis al hablar con otros compañeros ciegos que estudiaban en provincias diferentes, que le explicaron que frecuentemente les llegaban los libros de texto con el curso escolar bastante avanzado, a pesar de que en la capital siempre estaban disponibles desde el primer día de clases.

Respecto a la forma de estudiar en los colegios de invidentes en Egipto, lo que exponemos en estas líneas se extrae en exclusiva de nuestra experiencia como alumno de uno de estos centros ubicado en El Cairo, en un periodo que abarca desde 1997 hasta 2009. A pesar de que ha pasado más de una década desde entonces, no creemos que haya habido cambios sustanciales en la forma de impartir la instrucción, ya que las disposiciones legales que rigen su actividad no se han

modificado hasta 2020, con la aprobación de una ley de derechos de las personas con discapacidad, de la que hablaremos, y cuyos efectos estimamos que tardarán un tiempo en notarse.

Como ya hemos comentado, la Imprenta Estatal Braille se encarga de pasar a este sistema los libros de texto oficiales que se emplean en los colegios públicos de todo Egipto. Estos libros en braille son una mera transcripción de los libros de texto en tinta que usan los alumnos videntes; el personal que los prepara simplemente elimina cualquier ejercicio o actividad que incluya una imagen o que constituya un desafío que dificulte su adaptación, en lugar de buscar una alternativa para que el alumnado con discapacidad visual pueda aprovechar dichas actividades. Eso ocurría frecuentemente en los libros de lengua extranjera —tema que nos ocupa en esta tesis—, en concreto de inglés y francés, que son los idiomas que se estudian en los colegios de invidentes de todo Egipto. La situación incluso llegaba a un punto que consideramos muy grave ya que, mientras los alumnos videntes en Egipto pueden estudiar como segunda lengua extranjera español, italiano o alemán en lugar del francés, los estudiantes con discapacidad visual no tienen estas opciones y solo pueden cursar francés como segunda lengua extranjera, debido a la negativa del personal de la imprenta estatal a transcribir libros en braille en esos idiomas, alegando falta de conocimiento de la signografía braille específica de los mismos, hecho que, obviamente, se puede remediar de manera muy sencilla, dando la formación necesaria a ese personal.

En los libros de inglés y francés impresos en braille, como ya hemos comentado, se evitaban totalmente los ejercicios que contenían imágenes, por lo que los alumnos debían estudiar estos idiomas con métodos propios del siglo pasado, haciendo ejercicios de comprensión lectora o de gramática que consistían en completar huecos o conjugar correctamente verbos en frases, actividades cuya transcripción a braille no presenta problemas, porque simplemente se trata de pasarlas de un código de lectoescritura a otro.

Para terminar este apartado y el presente capítulo, es conveniente aclarar que, muy recientemente, en este país hubo avances muy importantes en cuanto a los derechos de las personas con discapacidad, sobre todo en materia educativa, que es la que aquí nos interesa.

La ley 10/2020, de los derechos de las personas con discapacidad, ha definido por primera vez la discapacidad, sus tipos y grados según la última clasificación de la ONU. Dedicó su título tercero a la educación para las personas con discapacidad visual y, junto con el reglamento de esta legislación, sienta por primera vez en Egipto las bases de una educación inclusiva y adecuada para

las personas con discapacidad. En este contexto nos gustaría destacar el artículo 10, según el cual el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Educación Universitaria e Investigación Científica se comprometen a garantizar una educación integrada en todas las etapas educativas; el artículo 11, que estipula que los currículos de las distintas etapas educativas incluirán nociones sobre discapacidad y los derechos de los discapacitados, y que prohíbe a cualquier establecimiento educativo público o privado rechazar dar esa educación a una persona discapacitada por su discapacidad; y el artículo 14, que establece que los Ministerios de Educación y Formación Profesional y Educación Universitaria e Investigación Científica se comprometen a proveer sus establecimientos de todas las adaptaciones tecnológicas necesarias que permitan al alumnado y al personal con discapacidad participar de forma plena y en condiciones de igualdad del proceso educativo.

El reglamento de esta ley, aprobado en diciembre del mismo año, incluye más detalles sobre estas adaptaciones, como el uso del braille, al que designa como sistema de lectoescritura obligatorio para las personas invidentes, y garantiza el acceso a su aprendizaje desde etapas muy tempranas y la disponibilidad de todo tipo de información en este sistema.

2.3.4.4. Recapitulación

Para concluir este apartado, es conveniente resaltar los hitos más importantes que representaron un gran avance en el desarrollo de la educación de las personas con discapacidad visual y que ayudaron a que demos por sentada dicha educación, lo cual ya ha permitido que empecemos a investigar campos más específicos, como la adaptación de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español en particular.

Como hemos podido observar, el surgimiento del braille aceleró el ritmo de difusión de la educación de las personas invidentes; sin embargo, dicho ritmo, mantenido entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, no fue suficiente. El primer acontecimiento que dio el empujón a esta materia fue la I Guerra Mundial, seguida por una segunda guerra unas pocas décadas después. Aunque nos pese, no empezó a aumentar el ritmo de derechos conseguidos en materia de educación, legislación sobre dichos derechos y reconocimiento de derechos sociales de los discapacitados en general y de los invidentes en particular hasta que se dieron ambos acontecimientos, debido al aumento de personas ciegas a causa de lesiones producidas en ambas contiendas.

En este contexto, resaltamos la relevancia de la legislación en la consecución de derechos para las personas con discapacidad, derechos que han sido negados durante siglos. Por esta razón, hemos optado por destacar ciertos aspectos de dicha legislación, subrayando que su aprobación, por sí sola, no puede tener un impacto significativo si no va acompañada de los recursos necesarios para su implementación.

El análisis de esta evolución histórica adquiere una gran importancia en este trabajo, ya que nos permite comprender cómo hemos llegado al estado actual de los derechos de las personas con discapacidad. Asimismo, nos proporciona una base sólida para investigar áreas más específicas, dado que consideramos estos derechos fundamentales de las personas con discapacidad como un punto de partida que ha requerido siglos para llegar a su forma actual.

2.4 RECAPITULACIÓN

En este primer capítulo hemos expuesto brevemente el concepto de discapacidad, sus tipos y sus características.

Definir la discapacidad no ha sido una tarea fácil y la cuestión siempre ha sido objeto de interminables debates. Aquí hemos recogido varias definiciones, de entre las cuales consideramos particularmente relevante la de la Organización Mundial de la Salud, debido a que es la que más enfatiza los efectos de la discapacidad en una persona y los cambios que estos efectos suponen en la interacción de ésta con su entorno o con la sociedad en general.

Después del concepto, hemos hablado de los llamados modelos de la percepción de la discapacidad, que han ido influyendo a lo largo del tiempo en la forma de tratar con la misma por parte de los expertos y de la sociedad en general. En primer lugar, el modelo médico, de forma resumida, consideraba la discapacidad como un problema exclusivamente médico, intentando reducir o eliminar sus efectos en la persona a través del diagnóstico, las intervenciones y la rehabilitación, sin prestar la mínima atención a la adaptación del entorno.

Posteriormente, el modelo social surge para tratar de alcanzar un equilibrio entre las limitaciones físicas de una persona y las deficiencias del entorno en el que vive: en lugar de centrarse exclusivamente en la atención médica, este modelo aboga por adaptar los entornos físicos en los que se mueven las personas con discapacidad y por concienciar a la sociedad para cambiar su actitud hacia ellas. Además, sostiene que la discapacidad surge realmente cuando el entorno o

la sociedad no son capaces de adaptarse a las limitaciones de una persona para que ésta pueda vivir y participar de forma plena en las actividades sociales y cotidianas.

A continuación, hemos tratado las distintas etapas de la educación de las personas invidentes o con baja visión desde la prehistoria hasta nuestros días, resaltando especialmente las contribuciones de tres personas clave: Valentin Haüy, Charles Barbier y Louis Braille, los tres de nacionalidad francesa.

Haüy fundó en París, en 1784, el primer colegio del mundo para personas invidentes, en el que se impartían clases de varias disciplinas. A diferencia de todos los intentos anteriores a este colegio —llamado Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos—, en él no solo se enseñaba música o artesanías, sino historia, geografía, matemáticas e incluso lenguas clásicas como el latín o el griego. En esta escuela, que sigue operando todavía en París, al principio se les enseñaba a leer a los invidentes usando un sistema que consistía en imprimir en relieve sobre papel grueso las letras latinas en tinta.

Unas décadas después, llegó a este instituto Louis Braille, que creó el sistema de lectoescritura para invidentes más conocido y usado actualmente partiendo del método desarrollado por el militar francés Charles Barbier. Este mostró en el colegio un sistema de lectoescritura basado en puntos en relieve que había ideado para que los militares franceses en sus campañas pudieran leer y distribuir instrucciones en la oscuridad sin revelar su posición.

Louis Braille lo analizó y lo mejoró sustancialmente, reduciendo el tamaño de los caracteres, supliendo sus carencias y adaptándolo a un uso civil.

La aparición del sistema braille literalmente abrió un mundo de posibilidades para las personas con discapacidad visual, tanto para estudiar como para trabajar. Incluso el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera que nos interesa no sería una posibilidad de no ser por este sistema de lectoescritura. No obstante, hemos podido constatar que las personas con discapacidad visual no lograron disfrutar de las oportunidades de una educación básica obligatoria en igualdad de condiciones con sus compañeros sin discapacidad hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, excepto en algunos países en los que lo consiguieron algunos años antes de 1950; por ello, no hemos podido hablar de educación superior o de una educación especializada de idiomas hasta décadas después.

A partir de mediados del siglo XX, se ha establecido un gran número de colegios en los que se imparte educación reglada a las personas con discapacidad visual usando el sistema braille, que es prácticamente el único sistema de lectoescritura empleado por estas.

Desde entonces, los invidentes empiezan a estudiar las lenguas extranjeras incluidas en los planes curriculares de la educación básica de los distintos países, pero en los planes curriculares que hemos podido analizar, así como en aquel con el que el autor de esta tesis estudió inglés y francés en la etapa de educación básica, se usaban mayoritariamente métodos anticuados de enseñanza de lenguas extranjeras.

Capítulo II

Evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras: Un análisis de su accesibilidad para docentes y discentes con discapacidad visual

3.1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior hemos hablado de la historia de la educación de las personas con discapacidad visual y hemos indicado que su primer hito importante fue la Escuela del francés Valentin Haüy, a finales del siglo XVIII.

En nuestra opinión, la enseñanza de y a las personas invidentes y con baja visión solo llegó a ser estable, constante y organizada a partir de los años cincuenta del siglo XX, salvando las diferencias entre países que habían empezado poco antes, como España, país en el que los ciegos no tuvieron un colegio bien dotado de medios hasta el año 1941, o Egipto, que no lo tuvo hasta el año 1953. Todos los intentos anteriores a estas fechas no fueron constantes, a pesar de la existencia de algunas excepciones pioneras que ya hemos mencionado en el anterior capítulo.

No ha sido hasta los años cincuenta del siglo pasado, al comenzar a impartirse de forma sistemática en los colegios para ciegos los planes nacionales de educación que se estudiaban en los distintos países, cuando se ha comenzado a realizar estudios y a desarrollar métodos dirigidos a adaptar el contenido educativo general a las personas con discapacidad visual. Son aún muy escasos los que hablan de las características que debería tener una enseñanza de idiomas extranjeros adecuada para este colectivo, y prácticamente inexistentes los adaptados a idiomas concretos, como el español, por ejemplo.

Desde los albores de la humanidad, sin duda las diferencias lingüísticas siempre han existido, igual que en la actualidad. También es obvio que, por la naturaleza social de la especie humana, la necesidad de comunicación entre los grupos hablantes de distintas lenguas también ha existido y sigue existiendo, por lo que podemos afirmar que la enseñanza de lenguas es igual de antigua que la misma especie humana.

Ello nos lleva a pensar que, del mismo modo que ha existido siempre la enseñanza de lenguas extranjeras, también ha habido múltiples métodos para enseñar esas lenguas, que seguramente compartían el objetivo de hacerlo de la manera más eficaz posible.

Nuestra pretensión es hacer una exposición de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que se han ido usando hasta llegar al método comunicativo empleado actualmente, aunque esta exposición no consistirá en detallar las características de cada método, sino que hablaremos de cada uno de ellos siempre guiados por un enfoque de accesibilidad. Consideramos muy importante esta evaluación retrospectiva de la accesibilidad de estos métodos anteriores, por un lado, porque, aunque ya no se usen en las clases de español como lengua extranjera, nos van introduciendo los elementos que sí han ido configurando el panorama actual de esta disciplina, y por otro, sobre todo, por la escasez de estudios específicos sobre accesibilidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para que un proceso de enseñanza de una lengua extranjera sea completo, necesita contar con dos elementos principales: un método o enfoque y los medios y herramientas para realizar dicha enseñanza usando el método elegido. Por ello, Antes de entrar en detalle en los sistemas y herramientas que se pueden usar en una clase de español como lengua extranjera tanto por alumnos como por profesores con discapacidad visual, que es un aspecto que trataremos detalladamente en el siguiente capítulo, es conveniente determinar en el presente capítulo el método de enseñanza concreto del que vamos a hablar, con el objetivo de poder especificar las herramientas que se podrían usar en clase para conseguir un proceso de enseñanza lo más igualitario posible para docentes y discentes con discapacidad visual.

Nuestro objetivo al trabajar en la presente tesis doctoral no es crear un método nuevo y específico para ser empleado en clases que incluyan alumnos o profesores invidentes o con baja visión, ya que, en nuestra opinión, estaríamos dando un paso contraproducente, que minaría todos los esfuerzos que se han ido haciendo en las últimas décadas para fomentar la integración de las personas invidentes y con baja visión en las clases ordinarias, así como el empleo de las personas invidentes como profesores: la creación de un método de enseñanza del español como lengua extranjera específico para las personas con discapacidad visual daría como resultado el establecimiento de clases dedicadas exclusivamente a este colectivo, llevándolo a la exclusión, a una innecesaria e indeseable marginación, que reduciría sustancialmente sus posibilidades de aprender o enseñar la lengua española. Al respecto, es muy importante tener presente que las clases especiales normalmente no cuentan con la misma financiación que las clases ordinarias, lo cual

resulta paradójico, puesto que es precisamente en estas clases donde se requieren medios adicionales.

Por todo lo anterior, nuestra pretensión es ofrecer propuestas basadas en el uso de las herramientas de ayuda para las personas con discapacidad visual, pero aplicadas al método de enseñanza del español como lengua extranjera más reciente y el empleado mayoritariamente en la actualidad, que es el método o enfoque comunicativo, para hacerlo lo más inclusivo posible para las personas ciegas.

3.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y DIFERENCIA ENTRE MÉTODO Y ENFOQUE

Como sabemos, la palabra método designa tanto la manera o el procedimiento usado para enseñar la lengua como el manual o el libro de texto o de referencia empleado por el docente (véase DLE, s.v. método, acepciones 3 y 4). En la presente tesis, sin embargo, usaremos el término método o enfoque para referirnos al conjunto de los procedimientos empleados en la enseñanza, y usaremos el término manual para referirnos a los libros de ejercicios y actividades usados en las clases de enseñanza de español como lengua extranjera.

En el diccionario de términos clave de ELE (VV.AA, 2008), un método es definido como “un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos”, y considera el enfoque como “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica”, aclarando que se puede emplear un mismo enfoque con programas didácticos distintos.

Para poder conceptualizar y describir mejor el término método, J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998) propusieron un modelo con el cual se pueden describir los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras basándose en tres ejes principales:

Enfoque: es la base teórica que, según los autores, describe la naturaleza de la lengua que se enseña y su aprendizaje para poder construir sobre esta base sus siguientes ejes, que experimentan cambios acordes con la naturaleza y peculiaridades del idioma en cuestión.

Diseño: es el proceso de determinar los objetivos del método, los papeles que desempeñan tanto los alumnos como los profesores en el aula, las actividades empleadas y la función del material usado en clase.

Procedimiento: se refiere al comportamiento de docentes y discentes y la reacción en el aula al aplicar un método concreto.

Alcalde (2011: 3) distingue entre los términos método y enfoque: desde su punto de vista, un método es “el proceso o camino para conseguir un determinado objetivo, en tanto que enfoque consistiría en la perspectiva tomada como punto de vista para el planteamiento de una cierta cuestión”. Basándose en esta idea, la autora afirma que un método puede tener varios enfoques reflejados en varios manuales de enseñanza.

Por todo lo anterior, podríamos decir que lo que pretendemos con esta tesis doctoral es intentar mejorar el método comunicativo usado actualmente partiendo de un enfoque basado en la accesibilidad de dicho método para las personas invidentes y con baja visión.

3.3. EL MÉTODO DE GRAMÁTICA Y TRADUCCIÓN

El método de gramática y traducción es el primero conocido en la enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo y era empleado en la enseñanza de lenguas clásicas como el latín y el griego (Alcalde, 2011), razón por la cual también se denomina método tradicional.

Como podemos deducir de su nombre, la enseñanza de las lenguas extranjeras se basaba esencialmente en que los alumnos adquirieran el mayor léxico posible sobre el idioma extranjero en cuestión y que asimilaran sus reglas gramaticales para poder entender palabras y frases, así como construir frases en el idioma extranjero. Con él, los discentes adquirían el conocimiento suficiente para la comunicación con los pueblos extranjeros y aprendían sobre la cultura y las tradiciones de esos pueblos y sobre su literatura, mayoritariamente a través de textos escritos que leía el profesor.

La enseñanza, además, se impartía prácticamente en su totalidad en la lengua materna de los discentes, de modo que, al tiempo que recibían enseñanza sobre el idioma extranjero, adquirieran conocimientos más profundos sobre su idioma propio.

La enseñanza, pues, consistía en memorizar grandes listados de vocablos extranjeros y en aprender y asimilar las reglas gramaticales del idioma extranjero estudiado para poder construir oraciones correctamente usando las palabras aprendidas. El proceso terminaba con ejercicios de

traducción directa e inversa para asegurarse de que los alumnos dominaban la lengua extranjera en cuestión.

Durante dicho proceso los profesores eran los que desempeñaban el papel más destacado en clase, puesto que eran ellos quienes leían los textos en la lengua extranjera y los comentaban, de modo que los alumnos prácticamente se convertían en oyentes sin posibilidad de interactuar en clase, ni con el profesor ni entre ellos, reduciendo sustancialmente la posibilidad de mejorar su pronunciación o la comunicación real en la lengua extranjera. Los alumnos se limitaban a escuchar al profesor y a aprender todo lo que podían de memoria, por lo que los alumnos invidentes o con baja visión se podían igualar con sus compañeros sin discapacidad visual, como ahora veremos.

Según Richards y Rodgers (1986), el método de gramática y traducción se seguía usando hasta terminada la Segunda Guerra Mundial. Ello nos permite deducir que coincidió durante más de cincuenta años con el sistema de lectoescritura braille, lo cual es un hecho muy importante si intentamos averiguar cómo funciona este método desde el punto de vista de la accesibilidad.

Como ya hemos mencionado, los alumnos eran mayoritariamente receptores del conocimiento, al que accedían escuchando las explicaciones del profesor, quien no tendría obstáculos significativos a la hora de hacer llegar la información a las personas con discapacidad visual. Las dificultades se limitarían a la posibilidad de tomar apuntes, aunque, por la misma naturaleza del método, no creemos que esta fuese una necesidad significativa. Por tanto, solo quedaría el desafío de adaptar los libros, lo cual, creemos, no debería ser una tarea difícil. Considerando las características del método, podemos afirmar que los manuales empleados no tenían ningún elemento visual —imágenes o ilustraciones— que dificultara el proceso de conversión al braille, debido a que este sistema de lectoescritura puede reflejar perfectamente los textos en tinta sin necesidad de hacer grandes adaptaciones. Naturalmente, lo que decimos en relación con los alumnos es válido también para los profesores y los manuales por ellos empleados.

En cuanto a los ejercicios de traducción directa o inversa que se hacían, también creemos que su conversión al braille no presentaba grandes dificultades, porque también se trataba de textos sin ilustraciones.

Por todo lo anterior, creemos que en los últimos años en los que se usó este método para enseñar lenguas extranjeras, es decir, cerca del final de la primera mitad del siglo XX, cuando el

sistema braille se había extendido por muchos países, los ciegos podrían haber participado plenamente del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros.

En conclusión, si las personas invidentes o con baja visión no pudieron tener las suficientes oportunidades de aprender idiomas extranjeros cuando se usaba este método, el problema no fue el método en sí, sino la poca disponibilidad de medios económicos y materiales para convertir libros de estudio a braille en aquella época.

No cabe duda de que hoy en día el método de gramática y traducción ya no se considera el más adecuado; estudiar un idioma extranjero solo a través de textos escritos literarios ya no provee de todos los conocimientos necesarios, ya que ahora se requieren aspectos más comunicativos acordes con la realidad actual.

3.4. EL MÉTODO DIRECTO O NATURAL

El método directo, también conocido como método natural, es tan antiguo como el método de gramática y traducción, ya que surgió en épocas muy antiguas como reacción a las carencias que tenía este último en cuanto a pronunciación y comprensión oral. Aunque este método existía desde la antigüedad, no era considerado un método didáctico como tal, sino que era usado inconscientemente por los profesores que enseñaban lenguas extranjeras y que se oponían al método dominante entonces. Es el caso, por ejemplo, de los jóvenes en el Imperio Romano que aprendían la lengua griega conviviendo con los esclavos procedentes de Grecia (Alcalde 2011).

Es importante señalar que, aunque estamos empleando indistintamente los términos método directo y método natural, en realidad el método directo se englobaba dentro de una corriente llamada natural en la enseñanza de lenguas extranjeras, y fue con el tiempo cuando el método directo se convirtió en el representante más destacado y prácticamente el único de esta corriente.

En la corriente natural se intentaba enseñar las lenguas extranjeras simulando la manera en la que los niños adquieren de forma natural su idioma materno en el entorno familiar, puesto que se consideraba que los adultos podían llegar a aprender un idioma extranjero igual que un niño aprende su lengua materna y que incluso podrían llegar a dominarla con un nivel de nativo.

Alcalde (2011) también nos explica que uno de los pioneros de este método fue el ensayista francés Montaigne, quien a principios del siglo XVI contrató a profesores para que le enseñaran el latín a su hijo en casa de forma natural y oral porque estaba convencido de la necesidad de

desvincularse del método de gramática y traducción que entonces dominaba el panorama de la enseñanza de lenguas clásicas. Sin embargo, tras Montaigne no hubo grandes avances hasta finales del siglo XIX, cuando surgió el Movimiento de Reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras. Fruto de este movimiento, en 1886 se estableció el alfabeto fonético internacional y se fundó la Asociación Fonética Internacional, instaurando con todo ello la disciplina de la Fonética como parte de los estudios lingüísticos.

En esa misma época también se multiplicaron las voces de los lingüistas que abogaban por cambios radicales en la manera de enseñar lenguas extranjeras, que consistían, básicamente, en alejarse del método de gramática y traducción para centrarse en la enseñanza de aspectos descuidados hasta entonces, como la comprensión y expresión orales y la mejora de la pronunciación de los discentes.

Algunos de los lingüistas que hicieron grandes aportaciones al Movimiento de Reforma fueron H. Sweet, W. Viëtor y P. Passy. Aunque nunca llegaron a crear un método de enseñanza bien definido como lo conocemos ahora, sí hicieron contribuciones como (i) analizar el idioma enseñado de forma más metódica para crear sistemas de enseñanza adecuados a cada lengua; (ii) relacionar los principios de la enseñanza con la psicología de los alumnos para incrementar o disminuir el contenido objeto de estudio según las necesidades de cada uno; (iii) distribuir el contenido en las cuatro categorías que conocemos ahora: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita; (iv) dividir el contenido en niveles de más simple a más complejo; (v) fomentar la expresión oral en los discentes antes que la gramática, y (vi) promover la formación en fonética de los profesores de lengua (Melero, 2000).

Otros especialistas que cuestionaban el método de gramática y traducción fueron C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, los cuales hicieron aportaciones al Movimiento de Reforma que, como veremos más adelante, influyeron sobre el método directo, como analizar el proceso de adquisición de la primera lengua por parte de los niños y extrapolar el modelo a la enseñanza de lenguas extranjeras destacando la importancia de la destreza de lectura por encima de otras, así como explicar que los niños usan el contexto y analizan la situación para entender las oraciones que les son nuevas en su primera lengua y después empiezan a repetir esas oraciones ya memorizadas en situaciones o contextos similares en el futuro.

Con esta teoría intentaron desarrollar un enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras basado en las mencionadas observaciones usando temas organizados de manera secuencial para presentar la lengua extranjera de manera oral y crear situaciones que les sirvieran a los alumnos para comportarse igual que los niños en el momento de adquirir la segunda lengua.

Todas estas aportaciones acabaron dando forma al Movimiento de Reforma que, a su vez, influyó en el método directo y que, en general, se caracterizó por los siguientes rasgos:

Dar importancia a la lengua hablada por encima de otras destrezas lingüísticas, por lo que se fomenta en clase la conversación entre el profesor y los alumnos y entre los mismos alumnos prácticamente todo el tiempo.

Promover la formación en fonética a la hora de formar profesores para enseñar lenguas extranjeras, lo cual se veía como una de las carencias del método de gramática y traducción.

Exponer a los alumnos en primer lugar a la lengua oral antes de empezar con la lengua escrita.

Enseñar la gramática de manera inductiva, es decir, partir de los ejemplos para llegar a la regla.

Limitar el uso de la primera lengua a explicar conceptos complejos o palabras nuevas, prescindiendo de esta manera de la traducción empleada en el método tradicional.

A pesar de que el Movimiento de Reforma no consiguió grandes logros en su época, sí sentó las bases de la lingüística aplicada moderna a la enseñanza de lenguas extranjeras, e hizo ver los problemas y las deficiencias que experimentaba el método de gramática y traducción. Concretamente, influyó en el método directo, sobre todo en su convicción de que el proceso de adquisición de la primera lengua se puede emular en el aprendizaje de segundas lenguas por parte de los adultos.

Centrándonos ya en el método directo o natural, debemos señalar que empezó a emplearse en Francia y Alemania a principios del siglo XX y se extendió más tarde a los EE.UU. gracias a las ideas de Sauveur y Berlitz, el último de los cuales lo utilizaba en las clases de lengua extranjera que dirigía en su escuela, por lo que se llamó Método Berlitz (véase Alcalde, 2011). Trajo consigo un nuevo proceder para enseñar lenguas extranjeras que apostaba casi totalmente por la lengua oral, intentando prescindir en clase, en la medida de lo posible, de la lengua primera de los alumnos.

Algunas de las características de este método son (i) el uso exclusivo de la lengua extranjera en clase; (ii) la enseñanza del léxico y de las estructuras de uso cotidiano, a diferencia del método de Gramática y Traducción, que se centraba en la lengua formal y literaria; (iii) la enseñanza

inductiva de la gramática; (iv) el fomento de la interacción entre el profesor y los alumnos y entre los mismos alumnos en forma de diálogos consistentes en preguntas y respuestas; (v) la introducción de los contenidos nuevos de manera oral; (vi) el empleo de objetos cotidianos y de dibujos para introducir a los alumnos nuevo léxico y asociar las ideas para introducir las palabras nuevas abstractas; (vii) la importancia de la comprensión y expresión orales; por último, (viii) la enseñanza de fonética, pronunciación y gramática.

Este método, además, se caracteriza por ser sobre todo imitativo, inductivo y asociativo, debido a su tendencia a hacer que los alumnos observen las reglas gramaticales partiendo de los ejemplos y que aprendan las palabras oyéndolas decir por el profesor, que es el protagonista de la clase porque es el que crea el dinamismo que lleva a los alumnos a interactuar con él e imitarle en las frases y palabras que dice (Melero, 2000).

Al igual que otros, este método también tuvo sus detractores, que sostenían que no tenía una base teórica ni metodológica sobre la naturaleza de la lengua extranjera ni sobre su aprendizaje, así como que era de muy difícil aplicación en grupos grandes de alumnos o en escuelas públicas con gran número de estudiantes. Además, el uso exclusivo de la lengua extranjera para introducir conceptos nuevos podía dificultar mucho algunas explicaciones complejas, sobre todo en el caso de alumnos principiantes.

Aun así, igual que el Movimiento de Reforma, el método directo hizo ver a los especialistas los problemas que experimentaba la enseñanza de lenguas extranjeras y les hizo reflexionar sobre formas de mejorar este proceso, dando inicio a la disciplina de Didáctica moderna de lenguas extranjeras.

Respecto a la accesibilidad de este método para los docentes o discentes ciegos o con baja visión, debe indicarse que, igual que el método de gramática y traducción, coincidió en parte temporalmente con la existencia del braille y su uso, sobre todo en los EE.UU., de la mano de lingüistas como Berlitz, que lo aplicaba en la primera mitad del siglo XX en la escuela de idiomas que dirigía.

Al hablar de cualquier método de enseñanza de lenguas extranjeras, nos centramos siempre en primer lugar en el papel del sistema de lectoescritura braille, sistema del que hablaremos más adelante con más detalle, porque es el que les permite a las personas ciegas leer y escribir, dos aspectos fundamentales a la hora de enseñar el español como lengua extranjera. No obstante, en el

método directo, la comprensión lectora y la expresión escrita no serían el factor principal, debido al uso de la enseñanza / aprendizaje oral como vehículo principal de transmisión del conocimiento de la lengua extranjera estudiada. Si bien las teorías del Movimiento de Reforma —por el que está influido el método directo— abogaban por enseñar la lectura antes que otras destrezas lingüísticas, esta característica en concreto no acabó reflejada finalmente en el método directo.

A pesar de lo anterior, conviene comentar algunas características del método directo desde el punto de vista de la accesibilidad. En primer lugar, creemos que su naturaleza oral favorecería también a los alumnos con discapacidad visual, debido a que este colectivo suele recibir mucha información vía oral por la limitación visual que sufre, por lo que en este caso no habría obstáculos en hacer llegar la información a estos alumnos; incluso si el profesor fuera invidente, podría trasladar la información de manera oral a los alumnos videntes.

El único obstáculo que creemos que podría existir sería la introducción de palabras nuevas sobre objetos cotidianos usando dibujos, una característica principal del método directo. En nuestra opinión, el problema se resolvería presentando esos objetos en forma táctil, por ejemplo, permitiendo tocar objetos hechos de un material como la madera e indicando acto seguido la palabra que denota ese objeto en la lengua extranjera. Resolviendo este obstáculo, solo quedaría por adaptar la forma de introducirle a un discente ciego ideas abstractas. Cuando no hubiera alumnos ciegos en clase, creemos que los profesores simplemente harían algún gesto no verbal para explicar ideas abstractas, pero en el caso de que en el aula hubiese un alumno invidente, esto no sería útil, dado que no podría percibir los gestos no verbales. Este obstáculo se podría superar si el profesor intentara explicar la idea abstracta con palabras más simples que ya conocieran los alumnos en la lengua extranjera, una posibilidad válida para las personas ciegas también; pero, si no fuese posible, creemos que la manera más rápida y práctica sería recurrir a la lengua materna de los alumnos para explicar esas ideas.

A pesar de que este método ya no se usa debido a algunas deficiencias que ya hemos explicado, creemos que algunos de sus aspectos sí se pueden aplicar al método que se emplea actualmente en la enseñanza del español a extranjeros, como por ejemplo el uso de objetos que una persona invidente pueda tocar para compensar la imposibilidad de ver los dibujos que suelen incluir los manuales en la actualidad.

3.5. EL MÉTODO AUDIOLINGÜE

El método audiolingüe, también conocido como método audiolingüístico o audiolingual, fue un método de enseñanza de lenguas extranjeras que se aplicó al aprendizaje de lenguas como el alemán, el holandés e incluso el español. Surgió en los EE.UU. en los años cincuenta del siglo XX como método de enseñanza de lenguas extranjeras usado en instituciones de enseñanza, pero previamente ya se usaba en el ejército del mismo país con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial y durante la Contienda, empujado por la necesidad de contar con personal militar capaz de aprender y hablar idiomas extranjeros en poco tiempo. En realidad, al decir que surgió en los años cincuenta, nos referimos al uso civil que se hizo del método, que acabó patentado por N. Brooks en el año 1964.

El método audiolingüe está basado en varias teorías, algunas de las cuales se remontan a los años treinta del siglo XX, que dan origen a sus características principales —que detallaremos a continuación—, como considerar las lenguas como estructuras y patrones que los alumnos pueden aprender e interiorizar hasta automatizarlas para hablar el idioma estudiado con el menor número posible de errores (Alcalde, 2011).

Una de las teorías más destacadas en las que se basó este método fue la teoría de Bloomfield de 1933, lingüista que sostenía que cualquier idioma se podía reducir a un conjunto de segmentos físicamente fáciles de determinar y separar, que a su vez se podían dividir y subdividir hasta llegar a los elementos más básicos, los morfemas o las unidades gramaticales mínimas. Para llegar a ello, según Bloomfield, había que considerar que el significado es un elemento extralingüístico que no entra dentro del estudio lingüístico. Según esta teoría, los mencionados segmentos se pueden juntar o combinar usando criterios científicos para construir bloques lingüísticos y conformar frases (Bloomfield, 1933).

Otra de las teorías fue la corriente del análisis contrastivo, desarrollado entre los años cincuenta y setenta del siglo XX, según el cual los errores de los estudiantes de lenguas extranjeras podían preverse analizando las diferencias entre sus lenguas maternas y las lenguas que aprendían, debido a que tales errores se consideraban fruto de la interferencia causada por sus lenguas nativas. Este análisis contrastivo consistía, en primer lugar, en una descripción y un análisis de los idiomas maternos de los discentes y del idioma extranjero que estuvieran aprendiendo y, en segundo lugar, en una comparación que desvelara las diferencias y similitudes detectadas entre la lengua materna

y la lengua extranjera, para, finalmente, basándose en los resultados, predecir los errores que pudieran cometer los alumnos por la mencionada interferencia de la lengua materna (Fernández, 1997). Pese al empleo de esos pasos, las pruebas empíricas descubrieron que la interferencia de la lengua materna de los alumnos no explicaba la mayor parte de sus errores, lo cual contribuyó al declive de esta corriente y del método audiolingüe en general, como detallaremos a continuación.

Otra teoría que contribuyó sustancialmente a entender cómo concebía el método audiolingüe el proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras fue el conductismo, que sostenía que el aprendizaje de una lengua extranjera, igual que el aprendizaje humano de otras actividades o disciplinas, se basaba en la imitación y la repetición de respuestas a estímulos, y que el éxito o el fracaso del aprendizaje dependía del grado de aceptación y reacción en el entorno de la persona que aprende. Esta teoría, bastante extendida en la enseñanza de lenguas extranjeras entre los años cuarenta y sesenta del siglo XX, postulaba que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se basa siempre en el ensayo y error, en el sentido de que si un alumno responde de manera correcta a un estímulo verbal en la lengua extranjera y recibe una recompensa verbal, esa respuesta se afianza y se automatiza; y si, al contrario, no responde correctamente a un estímulo verbal y, en consecuencia, no recibe esa recompensa, esa conducta lingüística no correcta se va debilitando hasta desaparecer por completo de su repertorio lingüístico.

En definitiva, las teorías anteriores contribuyeron a formar el método audiolingüe, que consideraba las lenguas como un sistema de estructuras que se puede describir científicamente, que valoraba la comparación entre las lenguas extranjeras y las lenguas nativas de los discentes para detectar semejanzas y diferencias, que se centraba en el aspecto oral de la lengua extranjera haciendo hincapié en la pronunciación y la entonación de los alumnos, que daba gran importancia al aspecto comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y que consideraba el uso de una lengua como un comportamiento que consiste en adquirir unos hábitos y costumbres que se pueden fijar mediante la imitación y la repetición (Melero, 2000).

Richards y Rodgers (1986) nos explican los elementos más típicos en una clase de enseñanza de lenguas extranjeras que usa el método audiolingüe y los pasos que normalmente se siguen: en primer lugar, se empieza haciendo que los estudiantes escuchen un diálogo modelo en el que están recogidas las estructuras que se pretende enseñar en la lección o unidad didáctica objeto de la clase, un diálogo que tiene como objetivo contextualizar las estructuras recogidas y enseñar a los alumnos

en qué situaciones se podrían usar; posteriormente, ese diálogo es memorizado por los alumnos y representado por ellos, con las constantes correcciones del profesor de los posibles errores de pronunciación o entonación.

Después de la representación del diálogo modelo, las estructuras recogidas en él se seleccionan y se repiten para, posteriormente, ser incluidas en unas tablas de sustitución que recogen elementos que se ciñen a la misma estructura, pero a la vez se pueden usar en contextos distintos. Posteriormente, con la tabla se realizan ejercicios estructurales que responden a la idea principal del método, que consiste en que el aprendizaje de una lengua extranjera se basa en repetir, interiorizar y automatizar estructuras lingüísticas. Este aspecto es muy importante a la hora de hablar de su accesibilidad para las personas con discapacidad visual, como veremos a continuación, porque hay que determinar el formato en el que se presentarían esos ejercicios estructurales de una manera adecuada para estas personas.

Los ejercicios estructurales a los que se refiere este método están hechos para reforzar e interiorizar estructuras y categorías gramaticales. En estos ejercicios mecánicos se pretende que los alumnos respondan a unos estímulos verbales de una manera cada vez más rápida y sin pensar en las reglas gramaticales, con el objetivo de hacer que la mente de los discentes se despreocupe de las tareas lingüísticas consideradas rutinarias, como conjugar un verbo, por ejemplo; y además se pretende combatir los posibles errores porque, según la teoría que sustenta este método, si no se corrigen desde el principio, cada vez será más difícil hacerlo porque se habrán fijado en la memoria de los alumnos.

Dichos ejercicios estructurales parten desde el más simple, que consiste en la repetición de unos enunciados —grabados o pronunciados por el profesor—, y avanzan a tipos un poco más complejos, que consisten, por ejemplo, en sustituir un sustantivo por un pronombre (Comí la tarta → La comí), cambiar el tiempo verbal, completar frases inacabadas siguiendo un modelo, ordenar palabras para formar una frase correcta o completar los huecos de frases incompletas. Respecto al último tipo, destacan tres técnicas principales: (i) presentar al alumno múltiples ítems de los que uno es válido para completar el hueco; (ii) presentar tantos ítems como huecos en un texto para que el alumno use cada ítem en el hueco que le corresponde; (iii) prescindir de opciones para que el discente escoja la palabra o la estructura que considere más válida para llenar el hueco. Como veremos más adelante, cada una de las tres técnicas podría hacerse de manera accesible en braille.

Para lograr estos fines del método audiolingüe, el docente tenía un papel activo y primordial en clase, ya que era él quien controlaba los estímulos dirigidos a los alumnos, que tenían, al contrario, un papel pasivo, meramente receptor y repetidor del conocimiento que recibían.

Las críticas a este método se centraron en dos aspectos principales que, a nuestro juicio, lo invalidaron por completo: el primero era la propia teoría lingüística en la que se basa, que sostiene que las lenguas solo son estructuras que forman bloques lingüísticos, y el segundo era su concepción del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, que se caracterizó por ser mecanizado y repetitivo. Este segundo aspecto fue criticado por lingüistas que idearon las teorías cognitivistas, como Chomsky, que explicó que todas las lenguas tienen un lado creativo, un aspecto que ignoró por completo el método audiolingüe. Chomsky también sostenía que el conocimiento de una lengua no se limita al dominio de sus estructuras, sino que hay que tener una competencia comunicativa, y que la idea de la repetición no es adecuada, porque los niños repiten de manera incorrecta estructuras de su lengua materna que acaban corrigiéndose con el tiempo (Melero, 2000).

Estas críticas contribuyeron a extender la idea de que los ejercicios estructurales, que son la base del método audiolingüe, no son los más idóneos para un proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, pero lo cierto es que con la adaptación de estos ejercicios al formato escrito siguen formando parte de muchos manuales de enseñanza de segunda lengua de muchos idiomas, incluido el español.

Después de haber enumerado los elementos y aspectos que caracterizaban el método audiolingüe, consideramos que estamos en una situación en la que podemos evaluar la accesibilidad de este método tanto para docentes como para alumnos con ceguera total o con baja visión. Lo haremos comentando dos aspectos principales desde el punto de vista de la accesibilidad del método: el primero de ellos, que es favorable para las personas invidentes y con baja visión, es el énfasis en la enseñanza/aprendizaje oral de las lenguas extranjeras; y el segundo, que sí constituye un pequeño desafío, son los ejercicios estructurales en los que se basa el método.

En cuanto a la tendencia de este método a introducir los conocimientos lingüísticos de manera oral, al igual que en el método directo —del que hemos hablado antes—, reiteramos que tal tendencia favorece sustancialmente a las personas invidentes en clase de español como lengua extranjera, debido a la facilidad por la que una persona invidente puede recibir información a través del oído. Por esta razón, introducir nuevo contenido de este modo a los estudiantes en una clase en

la que están presentes personas invidentes o con baja visión creemos que no supone ningún obstáculo.

Respecto a las tablas de sustitución que se usaban en este método, la opción más adecuada sería convertirlas al sistema braille para que los alumnos invidentes en clase tuvieran acceso a las mismas igual que sus compañeros sin discapacidad visual. A este respecto, habría que tener en cuenta la diferencia entre el tamaño que puede ocupar un texto en tinta y el tamaño que puede ocupar el mismo en braille.

Asimismo, habría que adaptar los ejercicios estructurales escritos, sobre todo los ejercicios de huecos con múltiples opciones, con sus dos variantes: la primera sería la más fácil de transcribir en braille porque, al igual que se hace en tinta, se pueden reproducir en Braille junto a cada hueco las opciones de las que el discente tiene que elegir la correcta; la variante que incluye tantas opciones como huecos en un texto completo también es fácil de transcribir, puesto que en un manual en tinta para personas sin discapacidad visual suelen colocarse todas las opciones antes del texto, lo que puede hacerse también en braille, con la única salvedad de que en este sistema el texto ocupa el doble de espacio, lo cual muchas veces puede dar lugar al empleo de varias páginas para un solo ejercicio, por lo que sería recomendable incluir todas las opciones en cada página para permitirles a los alumnos invidentes leer el texto con una mano y tener la otra mano más arriba leyendo las opciones.

A nuestro juicio, con estas recomendaciones, los alumnos con discapacidad visual podrían tener un acceso lo más cómodo posible a los ejercicios estructurales, lo cual es un aspecto muy importante porque, como hemos comentado antes, aunque en la actualidad ya no se usa el método audiolingüe en las clases de español como lengua extranjera, los ejercicios estructurales se siguen empleando en varios manuales modernos para ayudar a los alumnos a fijar ciertas reglas gramaticales o nuevo léxico. Más adelante reproduciremos un ejemplo de cómo podrían quedar transcritos en braille algunos tipos de ejercicios estructurales.

Si hubo profesores invidentes o con baja visión empleados en algún centro docente de lenguas extranjeras durante los años en los que se usaba este método, creemos que seguramente no tuvieron grandes desafíos para dar clase a alumnos con y sin discapacidad visual, debido a la característica principal ya mencionada de este método, que es la enseñanza esencialmente oral de la lengua extranjera. El papel que desempeñarían en clase los profesores sería el de dirigir los estímulos sobre

todo orales a los alumnos, lo cual sería perfectamente asumible por un docente con discapacidad visual, porque podría hacer el diálogo modelo, enseñarles a los alumnos las estructuras objeto de la clase incluidas en dicho diálogo y escuchar cómo lo representaban corrigiendo los errores que surgieran. Incluso podríamos decir que un docente ciego se fijaría más en la pronunciación y la entonación de los alumnos, al ser el oído la vía principal de recepción de información para las personas con esta discapacidad.

En caso de que el profesor invidente tuviera que poner en clase diálogos grabados, estos tendrían que estar adaptados, o bien los equipos usados en clase para la reproducción multimedia deberían ser de fácil empleo, por ejemplo, teniendo las teclas bien marcadas de manera táctil para que pudieran ser localizadas fácilmente por el docente con discapacidad visual; y si fuesen ordenadores, tendrían que contar con alguna tecnología de asistencia, como lectores de pantalla y líneas braille electrónicas.

Como estamos viendo, y todavía veremos, cuanto más complejos son los métodos de enseñanza, más desafíos implican a la hora de hacerlos más inclusivos para las personas con discapacidad visual. Este colectivo supone una minoría entre el alumnado en general y el alumnado de lenguas extranjeras en particular, por lo que en muchas ocasiones sus necesidades no se tienen en cuenta cuando estos métodos son concebidos por los expertos.

3.6. EL MÉTODO SITUACIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El método situacional en la enseñanza de lenguas extranjeras surgió poco tiempo después del método audiolingüe. Fue principalmente oral y, siguiendo el mismo enfoque que su predecesor, consideraba las lenguas extranjeras como estructuras y empleaba ejercicios estructurales parecidos. Además de dar la mayor importancia a la enseñanza oral por encima de otras competencias escritas, este método incorporó, junto con su concepción estructuralista de las lenguas extranjeras, el concepto de situación, por influencia de los lingüistas británicos J. R. Firth y M.A.K. Halliday, entre otros, que abogaban por vincular las enseñanzas de lenguas extranjeras en clase con un contexto más real y situaciones de usos cotidianos (Melero, 2000). En clase se inventaban situaciones concebidas para introducir a los alumnos las nuevas estructuras y el nuevo vocabulario, a diferencia del método audiolingüe, que usaba diálogos modelo no tan contextualizados.

Además de recibir la influencia de los lingüistas mencionados, este método fue resultado de la corriente funcional, que también tenía por objeto explicar el uso de la lengua en contexto y en situaciones reales de comunicación, la cual no se limita al simple acto de transmitir información, sino que incluye la interpretación constante por parte del destinatario de lo que exprese el emisor explícita e implícitamente (Velasco 2003). Esta corriente funcional se desarrolló tras el declive del método audiolingüe para, en nuestra opinión, intentar suplir las carencias de este último, como la falta de contextualización, pero siempre dentro de un enfoque estructuralista.

A pesar de que esta corriente no pudo salvar un método de enseñanza basado exclusivamente en un enfoque estructural, sí supuso una revolución en la disciplina de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que estableció las bases para los enfoques y métodos que aparecieron después, como el propio método comunicativo —que se usa actualmente—, pues fue la primera corriente que sostuvo que no bastaba conocer e incluso dominar las normas gramaticales formales de una lengua para hablarla correctamente, sino que también era necesario conocer la vida cotidiana y entender las intenciones del interlocutor, no siempre expresadas explícitamente en forma lingüística.

Al igual que en el método audiolingüe, la teoría de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera del método situacional se basa en modelos conductistas según los cuales la repetición de estructuras es la clave para que los discentes las aprendan e interioricen con el objetivo de usarlas de manera automática y sin errores. Aun así, a diferencia del audiolingüe, el situacional, basándose en los mismos modelos conductistas y equiparando el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras al de adquisición de la lengua materna por parte de los bebés, sostiene que los alumnos pueden aprender las palabras y las estructuras nuevas deduciéndolas a través de las situaciones creadas en las que se presentan. En cuanto a la enseñanza de gramática, al igual que en otros métodos, es también inductiva, para que los alumnos aprendan las reglas viendo ejemplos y, de esta manera, las normas gramaticales se asienten en sus mentes de manera más sólida. Además, estas últimas se presentan de manera gradual, de las más simples a las más complejas.

Este método también se centra en la pronunciación y la entonación de los alumnos e intenta, como otros métodos basados en enfoques estructurales, prevenir los errores desde el principio de la enseñanza para que no se fijen estructuras lingüísticas incorrectas en la mente de los alumnos.

El desarrollo de la enseñanza en el aula se basa en situaciones creadas para este propósito, como ya hemos comentado, pero a estas situaciones ayuda el uso en clase de dibujos, objetos

cotidianos y gestos que sirven para introducir el nuevo contenido que los alumnos tienen que entender dentro de su contexto. También en clase se usa material didáctico creado de acuerdo con la teoría que subyace al método.

En cuanto a la accesibilidad para profesores y alumnos con discapacidad visual, el hecho de contar con ejercicios estructurales hace que la adaptación en este aspecto sea muy parecida a la ya descrita en referencia a la del material usado en el método audiolingüe en cuanto a su conversión al sistema de lectoescritura braille. Este proceso de adaptación sería válido para docentes y discentes invidentes o con baja visión.

Además de la adaptación del material, el aspecto mayoritariamente oral de este método, al igual que en el audiolingüe, favorecería a las personas con discapacidad visual, al ser la auditiva una de las vías más usadas por estas personas para recibir información.

Respecto al uso de dibujos y objetos, tendríamos dos posibilidades de adaptación dependiendo del grado de pérdida de visión de los alumnos con discapacidad visual. En el caso de alumnos con baja visión, éstos podrían llegar a ver los dibujos impresos en algún manual o en el material didáctico usado en clase con ayudas adicionales, como lupas electrónicas con un amplio rango de aumento de imagen. En el caso de alumnos con ceguera total, sería recomendable usar exclusivamente objetos que pudiesen tener en las manos y tocar, o bien usar alguna de las técnicas de impresión de imágenes en relieve para que con los dedos pudiesen apreciar los mismos dibujos que verían sus compañeros sin discapacidad visual.

El aspecto que supondría un desafío en este método sería la forma de hacer que los alumnos con discapacidad visual percibieran los gestos que pudiera hacer el docente para enseñar algún nuevo concepto. Si su nivel lo permitiera, la solución sería explicar de manera verbal en la lengua meta el gesto, para ceñirse a lo que dicta la teoría de este método, pero si no fuese posible, creemos que la solución sería explicar el gesto que hiciera el docente en la lengua materna de los alumnos ciegos.

Al igual que el método audiolingüe, el situacional no se libra de las carencias, ya que se basa en las teorías conductistas en la enseñanza, invalidadas, como hemos señalado, por teorías cognitivistas de lingüistas como Chomsky. A pesar de que este método vino a resolver la carencia de contextualización en el método audiolingüe, también dejó de usarse por las mismas teorías de aprendizaje en las que se basaba.

Pese a lo anterior, la adaptación de los ejercicios estructurales —que es un aspecto común a ambos métodos— y la adaptación del hecho de usar dibujos, objetos y gestos en clase nos sirven porque son aplicables a métodos más recientes que no han prescindido del todo de esos aspectos.

3.7. EL MÉTODO INTERMEDIARIO

Surgió en Alemania en los años cincuenta del siglo XX y fue utilizado sobre todo en las universidades. Alcalde (2011) señala que intentó unir los objetivos del método tradicional de gramática y traducción y de los que surgieron después basados en enfoques orales y estructurales; de ahí su nombre de Método Intermediario. En alemán se llama “*vermittelnde methode*”. *Vermitteln* es un verbo en alemán que, entre otras acepciones, tiene las de conciliar o intermediar. La misma autora resume las características de este método en las siguientes:

Participación activa del alumno.

Impartición de la clase, fundamentalmente, en la lengua meta, excepto las aclaraciones gramaticales y demás cuestiones de difícil entendimiento.

Memorización de nuevas palabras en un contexto determinado.

Aprendizaje inductivo en lo que respecta a la gramática (se parte del ejemplo para llegar a la regla).

Presentación de la gramática en una progresión cíclica.

Realización de ejercicios para el uso oral de la lengua, pero también de gramática y traducción.

Como podemos ver, el método intermediario incorporó aspectos que caracterizaban a los que le precedieron, con el propósito de alcanzar un método completo sin carencias. Del método de gramática y traducción incorporó los ejercicios, y también incorporó ejercicios estructurales de los métodos basados en este segundo enfoque, como el método situacional, del que copió la creación de situaciones para introducir vocabulario nuevo, abogando en el proceso por una mayor participación de los alumnos en clase, a diferencia de los métodos anteriores.

De la accesibilidad para alumnos o profesores con discapacidad visual no tenemos que detallar muchos aspectos, ya que las características de este método se incorporan de otros anteriores de cuya accesibilidad ya hemos hablado detalladamente, como por ejemplo la forma de transcribir al sistema braille los diferentes tipos de ejercicios estructurales o de huecos con o sin opciones.

También hemos hablado de los ejercicios de traducción, que no presentan grandes problemas al pasarlos al sistema de lectoescritura braille.

3.8. EL MÉTODO AUDIOVISUAL

Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, con la victoria de los aliados, quedó patente el papel que jugaron los EE.UU. y el Reino Unido y su ayuda a Francia al final de la contienda. Aquellos acontecimientos dieron lugar a una mayor divulgación de la lengua inglesa en todo el mundo, que iba ganando prestigio y terreno frente a la lengua francesa, que antaño era la lengua de prestigio hablada internacionalmente. Ayudó a ello el trabajo que hicieron lingüistas expertos anglófonos y los programas militares que ya hemos comentado para desarrollar mejores métodos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Todo ello llevó a Francia a reaccionar para mantener el prestigio del francés en el extranjero y revertir la tendencia de preferencia por el inglés frente al francés en ámbitos internacionales, asignando a su Ministerio de Educación la tarea de llevar a cabo una reforma para mejorar la difusión del francés en el extranjero, mejorando tanto la metodología de su enseñanza como los medios materiales disponibles para ello. Todos esos esfuerzos culminaron en el desarrollo del método audiovisual por un equipo de lingüistas, entre los que se encontraban algunos expertos, como G. Gougenheim y P. Rivenc (Melero, 2000) del Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français —CREDIF en sus siglas en francés—, que elaboraron una lista de las palabras más utilizadas en la lengua francesa y una gramática secuenciada, para entre ambos conformar un corpus léxico y gramatical del francés que se publicó en el año 1954 bajo el nombre de Français Élémentaire, una especie de plan curricular para la creación de manuales de enseñanza de lengua francesa a extranjeros que fue actualizado con el nombre de Français Fondamental en el año 1959.

Con la ayuda de estos planes curriculares hechos por Francia, fueron confeccionados los dos manuales estrella para la enseñanza del francés representativos del método audiovisual: el primero, Voix et images de France, fue publicado en 1961 y se dedicaba a la enseñanza del francés a adultos extranjeros; y el segundo, Bonjour Line, fue publicado en 1963 y tenía como destinatarios a niños extranjeros con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años.

Es importante señalar que el método audiovisual surgió en los años cincuenta, una época en la que el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras era dominado por el Movimiento de Reforma y el enfoque estructural —de los que ya hemos hablado—, por lo que dicho método se basó en los mismos, como veremos a continuación.

Este método considera que los alumnos aprenden las lenguas extranjeras a través del oído, con el que escuchan los diálogos y las conversaciones entre hablantes nativos de las lenguas extranjeras, y a través de la vista, con la que adquieren más información a través del contexto social y las situaciones e imágenes que observan en combinación con los diálogos. Por esta razón, en las clases se reproducían grabaciones en audio de los diálogos, empezando por el audio en soporte magnético y llegando a usar las cintas de casete. En cuanto a la parte visual, también se emplearon filminas con imágenes de una manera parecida al uso actual de las diapositivas.

Una de las novedades más importantes de este método fue la importancia especial que se le dio a la confección del material didáctico debido a que, a diferencia de los métodos anteriores que también usaban material didáctico en formato escrito, los manuales que se empleaban con este método se preparaban siempre con el objetivo de resultar lo más atractivos posible para los alumnos, cuidando la presentación, el formato y las imágenes (Richards y Rodgers, 1986).

Este método también se basaba en teorías conductistas, al igual que otros de su época, por lo que se trabajaban con frecuencia ejercicios de repetición mecánica que ayudaban a fijar las estructuras que se enseñaban en la mente de los alumnos para que las pudieran automatizar posteriormente. A pesar de lo anterior, los diálogos y estructuras que se explicaban en clase estaban más contextualizados que en otros métodos gracias al empleo de las imágenes y las situaciones que se creaban para la clase. Estas imágenes ayudaban a dar un contexto social, lo cual supuso un paso muy importante en el avance hacia el trabajo de las competencias comunicativas en clase posteriormente.

En las clases se prescindía totalmente de las lenguas maternas de los discentes debido a que, según los desarrolladores de este método, la contextualización de las estructuras y el léxico nuevo mediante imágenes ya ayudaba a los alumnos a tener una comprensión mejor del contenido nuevo que se les introducía.

Al igual que los otros métodos que se basan en las mismas teorías conductistas, la fase inicial de enseñanza se centraba en las habilidades orales de los alumnos en la lengua extranjera estudiada,

concretamente en la pronunciación y la entonación de los discentes, con el objetivo de combatir los errores que pudieran surgir desde el principio, antes de que se fijasen (Melero, 2000).

Las unidades didácticas en el método audiovisual se solían organizar en torno a una situación, por ejemplo, unas vacaciones de unos turistas en las que estos podrían estar en una estación, un restaurante, un aeropuerto, un hotel, etc. y llevar a cabo algunas funciones lingüísticas como saludar, hacer una compra, pedir información, etc. En torno a estas situaciones se organizaba la clase en cuatro fases principales, que detallamos a continuación con el objetivo de detectar los problemas de accesibilidad del método y proponerles solución, porque a pesar de que es un método que ya no se usa, algunos de sus elementos persisten a día de hoy en las clases.

La primera fase de una clase típica de este método era la de presentación. En esta fase el profesor hacía una presentación contextualizada de las nuevas estructuras, palabras y funciones que aprenderían los alumnos. Para ello el docente usaba los magnetófonos o las cintas de casete para reproducir los diálogos, a la vez que hacía la presentación usando las filminas que contenían las imágenes que contribuían a la contextualización de los diálogos.

La segunda fase era la de explicación. En ella el docente detallaba el contenido presentado con las cintas y las filminas con las explicaciones necesarias, sirviéndose de las imágenes incluidas en las diapositivas y de demostraciones y preguntas y respuestas, con el objetivo de que el contenido quedara claro para los alumnos.

En la tercera fase, la de fijación, tanto el profesor como los alumnos repetían los diálogos con el fin de que fueran memorizados y automatizados por los alumnos, procurando el docente siempre centrarse en los ritmos entonativos y la pronunciación de los discentes para corregir los errores desde el principio antes de que se fijasen, como ya hemos señalado.

La cuarta fase, la de explotación, les brindaba a los alumnos más libertad y flexibilidad ya que les permitía construir sus propios diálogos a través de preguntas y respuestas entre ellos. Esos diálogos no tenían que guardar relación con los temas tratados en clase aunque sí debían contar con las estructuras y palabras usadas en la lección objeto de la clase.

Además de los diálogos, en esta fase los discentes podían hacer representaciones teatrales, juegos, etc., en los que podían inspirarse en las imágenes incluidas en las filminas o inventarse temas totalmente ajenos a ellas, como por ejemplo hablar sobre su vida personal, su entorno familiar, social, etc.

Cabe señalar que, durante los años en los que se extendió el uso de este método, tuvo un gran éxito y pasó de Francia a los países sobre todo anglófonos, que desarrollaron manuales de enseñanza del inglés basados en el mismo. También tuvo un gran éxito comercial y se desarrollaron programas de enseñanza de lenguas extranjeras usando este método en la televisión en varios países. Este éxito duró hasta los años ochenta, cuando fue eclipsado por la aparición del método comunicativo.

A pesar de que el método audiovisual dejó de usarse en las aulas por sus carencias, que detallaremos más adelante, sí hizo dos grandes contribuciones a la disciplina de la didáctica de lenguas extranjeras.

En primer lugar, este método empleaba imágenes para contextualizar los diálogos y también usaba diálogos grabados de hablantes nativos de los idiomas que se enseñaban. Estos dos elementos acercaban a los discentes de una manera sin precedentes a la realidad social de los países en los que se hablan los idiomas que se enseñaban, y con ellos se alcanzaba una contextualización que no se podía lograr en ningún otro método anterior al método audiovisual.

En segundo lugar, una de las novedades que trajo este método, y a la vez su segunda contribución, fue la adecuación de la lengua usada en clase a las características y necesidades de cada grupo de alumnos, sentando la base para lo que sería después el análisis de necesidades que permite diseñar los currículos teniendo en cuenta la diferencia entre el nivel de los alumnos antes de impartir las clases con un determinado currículo y después de impartirlas, creando de esta manera manuales de enseñanza de lenguas extranjeras que respondan a las necesidades de un nivel establecido, como por ejemplo los niveles determinados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en la actualidad.

A pesar de las innovaciones que trajo consigo el método audiovisual, seguía experimentando carencias propias del enfoque estructural en el que se basaba. Según (Alcalde, 2011), este método limitaba en gran medida el potencial creativo de los alumnos, dándoles un papel en clase prácticamente receptivo y reproductivo, y también limitaba el papel del docente en clase prácticamente al de un técnico audiovisual, porque la mayor parte del tiempo estaba controlando la reproducción de las grabaciones y las filmas.

A pesar de estas críticas y de que este método ha quedado obsoleto, hay dos aspectos que, a nuestro juicio, son importantes a la hora de evaluar su accesibilidad, puesto que sus ejercicios se

siguen empleando todavía en clase, en formatos más modernos, pero conservando la misma idea con la que se empleaban en el método audiovisual.

El primer aspecto es el empleo de ejercicios estructurales, cuya mejor forma de adaptación, en nuestra opinión, es su conversión al sistema de lectoescritura braille. Este proceso les serviría, como ya hemos señalado anteriormente, tanto a docentes como a discentes con discapacidad visual. Sobre ese proceso de conversión de los ejercicios estructurales más importantes a braille ya hemos hablado de forma detallada en el apartado dedicado al método audiolingüe.

Respecto al empleo de filminas para mostrar imágenes utilizadas en la contextualización de los diálogos, creemos que puede haber dos formas de adaptarlo. La primera y la más sencilla es que el profesor, en el caso de que sea vidente, haga una explicación verbal de cada imagen que se muestre en pantalla, para que los discentes con discapacidad visual no sean excluidos en este aspecto de la clase. Esta explicación, si el nivel de los alumnos lo permite, se podría hacer en la lengua extranjera, en nuestro caso el español, consiguiendo de esta manera más inmersión en dicho idioma.

En el caso de que los alumnos no tengan un nivel suficiente que les permita entender una descripción verbal de las imágenes que se van mostrando, y también en los casos de clases en los que pueda haber discentes con discapacidad visual y discentes sin esa discapacidad, lo recomendable sería usar algún sistema de recepción individual de sonido que les permita a los alumnos invidentes oír una explicación que pueda reproducir el docente en el momento que lo desee desde el equipo usado en clase. La transmisión se haría, por ejemplo, mediante FM, que es una técnica muy común usada en los teatros para explicarles a los espectadores con discapacidad visual las partes no verbales de una representación, y los alumnos con discapacidad visual usarían auriculares individuales en los momentos en los que fuese necesario para que, a través de ellos, les llegara esa explicación de las partes no verbales de una clase. Dicha explicación podría ser, en los niveles iniciales, en el idioma materno de esos alumnos.

En este contexto estamos hablando de la descripción de imágenes, pero esta técnica también es válida cuando se reproducen vídeos en clase, un hecho que es habitual en las clases en la actualidad. Esos vídeos también pueden ser audiodescritos de la misma manera y escuchados por los alumnos con discapacidad visual en la clase mediante los mencionados auriculares.

En cuanto a los diálogos grabados en audio que se usaban en clase, esos diálogos no supondrían, en nuestra opinión, ningún desafío de accesibilidad en su adaptación, porque los alumnos invidentes en clase serían capaces de oírlos al igual que sus compañeros sin discapacidad visual sin ningún tipo de apoyo adicional.

Esos desafíos que hemos señalado se darían sobre todo en la primera fase de una clase de lengua extranjera con el método audiovisual, que era la de presentación, en la que se usaban las grabaciones en audio de diálogos y las imágenes. A cambio, las otras fases de este método, en las que primaba la repetición, no presentarían dificultades si se hubieran tratado los problemas que pudieran surgir en la primera, debido a que se basaban en la fase de presentación.

Los alumnos con baja visión, para acceder a las imágenes, si tuvieran un resto visual suficiente, no necesitarían una descripción de las imágenes como los alumnos invidentes. En los casos de clases en las que hubiera alumnos con baja visión, solamente haría falta bien un manual ya preparado con letra aumentada e imágenes ampliadas, bien un apoyo adicional mediante lupas que les ayudarían a ver las imágenes del tamaño que tienen los manuales usados por discentes sin ningún tipo de discapacidad visual. Ello sería también aplicable en el caso de docentes con discapacidad visual con resto visual suficiente para ver imágenes ampliadas.

Respecto a las dificultades a las que podrían enfrentarse los docentes de lengua extranjera con discapacidad visual en las clases en las que se usaba este método, la primera sería acceder a los manuales con los ejercicios estructurales para poder trabajarlos con los discentes. El proceso de adaptación de los ejercicios estructurales sería el mismo que se emplearía para adaptarlos para los alumnos, cuidando las limitaciones que supone la conversión de éstos al sistema de lectoescritura braille que hemos comentado anteriormente.

El aspecto que sí habría que adaptar sería el manejo de los equipos usados en clase para la reproducción de diálogos en audio y la proyección de imágenes. Los equipos habrían de ser accesibles y deberían contar con botones fáciles de distinguir al tacto y con la función de cada tecla debidamente etiquetada para su fácil reconocimiento con los dedos. Este aspecto le ayudaría al docente con discapacidad visual a reproducir los diálogos grabados de igual manera que uno sin discapacidad visual.

Respecto a las imágenes, creemos que el docente con discapacidad visual podría prepararlas de manera previa al inicio de la clase, en la que se usarían con ayuda de personal de apoyo sin

discapacidad visual del centro docente, que le describiría al profesor con discapacidad cada imagen empleada en clase. De esta manera, el profesor con discapacidad visual contaría con la descripción textual correspondiente a cada imagen preparada para la clase, que podría consultar siempre que la pusiera en pantalla.

En cuanto a la evaluación de los alumnos, como este método tiene una tendencia mayoritariamente oral centrada en la pronunciación, el ritmo y la entonación del habla, este aspecto no supondría dificultades de adaptación ya que, como hemos señalado, los ciegos reciben la información por vía auditiva, por lo que podrían hacer esa evaluación sin problemas.

Mediante la evaluación de la accesibilidad del método audiovisual, vemos que este método nos aporta un aspecto que representa un desafío más a la hora de hacer más inclusiva la enseñanza de lenguas extranjeras en general y la del español como lengua extranjera en particular, que es el empleo de las imágenes de una forma mucho más frecuente que en los métodos anteriores, incluso basando los nuevos contenidos en ellas.

De esta forma, analizar cada método desde el punto de vista de la accesibilidad para personas invidentes y con baja visión nos ayuda a descubrir los nuevos aspectos que ofrecía cada uno y los desafíos que suponía para llegar a la mejor forma de hacer que las clases de español como lengua extranjera fuesen lo más inclusivas posible.

3.9. EL MÉTODO ESTRUCTURO-GLOBAL-AUDIOVISUAL (SGAV)

El método SGAV es otro método originado en Francia, al igual que el método audiovisual, con el que comparte la base teórica y algunas técnicas didácticas; pero a diferencia de dicho método, no solo fue desarrollado por Francia, sino que fue el resultado de una colaboración de un equipo de profesores de la Escuela Normal de Saint-Claude de París y de la Universidad de Zagreb, por lo que también es conocido como el método de Saint-Claude-Zagreb.

El objetivo principal de este método fue desarrollar la habilidad de los discentes de comunicarse de manera mayoritariamente oral con extranjeros en situaciones cotidianas, centrándose para conseguirlo en las clases en la destreza oral a expensas de la escrita, considerada por el método SGAV una habilidad complementaria a la destreza principal a la hora de hablar un idioma extranjero, que es la oral, a la que dedica las primeras 60 o 70 horas de las clases (Mendoza,

El método SGAV, al igual que los otros métodos que siguen el mismo enfoque, usa un diálogo, a modo de presentación, que incluye las estructuras y el vocabulario objeto de la clase; pero a diferencia de otros métodos que siguen esta misma manera de presentación, como el método directo, se cuida al máximo que la primera vez en la que es introducido el diálogo de presentación del contenido a los discentes, esta presentación se haga de manera exclusivamente oral, de modo que los alumnos no vean nunca una versión escrita de dicho diálogo, ni hecha por el docente ni en su material didáctico.

Su corpus léxico está basado en la lista de 1500 palabras seleccionadas por el CREDIF en su manual llamado *Français Fondamental* (1er. Degré), publicado en los años cincuenta del siglo XX.

Los docentes en este método también se centraban extremadamente en prevenir errores de pronunciación o entonación que pudieran cometer los discentes, basándose en teorías conductistas para evitar que se fijen los errores, un aspecto del que hemos hablado y que este método comparte con los otros de enfoque estructural. En este contexto es importante señalar que en el método SGAV había una novedad: que los docentes intentaban corregir los llamados errores de pronunciación ortográfica. Aunque se trata de corregir la pronunciación, como en otros métodos, en este caso se centraba en corregir los errores que pudieran deberse a interferencias de la lengua nativa de los discentes a la hora de leer, como, por ejemplo, el pronombre español de segunda persona singular *tú*, que puede ser leído por un alumno anglófono como /tju/.

El método SGAV cuenta con dos técnicas didácticas básicas de enseñanza de lenguas extranjeras que lo caracterizan: la primera era la presentación sincronizada y simultánea de las imágenes —que solían ser dibujos sencillos, en filminas, iguales a las diapositivas en la actualidad, o venían incluidas en el material didáctico que usaban los discentes— y las grabaciones de los diálogos modelo que los alumnos únicamente podían escuchar. De esta manera se conseguía un empleo paralelo de los canales auditivo y visual, lo cual contribuía a una mejor memorización, según los desarrolladores del método. El mencionado material didáctico se dividía en dos partes: la primera contenía exclusivamente las imágenes sin ningún texto de explicación de ningún tipo, siendo esas imágenes de dos clases: imágenes de transcodificación, que traducían a imágenes el diálogo escuchado, e imágenes situacionales, que les daban el contexto social a los diálogos porque aportaban algunos elementos no verbales como gestos o actitudes. Este uso sincronizado de imágenes y diálogos, aparte de ser atractivo, fomentaba el componente oral en clase.

La segunda se trataba de una fiel repetición de los diálogos escuchados por los discentes, con un énfasis especial en la prevención de errores de pronunciación y entonación para evitar que se fijaran. De esta manera se pretendía conseguir un dominio de los sonidos, la gramática, la pronunciación, etc. de la lengua meta por parte de los alumnos (ibid.).

El papel del docente en este método durante el desarrollo de las clases es el de prácticamente un técnico audiovisual, haciendo de intermediario entre los discentes y los recursos didácticos del método.

Respecto a los alumnos, al igual que en otros métodos basados en enfoques estructurales y teorías conductistas, su papel era el de repetir los diálogos y las estructuras incluidas en el contenido de la clase hasta dominarlas y, entonces, se les permitía empezar a manipular por sí mismos las muestras lingüísticas y las estructuras, haciendo las sustituciones que se les ocurrieran, pero siempre siguiendo esas estructuras aprendidas. Posteriormente, la evaluación se hacía averiguando hasta qué punto los alumnos controlaban las estructuras gramaticales y el léxico aprendido durante las clases.

En cuanto al desarrollo de la clase, el método SGAV comparte sus técnicas didácticas con el método audiovisual, del que es considerado una variante, pero con ligeras variaciones.

Se distinguen tres etapas principales del desarrollo de la clase: en la de presentación y explicación, el docente reproduce los diálogos grabados en cintas y muestra las imágenes de contextualización usando las filminas. Esta etapa es compartida con el método audiovisual, pero con la diferencia de que el docente tiene que cuidar al máximo la sincronización y la simultaneidad de los diálogos y las imágenes, atendiendo a la teoría que distingue este método del audiovisual, que le da mucha importancia a dicha sincronización y simultaneidad de diálogos e imágenes. El docente en esta fase se limita a hacer algunas explicaciones únicamente cuando es necesario, intentando que los alumnos prestaran total atención a los diálogos y las imágenes.

En la segunda fase, los diálogos eran repetidos con el objetivo de que fueran interiorizados y automatizados por los discentes, siempre evitando los errores, sobre todo de pronunciación y entonación.

La tercera fase, al igual que en el método audiovisual, es la de explotación, en la que los alumnos creaban diálogos distintos a los incluidos en el contenido de la clase, pero siempre respetando las estructuras estudiadas. En esta fase también se hacían muchos ejercicios de tipo

estructural como los de repetición, sustitución, transformación, etc. A través de esos ejercicios se les introducía a los alumnos el contenido gramatical nuevo, aunque sin que existiera ninguna explicación teórica en el material didáctico, siendo la enseñanza de la gramática hecha siempre de manera implícita porque, como hemos señalado, solo contenía imágenes sin texto por una parte y ejercicios estructurales por otra.

El método SGAV, además, introdujo dos novedades importantes en la disciplina de enseñanza de lenguas extranjeras: la primera es el uso por primera vez de los libros del profesor, que contenían indicaciones pedagógicas sobre cómo explicar los distintos puntos del currículum que se iban a estudiar, además de una transcripción de los diálogos grabados usados en clase. La segunda novedad la comparte este método con el método audiovisual, ya que entre los dos contribuyeron a fomentar la instalación de laboratorios de lengua, que contaban con los equipos más modernos en sus épocas, en muchos centros docentes de lenguas extranjeras tanto dentro como fuera de Francia, por la dependencia de ambos métodos del uso de medios audiovisuales para hacer más atractivo el proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 1986).

Al igual que el resto de los métodos basados en enfoques estructurales, este método tuvo su auge entre los años cincuenta y los años ochenta del siglo XX, hasta que entró en declive por la aparición de teorías cognitivistas que sentaron la base para el enfoque comunicativo que apareció más tarde.

Este método también recibió críticas por depender, incluso más que otros métodos de enfoque estructural, de la repetición Mecánica. Aunque se usaban diálogos sobre situaciones sociales auténticas, este método convertía la práctica de las estructuras incluidas en una actividad intensiva, transformando esos diálogos en inverosímiles por centrarse en una estructura en concreto o en un campo semántico determinado. Además, se le criticó el exceso de información que se ofrecía en cada clase, combinado con un contenido considerado estereotipado de las culturas en las que se hablan las lenguas extranjeras estudiadas.

El método es también criticado por sostener que solamente con la repetición se consigue un aprendizaje óptimo de la lengua extranjera estudiada, ignorando las necesidades del alumnado —aspecto que sí tenía en cuenta el método audiovisual— y sus expectativas (Mendoza, 1998).

Otra crítica que consideramos válida para este método es la que mencionó (Alcalde, 2011) sobre el método audiovisual, que señala que tanto en dicho método como en el SGAV el papel del

profesor era reducido prácticamente al de un técnico audiovisual, puesto que su trabajo en la mayor parte del tiempo de la clase era controlar los equipos que reproducían los diálogos grabados en audio y que mostraban las imágenes de las filmas en pantalla, salvando algunas explicaciones puntuales que podía hacer, lo cual desperdiciaba el potencial de su papel en clase para ofrecer más ayuda, orientación y explicación a los alumnos, contribuyendo a un mejor proceso de aprendizaje en conjunto.

Los aspectos novedosos que aportó el método SGAV, de los que hablaremos a continuación, representaban un desafío a la hora de proceder a su adaptación a alumnos y docentes con discapacidad visual; no obstante, tenemos que intentar hacerlo lo mejor posible porque, al igual que en los casos de otros métodos que se dejaron de usar en las aulas de lenguas extranjeras, algunos de los aspectos que introdujo el método SGAV han sido incorporados al método comunicativo o la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas, que sí son de uso actual.

El primer aspecto que analizaremos es que los manuales de enseñanza de este método únicamente incluían las imágenes que tenían que mirar los alumnos mientras escuchaban los diálogos grabados.

Mientras que para los alumnos invidentes o con baja visión no supone ninguna dificultad escuchar un diálogo grabado y retener información de dicho diálogo, es un gran desafío buscar una forma de pasar las imágenes a un formato perceptible para los dedos de esos alumnos. Convertir una imagen a un formato que se pueda tocar con los dedos es una tarea complicada y costosa. Hay varias técnicas para hacer imágenes en relieve, pero, debido a su coste, se usan en ocasiones puntuales, como por ejemplo en un manual con la mayor parte en texto y alguna imagen ocasional. Por otra parte, convertir imágenes a un formato táctil no permitiría hacer imágenes muy fieles, dado que este tipo de adaptaciones deben contener muchos menos elementos y más simples para ser comprensibles al tacto, debido al mayor espacio que ocupa cada uno de ellos y a las posibilidades limitadas de estos formatos de representar efectos visuales como la perspectiva o la profundidad. Por todo lo anterior, creemos que, en combinación con algunas imágenes en relieve de objetos o de personas, habría que usar en el material didáctico impreso en sistema braille siempre textos adicionales explicativos sobre las imágenes. En la actualidad, afortunadamente, ni los profesores con discapacidad visual ni los alumnos con la misma discapacidad tendrían que enfrentarse a una problemática tan complicada sobre un manual compuesto exclusivamente por

imágenes sin ningún tipo de texto, porque el método SGAV ya no se usa. A pesar de ello, el hecho de tener que reflejar imágenes en un formato táctil sigue siendo una necesidad debido a la existencia de manuales que incluyen ejercicios con imágenes, en cuyo caso, como veremos más adelante, hará falta una adaptación que combine adaptar esas imágenes a un formato táctil y explicar su contenido de manera textual, dependiendo de la complejidad de la imagen.

Respecto a los discentes con baja visión, éstos pueden acceder a las imágenes sin grandes dificultades usando alguno de los dispositivos técnicos de apoyo, como lupas con un gran margen de aumento. De esta forma, estos alumnos podrían usar los mismos manuales con imágenes que sus compañeros sin discapacidad visual.

Otro aspecto de este método que supondría un obstáculo sería la sincronización de las imágenes en pantalla con los diálogos grabados. Si en una clase se diera la necesidad de trabajar dos fuentes de información a la vez, como ver un vídeo y seguir un texto, en nuestra opinión, la solución más recomendable sería la que hemos señalado en el apartado sobre el método audiovisual, que consistiría en que los alumnos invidentes usaran auriculares que contasen con receptores a través de los cuales pudieran recibir una explicación verbal de las imágenes o de los vídeos —también llamada audiodescripción—, explicación que no escucharían los discentes que no la necesitasen, por lo que no supondría un inconveniente en el desarrollo de la clase. Lo más importante a la hora de hacer esa audiodescripción sería elegir los momentos más idóneos para que la descripción verbal no se solapara con el diálogo que también tendrían que escuchar los discentes invidentes.

Pasando a los docentes invidentes o con baja visión, este método introducía una novedad —que ya hemos señalado—, que era el uso del libro del profesor, que contenía las pertinentes indicaciones pedagógicas y las transcripciones de los diálogos que escuchaban los alumnos en audio grabado sin contar con el texto. Como ya hemos comentado en más de una ocasión en esta tesis, en el caso de las personas que no cuentan con resto visual útil que les permita ver imágenes ampliadas con ayudas como lupas, la mejor forma de adaptar un contenido didáctico es la conversión de dicho contenido al sistema braille, que es el sistema que les permite a esas personas leer realmente, al contrario que los formatos de audio, que no permiten conocer la ortografía o la puntuación del texto escrito. Al igual que otros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras desarrollados a partir de los años cincuenta del siglo XX, este método coincidió durante su apogeo con el sistema braille,

que llevaba más de un siglo existiendo, por lo que se podría decir que en aquella época ya estaba extendido por muchos países del mundo. Por esta razón, la mejor forma de adaptar el libro del profesor que introdujo el método SGAV, en nuestra opinión, sería transcribirlo a braille. Tanto las indicaciones pedagógicas relacionadas con los elementos de cada unidad didáctica de los manuales de este método como la transcripción de los diálogos grabados estarían escritos en texto plano, sin mucha carga estética, debido a que el aspecto estético atractivo estaba reservado para los manuales que usaban los alumnos, por lo que entendemos que la transcripción a braille de los textos incluidos en el libro del profesor no presentaría problemas.

El único cambio que convendría llevar a cabo en aquellos libros del profesor para que fueran totalmente adecuados para ser usados por un docente invidente o con baja visión sería añadirles, junto con las indicaciones pedagógicas y la transcripción de los diálogos ya incluidos, una descripción textual y detallada de las imágenes que tendría que usar el docente en cada clase, para que pudiera sincronizarlas con los diálogos grabados de forma autónoma, totalmente igual a un docente sin discapacidad visual. Este aspecto nos llevaría a otro elemento relacionado con el manejo de las imágenes y el diálogo: el uso de los equipos usados para la reproducción de audio y la proyección de imágenes. En este contexto, independientemente de los equipos que se usaran, éstos tendrían que contar con una forma de control adecuada para los docentes con discapacidad visual, como teclas fáciles de distinguir al tacto. No detallaremos exhaustivamente cómo hacer aquellos equipos accesibles, porque son equipos obsoletos que ya no se usan en ninguna clase, sobre todo en cuanto a las filminas, porque lo cierto es que todavía se usan equipos de reproducción de audio en algunas clases —aparte de los ordenadores— para reproducir diálogos o música grabados.

3.10. EL MÉTODO SILENCIOSO

El método silencioso es uno de los que se basan en el llamado enfoque humanista en la enseñanza de lenguas extranjeras, al igual que otros que abordaremos más adelante, como la sugestopedia, el aprendizaje en comunidad, el método de respuesta física total, etc.

Según (Pastor, 2004), este enfoque surgió entre los años setenta y ochenta empujado por el declive de los enfoques estructurales y como respuesta a teorías de repetición mecanizada en la

El enfoque humanista se basa en una orientación hacia el individuo, dando más importancia a factores sociales o psicológicos del mismo en comparación con otras consideraciones como la base teórica que concibe la enseñanza o las técnicas didácticas; de ahí la denominación de enfoque humanista. Por esta razón, todos los métodos basados en este enfoque tienen la característica común de no partir de una teoría lingüística concreta, centrarse en el potencial humano de los alumnos y sustentarse a menudo en teorías de otras disciplinas como la psicología, la psicolingüística o la neurolingüística (ibid.).

Una de las bases comunes más destacadas de este enfoque es la de la escuela humanística de la psicología educativa, cuyos expertos más representativos fueron E. Erikson, A. Maslow y C. Rogers, quien ideó algunas de las características más importantes del enfoque.

Algunos de los rasgos que caracterizan al enfoque humanista son (Stevick, 1990):

Tener una base más orientada a la psicología que a la lingüística.

Dar más importancia a los aspectos afectivos en el proceso de aprendizaje, dedicando un especial interés al interior de los alumnos: sus pensamientos, sus emociones, etc. Algunos de estos elementos afectivos pueden ser la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

Tratar al individuo como una persona con una implicación global en el proceso de aprendizaje, en vez de dedicar la mayor atención a la variable cognitiva de dicho proceso.

Crear un entorno de aprendizaje que disminuya la ansiedad y mejore la autoconfianza.

Procurar que la lengua extranjera estudiada sea percibida por el aprendiz como un elemento que tenga relevancia personal para el mismo, con el objetivo de llevar a cabo un aprendizaje significativo que conlleve una participación más activa por parte de los discentes basada en su experiencia.

Considerar que el aprendizaje iniciado por el discente mismo, implicando sus sentimientos y su percepción de dicho aprendizaje, hace que el conocimiento aprendido sea más duradero en el tiempo.

Sostener que las situaciones en las que la crítica se reduce y es fomentada la autoevaluación son propicias para que se desate la creatividad de los alumnos y que se mejore su autoconfianza e independencia.

A pesar de estos planteamientos, el conjunto de métodos basados en el enfoque humanista no gozó de un gran éxito institucional o en las aulas debido a que los docentes que enseñan lenguas extranjeras normalmente son formados en facultades de filología, por ejemplo, por lo que no estudian estas nuevas tendencias; consecuentemente, no atrajo el interés de las editoriales principales de manuales didácticos.

A pesar de su falta de éxito, este enfoque sí consiguió cambiar de forma indirecta la manera en que los docentes impartían las clases de lenguas extranjeras. Desde que surgieron las premisas del enfoque humanista, en métodos de uso actual se ha dado más importancia a las experiencias y vivencias de los alumnos en el aprendizaje, además de mejorar el proceso de análisis de necesidades. Adicionalmente, gracias a este enfoque, algunos elementos en el aula cobraron más relevancia al hora de ser considerados por el docente, como fomentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, trabajar el interés de los discentes para hacer que los temas estudiados sean más relevantes para ellos, minimizar la crítica, mejorar la autoestima, aumentar la creatividad de los aprendientes, fomentar la participación de los alumnos en la preparación del proceso de aprendizaje, etc.

En este contexto, podríamos guiarnos por las premisas de este enfoque, a pesar de que los métodos que se basan en él no se usen actualmente, para incorporar los cambios que implica la discapacidad visual en el proceso de análisis de necesidades previo a la propia enseñanza y al diseño de sílabos, con el fin de hacer el proceso en su conjunto lo más inclusivo posible.

Volviendo al método silencioso, fue desarrollado en 1972 por Caleb Gattegno, quien presentó esta propuesta inspirado en la creación de regletas de colores por el educador europeo G. Cuisenaire, que las usaba en la enseñanza de matemáticas. Gattegno ideó este método procurando trasladar esta aplicación de los colores a la disciplina de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Se trata principalmente de fomentar el uso de la lengua por parte de los discentes, animándoles a crear por sí mismos el contenido que van a aprender.

Para lograr este objetivo, el docente procura reducir al máximo sus intervenciones en la clase para evitar ser el centro de atención en la misma, consiguiendo con su silencio dar vía libre a la creatividad y la autonomía de los discentes; de ahí el nombre de este método.

De esta manera, según este método, el aprendizaje es una actividad dirigida a la resolución de problemas, a la creatividad y al descubrimiento, convirtiendo este proceso en uno concebido por los discentes como una ayuda a su crecimiento personal.

Además, el silencio del profesor y su tendencia a no repetir mantiene a los discentes en un estado de alerta y atención permanente. Esta atención permanente es otro de los pilares del proceso de enseñanza con este método (Cortés, 2000).

Según este método, si se cumplen las siguientes tres condiciones, se facilita de forma considerable el aprendizaje (Sánchez, 1997):

Que el alumno descubra o cree él mismo el contenido que va a aprender en lugar de memorizarlo y repetirlo.

Que se utilicen objetos físicos como mediadores y facilitadores del proceso de aprendizaje ayudando a los discentes a asociar, por ejemplo, el vocabulario nuevo con su significado.

Que el contenido que se aprende se guíe siempre por una orientación basada en la resolución de problemas.

Otra premisa de este método es cuestionar la utilidad de algunas propuestas conductistas como la reacción del profesor ante alguna intervención de los alumnos, alabándola si es acertada o reprendiéndola si no lo es. Según el Método, estas reacciones pueden tener un efecto negativo sobre el desarrollo del criterio personal de los alumnos (Cortés, 2000).

Todo ello confirma la base psicolingüística de este método, puesto que se centra más en cómo tiene que comportarse el docente en la clase y cómo se adquiere la lengua meta que en dedicarse al estudio de la naturaleza de la lengua extranjera.

Son innegables las innovaciones que aportó este método al panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras a pesar de no despertar el interés de los docentes. Algunas de estas innovaciones estriban en centrarse en el modo de proceder en el aula, mejorar el material y fomentar la responsabilidad en el aprendizaje por parte de los discentes.

Otra novedad digna de destacar es el afán de este método de enseñar a los alumnos a aprender; en otras palabras, a aprender a aprender. Este término se refiere a trabajar la capacidad de los alumnos de identificar de manera autónoma su propio proceso de aprendizaje, consiguiendo de esta forma aumentar su eficacia y el control del discente sobre el mismo.

Para lograr este propósito, los alumnos deben ser entrenados en el uso de estrategias metacognitivas como parte del proceso de enseñanza, que no estaría limitado a un currículum centrado en un aprendizaje formal del idioma en cuestión. Todo ello ayudará a los alumnos a conseguir lo siguiente (Williams y Burden, 1997):

Observar y analizar desde fuera el propio proceso de aprendizaje y tomar conciencia sobre el mismo.

Procurar ser conscientes sobre los procesos mentales desarrollados en el transcurso del proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

Reflexionar sobre este proceso.

Elegir y controlar la estrategia de aprendizaje a utilizar según el caso o el contexto.

Como objetivo último, alcanzar la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior ayudó a dar un giro en la relación entre docentes y discentes y en la forma de enseñar idiomas. A pesar de que el método en sí no ha tenido una gran aceptación entre los docentes de lenguas extranjeras, estos planteamientos han llegado a formar parte de las técnicas didácticas usadas en la actualidad. Ello resultó en una mayor participación de los alumnos en el aprendizaje, dándoles la oportunidad de aportar al proceso de aprendizaje sus conocimientos previos y su experiencia anterior, haciéndolo más enriquecedor.

Además, se ha conseguido que los sílabos de enseñanza de lenguas extranjeras no se centren únicamente en la transmisión de los conocimientos sobre la lengua estudiada; ahora incluyen técnicas y actividades que animan a los discentes a buscar más información sobre un tema y a mejorar sus competencias de manera independiente sin la ayuda del docente.

En este contexto conviene destacar las contribuciones de J. S. Bruner quien, al relacionar la psicología con la pedagogía, sostiene que, en un proceso de aprendizaje, son igual de importantes los procesos que el resultado final. Para Bruner, el objetivo de la educación es desarrollar las destrezas y las estrategias cognitivas, lo cual es incluso superior en importancia a la propia adquisición de información en el proceso de aprendizaje (Ibid). Con todo lo anterior, Bruner desarrolló su conocida teoría, llamada constructivismo social, en la que defiende que el proceso de enseñanza debería implicar a la totalidad de la persona con sus emociones, experiencias, etc.

A pesar de estas novedades, el método silencioso no abandona del todo las teorías estructuralistas. Para este método, la lengua es un conjunto de sonidos asociados de forma arbitraria

a significados concretos, cuya organización se basa en unas normas gramaticales que ayudan a que estos sonidos se unan para formar frases u oraciones con significado.

Respecto al contenido, éste se va presentando de forma gradual, de lo más sencillo a lo más complejo, desempeñando la oración un papel principal en la enseñanza. El vocabulario es un elemento fundamental en el currículum de este método y se enseña siguiendo un criterio funcional; en otras palabras, los vocablos se enseñan según su utilidad, empezando por las palabras más usadas o corrientes (Richards y Rodgers, 1986).

La gramática en este método se enseña de manera inductiva, partiendo del ejemplo para llegar a la regla. El contenido se presenta en un orden que tiene en cuenta lo aprendido anteriormente y la facilidad de hacer esta presentación de manera visual (Cortés, 2000), un aspecto fundamental desde el punto de vista de la accesibilidad para personas con discapacidad visual que comentaremos más adelante.

Un ejemplo del aprovechamiento de los conocimientos previos de los alumnos en este método se da a la hora de aprender las vocales de la lengua meta, ya que estas se enseñan basándose en las de las lenguas maternas de los estudiantes para facilitar al máximo este proceso.

Con este método, Gattegno rompe con los preceptos de los métodos de enfoque natural en cuanto a la teoría de aprendizaje, al afirmar que los procesos desarrollados en el aprendizaje de segundas lenguas son radicalmente distintos a los utilizados en la adquisición de la primera lengua, y sugiere un enfoque artificial y controlado de la enseñanza, en el que el alumno es el centro de este proceso y debe tener un compromiso personal con el aprendizaje de la lengua meta (Gattegno, 1972).

Este compromiso y criterio propio de los discentes se pueden observar en muchas situaciones en las que el docente les da opciones a los discentes sin decantarse por ninguna, dejándoles elegir sin ofrecer modelos ni corregir, lo cual les da la oportunidad de formar su criterio y corregirse a sí mismos. Ello les permite influir de manera sustancial su propio aprendizaje, pero no el contenido, que es un elemento que dirige el docente, al ser el responsable de crear un ambiente que facilite el aprendizaje y que sea motivador para los alumnos, procurando siempre ser distante, sin expresar ni su entusiasmo ni su reprobación hacia las actuaciones o manifestaciones de los discentes.

A pesar de la neutralidad y la distancia que según este método deben caracterizar al docente, a éste se le atribuyen las tareas de seleccionar los contenidos y los materiales, dirigir la acción en

clase, determinar los interlocutores y ser crítico con ellos. Este es un aspecto de este método que consideramos contradictorio, puesto que, por un lado, se reitera la necesidad de que el docente sea neutral y distante hacia los alumnos para darles la oportunidad de desarrollar su criterio propio y ser responsables e independientes, pero por otro, se afirma que el profesor es el que dirige los aspectos de la clase, desde el material hasta la actuación en la misma.

En las clases en las que se usa este método, no se prescinde de la lengua materna de los discentes, sino que se aprovecha para introducir nuevos conocimientos —como ya hemos señalado—, para dar instrucciones a alumnos principiantes o en las sesiones en las que se recaba la opinión de los mismos sobre el proceso de enseñanza.

El sílabo se presenta siguiendo un enfoque estructural, pero no existe en este método un sílabo propiamente dicho, sino que se van introduciendo las estructuras al principio y con el tiempo se van ampliando conforme va subiendo el nivel de los alumnos; en otras palabras, se hace sobre la marcha, sin contar con un plan fijado al principio del curso.

En cuanto a la actividad en clase, ésta se basa en la respuesta a las órdenes, las preguntas o los estímulos visuales, y la enseñanza empieza por las destrezas de expresión y comprensión orales, a las que se da gran importancia, trabajando la prosodia y la entonación desde el principio (Pastor, 2004).

Respecto al material usado en clase —un elemento clave para que podamos evaluar la accesibilidad de la enseñanza con este método para personas con discapacidad visual—, según (Cortés, 2000) se empleaban los siguientes elementos:

Tablas cromofónicas en las que los colores se asocian a fonemas. Esto permite a los alumnos reproducir sonidos sin tener la necesidad de contar con un modelo de la lengua meta delante de ellos e, indirectamente, estas tablas ayudaban a que los alumnos no necesitaran contar con el profesor como modelo de la lengua meta.

Tablas fonográficas que ayudaban a los discentes a asociar los fonemas a sus grafías correspondientes.

Tablas léxicas en las que los fonemas se representaban mediante grafemas de colores.

Se empleaban bastones de colores para enseñar a los alumnos los colores, los números, las preposiciones y los condicionales, para hacer un reloj, el plano de una casa, etc.

La cultura de la lengua meta en el método silencioso tiene una gran importancia, ya que se considera una parte inseparable de la lengua.

El papel del alumno, en resumen, es muy variado en este método. Además, es él mismo quien decide en cada momento qué papel quiere desempeñar en la clase, empezando por el de aprendiz, pasando por el de solucionador de problemas y autoevaluador, y terminando por el de actuar como docente en algunos casos. En el caso de que el alumno cobre el protagonismo, el profesor pasa a un segundo plano o incluso desaparece totalmente de la escena para darles vía libre a los discentes.

Respecto a la evaluación, ésta se lleva a cabo en la clase de manera continua, pero no a través de exámenes, porque con este método se pretende conseguir que progresen los alumnos, pero no se busca la perfección.

El error es otro aspecto que es abordado en este método de una manera novedosa. El método silencioso asume que los errores son inevitables e incluso demuestran su teoría de que cuando se equivocan los discentes, este hecho es el resultado de que los mismos prueban sus hipótesis con el objetivo de descubrir las normas de la lengua extranjera. El error también es útil porque es un indicador de los puntos que suponen un desafío o son difíciles de comprender para los discentes. Según este método, es preferible la autocorrección a la corrección de los errores por parte del docente. También es preferible a eso que los discentes se ayuden entre ellos para corregirse, puesto que se persigue que los alumnos confíen en sus compañeros y en sí mismos, ya que el objetivo último en clase es cooperar y no competir.

Una clase típica de este método empieza dedicando unos minutos a trabajar la pronunciación de los discentes. El docente ofrece a los alumnos en primer lugar un modelo que puede ser una palabra, una frase o un sintagma, y recibe respuestas por parte de los discentes usando preguntas, órdenes o indicaciones visuales que ayudan a fomentar la interacción en clase. Si una respuesta de un discente es equivocada, el profesor no la corrige, sino que recurre a otro alumno para que le sirva de modelo al primero para que el primero se autocorrija, o el segundo alumno puede ayudar al primero a aislar el error, todo con el objetivo de fomentar la cooperación entre ellos. Al final de la clase y después de este trabajo, los alumnos acaban siendo capaces de formular sus propios enunciados de manera independiente, pasando el docente a un segundo plano o desapareciendo por

En cuanto a la accesibilidad de este método para las personas con discapacidad visual, tanto docentes como discentes, nos encontramos que una persona invidente puede ser docente, pero, a nuestro juicio, no puede aprender de forma satisfactoria una lengua extranjera si nos atenemos estrictamente a los planteamientos que propone el método silencioso, como detallaremos a continuación.

En primer lugar, conviene aclarar que todos los planteamientos extralingüísticos de este método no varían si se incluyen en el alumnado o en el profesorado personas con discapacidad visual. Contando con unos medios adecuados que las pongan en una situación de igualdad con sus compañeros sin discapacidad, las personas invidentes podrían integrarse activamente en el proceso de aprendizaje/enseñanza, desarrollando sus criterios propios y mejorando su autonomía. También, al igual que sus compañeros y con procedimientos compatibles con su discapacidad, podrían alcanzar los mismos objetivos que pretende este método y que ya hemos señalado, como ser más creativos, tener el control sobre su aprendizaje, etc.

El aspecto que compromete la utilidad de este método en clases con discentes que tengan discapacidad visual es su principal reclamo, esto es, el silencio. Tratar de introducir a los discentes la información de manera exclusiva mediante ayudas visuales es claramente incompatible con el colectivo de personas invidentes debido a que, precisamente, el sentido que les funciona de manera limitada o no funciona en absoluto es la vista, y que la vía por la que obtienen información es principalmente a través del oído. En una clase en la que el docente adopta un papel neutral, distante y silencioso, y en la que el mismo ofrece la información principalmente desplegando tablas, murales o bastones de colores sin hablar, los discentes invidentes quedarían excluidos y no recibirían la información que tienen que recibir los alumnos en una clase con este método. Por esta razón creemos que existe una gran dificultad a la hora de implementar este método en una clase con discentes invidentes o con baja visión.

Por otro lado, en nuestra opinión, una persona invidente sí puede desempeñar el papel del docente si los alumnos no tienen discapacidad visual. En este caso, el docente tendría que preparar previamente el material que fuese a utilizar, con ayuda de personal de apoyo del centro docente, marcando de manera perceptible al tacto las tablas o murales de cada color para ser capaz de desplegarlos en su momento correspondiente.

A pesar de lo anterior, creemos que este método es un ejemplo de procedimientos de enseñanza que han sido diseñados sin contar con todos los tipos de necesidades que puede tener el alumnado. Así pues, hemos hablado de este método para destacar estos procedimientos que no recomendamos usar en clases con personas con discapacidad visual.

3.11. LA SUGESTOPEDIA

La sugestopedia fue un método de enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov en el año 1978. Además fue uno de los métodos más originales que surgieron en aquella época, antes del dominio de los métodos actuales. Intenta aplicar los principios de la sugestología, esto es, la influencia de la sugestión en el comportamiento humano, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Lozanov usó técnicas variadas con el fin de mejorar la concentración de los discentes y tenerlos más relajados para conseguir que alcancen una atención óptima que resulte en un mejor aprendizaje y una mejor memorización.

Se basó en técnicas de yoga y respiración rítmica, por un lado, para controlar los estados de conciencia y concentración de los alumnos, y por otro, en la psicología soviética, que le llevó a afirmar que todos los alumnos podían desarrollar el mismo nivel de dominio de la lengua extranjera (Lozanov, 1978).

Este método también se basa en estudios que hacen un análisis de la actividad eléctrica del cerebro para determinar en qué estado está una persona preparada para la recepción de información. Partiendo de esos análisis, se fijaron seis estados del cerebro, que enumeramos a continuación (Cortés, 2000):

Sueño profundo (con ensueños).

Sueño (actividad más intensa del cerebro que en 1).

Relajación.

Ansiedad.

Alta ansiedad.

Alta excitación (terror, orgasmo, etc.).

Estos estudios de la actividad cerebral llegaron a la conclusión de que, de los estados enumerados anteriormente, el de relajación es el más propicio para la asimilación de información

y el aprendizaje. Por esta razón, este método se centra en llevar a cabo en clase técnicas budistas e hinduistas que propician esta relajación, para poner a los discentes en un estado que facilite la enseñanza. La práctica de estas técnicas duraba normalmente alrededor de 45 minutos de cada clase, que solía tener una duración de entre tres y cuatro horas durante seis días a la semana.

Cada curso consistía en diez unidades didácticas que se repartían en treinta días de clases. Estas clases se componían de un número de discentes nunca superior a doce.

Durante la enseñanza de lenguas extranjeras, se distinguen dos etapas en la formación de los alumnos (Bancroft, 1972):

La primera etapa es la de la Des-sugestión, en la que se procura eliminar el miedo psicológico de los discentes, que suele constituir un obstáculo que entorpece o bloquea el aprendizaje. Los alumnos suelen tener miedo al error, al ridículo o a no saber lo que van a aprender a continuación ni tener una visión global del plan curricular. Para superar esos miedos y obstáculos, se invita a los alumnos a adoptar una identidad distinta a la suya real y adaptada a la lengua meta que estén aprendiendo. En español, por ejemplo, los alumnos adoptarán un nombre típico español, y un personaje ficticio con una profesión imaginaria, todo situado en una sociedad hablante del español, como podría ser la sociedad española o la de algún país hispanoamericano. A lo largo del curso, los discentes van desarrollando los aspectos y facetas de su personaje ficticio, llegando no solo a interpretar diálogos y conversaciones preestablecidas, sino a crear sus propios diálogos y conversaciones (Cortés, 2000).

La segunda etapa es la de la sugestión, y en ella se procura la creación de condiciones favorables para un aprendizaje relajado y sin esfuerzo en un ambiente acogedor que favorezca el aprendizaje y fomente la imaginación. Este ambiente acogedor tiene ciertas características que resume (Bancroft, 1972) en las siguientes:

La autoridad del profesor, el método y la institución docente. Esta autoridad crea un ambiente que estimula el interés de los discentes y los pone en un estado de mayor receptividad.

Seguir un proceso de infantilización de los discentes mediante la creación de una relación de padres e hijos entre ellos y el docente, que les ayuda a ser más receptivos y menos inhibidos. Todo ello les anima más a participar en juegos, a cantar, etc.

El entorno cobra igual importancia que el contenido enseñado: la decoración, la música de fondo y la personalidad del docente reciben un especial interés por parte de este método a la hora de preparar los cursos.

Dar especial importancia a la entonación y el ritmo en la presentación de los contenidos, lo cual les brinda más significado y carga emocional. En la primera presentación del contenido, se leen tres frases seguidas, pero con un ritmo y entonación diferentes, y en la segunda presentación se hace una lectura dramatizada del material didáctico que les ayuda a los discentes a mejorar la memorización.

Coordinar la entonación y el ritmo, que son los dos factores mencionados en el punto anterior, con una música de fondo que reduce la ansiedad y aumenta la concentración para que los discentes puedan recibir el nuevo contenido con más facilidad. Se solía reproducir música instrumental barroca porque tenía una estructura acorde con los planteamientos de este método de fomentar la relajación.

Una técnica típica que se suele emplear en este método para alcanzar la relajación deseada es la llamada *Initialization*, y sirve para facilitar la instrucción y fomentar la creatividad. Al emplear esta técnica, el docente describe verbalmente un lugar idílico, por ejemplo, mientras los discentes le escuchan con los ojos cerrados, dando vía libre a su imaginación y evitando distracciones visuales (Cortés, 2000).

También se trabaja en la sugestopedia la técnica del aprendizaje periférico, en la que se procura que el alumno aprenda no solo de lo que le enseñe el docente, sino también de lo que hay en su entorno y de manera inconsciente. Por esta razón, se solían usar carteles didácticos que hablaban, por ejemplo, sobre aspectos gramaticales en la clase.

En el aula se usa preferiblemente la lengua extranjera, pero este método no restringe el uso de la lengua materna de los alumnos en los casos en los que sea necesario, como hacer alguna explicación a alumnos principiantes, por ejemplo.

El contenido didáctico se organiza en torno a situaciones cotidianas de habla. Al presentar esos diálogos, no se lleva a cabo ningún análisis formal de las estructuras gramaticales ni del léxico incluido, sino que se tratan dichos diálogos como parte de la comunicación. Además, en este método se trabajan de forma mayoritaria las destrezas de comprensión y expresión orales, y el

vocabulario se presenta fuera de contexto, acompañado por la traducción a las lenguas maternas de los discentes.

Respecto al contenido gramatical, éste se presenta de manera explícita, y no de forma inductiva como en otros métodos; aún así, se explica de manera breve.

El material didáctico en este método, un aspecto clave a la hora de hablar sobre la accesibilidad del mismo para docentes y discentes invidentes, consiste principalmente en fotocopias de apuntes en los que están recogidos extensos diálogos en la lengua extranjera, acompañados por su correspondiente traducción a la lengua materna de los discentes, con anotaciones y observaciones sobre la gramática y el léxico que aparece en dichos diálogos (Melero, 2000).

En cuanto a los deberes, no tienen un carácter obligatorio. En el caso de que los discentes se decidan por hacerlos, lo único que tienen que hacer es leer los diálogos rápidamente justo antes de acostarse o después de levantarse, puesto que son los dos momentos en los que la mente se encuentra entre la consciencia y la inconsciencia y en un estado de relajación, que es el estado que, según el método, facilita la comprensión y el aprendizaje.

Sobre la cultura, este método considera como tal el conocimiento de la vida cotidiana de los habitantes que hablan el idioma extranjero estudiado.

El papel de los discentes en este método es un tanto receptivo y se suele caracterizar por una confianza total en el profesor, el propio método y la institución docente.

El docente, por otra parte, tiene que confiar de manera plena en el método, por lo que la sugestopedia cuida al máximo la formación específica del mismo. Éste, además, debe mantener la autoridad que le confiere este método, como hemos señalado, por lo que debe tener en cuenta todos los aspectos del proceso de enseñanza, incluidos detalles como la compostura, la puntualidad o la vestimenta. Todo ello es considerado como un factor que ayuda a crear el ambiente más propicio para la enseñanza y la presentación más acertada del material didáctico.

El docente, además, es responsable de iniciar la interacción en clase conversando con los alumnos. Más tarde, los alumnos dialogan entre ellos o con el docente.

La evaluación en este método es continua, pero no se cuenta con exámenes finales. Si algún discente comete un error, dicho error es tolerado, procediendo el docente, minutos después, a volver a decir la frase equivocada de manera correcta sin decir de manera explícita que se trata de la corrección de la equivocación del alumno.

Según (Cortés, 2000), una unidad didáctica en la sugestopedia se compone de dos fases principales:

La fase receptiva

En primer lugar, el docente presenta una historia, explica un poco de gramática y lee un diálogo. Mientras tanto, los alumnos lo van siguiendo mentalmente

La lectura mencionada anteriormente es seguida por una segunda lectura que acompaña una música de fondo. La música de fondo debería ser preferiblemente del período inicial del Romanticismo. En cuanto a la lectura, el docente debe sincronizarla con la música, armonizando su voz y entonación con la misma en este primer concierto.

En el segundo concierto, se reproduce como música de fondo una preclásica o barroca, y mientras tanto, los alumnos escuchan leer al docente con los ojos cerrados. En este segundo concierto el docente ya no tiene que sincronizar su lectura con la música.

La fase activa

Esta fase también se compone de dos elementos que enumeramos a continuación:

Activación primaria: En esta parte los discentes leen los diálogos incluidos en el material didáctico que ya se les había dado, tanto individualmente como en grupo.

Activación secundaria: En esta parte los alumnos participan en actividades más complejas como cantar, danzar, jugar o hacer representaciones teatrales.

Antes de empezar cada concierto de los mencionados, en el medio de alguna de las fases o entre una fase y la otra, se observan en clase unos minutos de silencio, para que los discentes tengan la oportunidad de asimilar lo que ya se ha visto hasta el momento.

Al igual que otros métodos, la sugestopedia también recibió críticas, que se centraron sobre todo en el carácter acientífico de las explicaciones sobre su teoría y el escaso rigor en sus referencias experimentales (Melero, 2000). Aun así, algunas de las técnicas utilizadas en este método son perfectamente válidas para su empleo en otros métodos más actuales; incluso, como veremos a continuación, una de las técnicas utilizadas sería muy recomendable en materia de accesibilidad de la enseñanza del español como lengua extranjera a invidentes.

Respecto a la accesibilidad de este método para alumnos invidentes, en primer lugar, el material didáctico que hemos señalado no presentaría grandes problemas a la hora de convertirlo de su formato en tinta al sistema de lectoescritura braille, puesto que solo se trata de diálogos

transcritos sin imágenes, acompañados por algunas anotaciones sobre la gramática y el léxico. Al no contar con imágenes o demasiados elementos de estética, se puede transcribir sin inconvenientes. De esta forma, los discentes invidentes tendrían un acceso igualitario al material didáctico, y podrían leerlo, tanto en casa en las fases de relajación que determina el método antes de acostarse o después de levantarse, como en la clase en la segunda fase de una unidad didáctica, esto es, la fase activa.

Lo mismo que hemos comentado arriba respecto a la accesibilidad del material didáctico para los alumnos invidentes es aplicable a los docentes con discapacidad visual. Teniendo en cuenta las mismas consideraciones a la hora de convertir el material didáctico al sistema de lectoescritura braille, dichos docentes tendrían acceso al material. De esta manera podrían cumplir con una de las tareas que tienen que llevar a cabo en clase, la lectura de los diálogos, tanto en el primer concierto como en el segundo.

Otro aspecto relacionado con el acceso del docente al material es el acceso del docente al equipo usado en clase. En este método, como ya hemos señalado, el profesor tiene que reproducir una música de fondo en la clase para ayudar a los discentes a relajarse. Para poder reproducir dicha música, que se divide en dos conciertos, el docente con discapacidad visual debería poder acceder al equipo de reproducción de multimedia. Por ejemplo, en el caso de usar ordenadores, que es lo habitual en la actualidad, dichos ordenadores deberían contar con la tecnología de apoyo correspondiente a la discapacidad visual, tanto lectores de pantalla como líneas electrónicas braille.

En la época en la que se usaba este método, en los años ochenta, no era muy común el uso de ordenadores en clase, pero se usaban reproductores de música para hacer sonar las grabaciones que los alumnos tenían que escuchar. La adaptación de aquellos reproductores pasaba por garantizar que sus teclas de control fuesen fáciles de diferenciar al tacto para que el docente pudiera distinguir la tecla correspondiente a cada función del aparato.

Una de las técnicas que en nuestra opinión no sería muy recomendable en clases con alumnos con discapacidad visual sería la del aprendizaje periférico. Si en el aula hay carteles sobre determinados aspectos de la lengua —por ejemplo, aspectos gramaticales o léxicos— que se supone que los discentes tienen que ver en su entorno sin que el docente haga ninguna referencia a su existencia, los alumnos invidentes podrían no darse cuenta de su existencia y, en cualquier caso, no podrían leerlos, a no ser que tuvieran resto visual suficiente.

Aunque ya no se usa la sugestopedia en las aulas del español como lengua extranjera, ha persistido a lo largo del tiempo esta técnica de aprendizaje periférico. En muchas ocasiones, al principio de una clase, cuando acaban de llegar los discentes al aula, el docente ya tiene decorada la clase con carteles o cuadros que se refieran a un motivo determinado. Lo cierto es que en la actualidad los docentes acaban refiriéndose verbalmente al tema objeto de los carteles o los cuadros, pero el efecto de preparar psicológicamente a los alumnos haciendo que vean al principio de la clase dicha decoración antes de que el docente hable del tema no se puede lograr de la misma manera en el caso de los alumnos con discapacidad visual, debido a que no podrían leer estos carteles sin tener una visión suficiente. La solución que, en nuestra opinión, podría replicar hasta cierto punto el efecto del aprendizaje periférico con discentes invidentes sería hacer una copia de esos carteles en el sistema de lectoescritura braille, que sería un proceso sin complicaciones, y poner esos papeles en un sitio que muy probablemente tocaría el alumno invidente con las manos. Un ejemplo de un emplazamiento adecuado sería pegarlos en la mesa del alumno o en uno o ambos brazos de la silla en el aula.

Debido a la característica de este método de fomentar las destrezas de expresión y comprensión orales, los alumnos o los docentes con discapacidad visual no encontrarían grandes desafíos a la hora de participar en los ejercicios y actividades empleados en clase, dado que esta naturaleza oral influye en el tipo de actividades llevadas a cabo en el aula.

Los deberes en la sugestopedia también se pueden adaptar sin inconvenientes, debido a que se trata de leer los diálogos recogidos en el material didáctico, de cuya adaptación al sistema braille ya hemos hablado.

Por último, es conveniente destacar un aspecto de la sugestopedia que recomendamos aprovechar en los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera usados actualmente. Se trata de la primera fase de la preparación de los alumnos, la Des-sugestión, en la que se procura quitarles el miedo al principio del curso a cometer errores, al ridículo, etc. Proponemos emplear esta técnica sobre todo al principio de cursos de lengua extranjera en los que se hayan matriculado alumnos con discapacidad visual. Dichos discentes empiezan el aprendizaje de una lengua nueva para ellos, obviamente, compartiendo los mismos miedos y preocupaciones con los alumnos videntes; pero añadido a ello y debido a su condición, tienen algunos miedos adicionales como, por

ejemplo, si tendrán acceso de forma satisfactoria al material didáctico, si podrán participar plenamente en las actividades empleadas en el aula, a la accesibilidad de las pruebas, etc.

Estas preocupaciones, desafortunadamente, suelen ser fundadas, puesto que en la mayoría de casos hay dificultades y desafíos que surgen al no adaptar satisfactoriamente el centro docente el proceso de enseñanza. Si el centro docente, con asesoramiento de los expertos, tuviera la enseñanza de lengua extranjera correctamente adaptada para los alumnos invidentes, se podría aprovechar la mencionada técnica de des-sugestión, asegurando a los discentes con discapacidad visual que contarían con todo el apoyo necesario, con el material didáctico y con todo el proceso de aprendizaje en su conjunto adaptados a sus necesidades. Esto afectaría muy positivamente su desempeño.

3.12. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN COMUNIDAD

Tras el declive de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras como el método audiolingüe en los años setenta, se allanó el camino para el surgimiento de varias propuestas didácticas.

Por otra parte, la insatisfacción que sentían los expertos de didáctica de lenguas extranjeras con los manuales didácticos léxico-gramaticales dio lugar a la necesidad de incorporar más componentes al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, como el semántico y pragmático, lo cual abrió el camino para los futuros diseños de sílabos nocionales y funcionales.

Mientras que en Europa se desarrollaba el enfoque comunicativo, en EE.UU. se desarrollaba el enfoque del código cognitivo, que pretendía llevar los preceptos del generativismo a la enseñanza de lenguas extranjeras. El fracaso de este último intento en los EE.UU. dejó el camino abierto para que aparecieran varias propuestas alternativas para la enseñanza de lenguas extranjeras, entre las que se encontraban, además del método de la enseñanza de lenguas en comunidad —objeto de este apartado—, otros métodos como el método silencioso o la sugestopedia —que ya hemos abordado—, y el método de respuesta física total y el enfoque natural, de los que hablaremos más adelante (Melero, 2000).

El aprendizaje de lenguas en comunidad es un método basado en teorías de psicología humanista. Fue desarrollado por C. Curran, psiquiatra y profesor de psicología, en 1961. Además de basarlo en el enfoque humanista, este método también se desarrolló teniendo como referencia el enfoque de aprendizaje asesorado (Counseling-Learning Approach). Además, como Curran

procedía del campo de la psicología clínica en la Universidad de Loyola en Chicago, se dedicó a terapias psicológicas orientadas al tratamiento de ciertos problemas del habla e intentó desde esa disciplina, posteriormente, aplicar sus experiencias y conocimientos en terapia de grupo al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Pastor, 2004).

El término de aprendizaje asesorado se refiere a la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras como un proceso en el que un asesor (docente) aconseja y ayuda a unos clientes (Discentes) en el aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión.

La relación entre el profesor y los alumnos intenta imitar el proceso de evolución de un niño desde el nacimiento hasta hacerse adulto y alcanzar la madurez. En esta evolución se distinguen las siguientes etapas (Cortés, 2000):

El nacimiento: es la etapa en la que se consolidan los sentimientos de seguridad y confianza en uno mismo.

La infancia: El padre, el profesor o el modelo le va dando más margen de autonomía al niño, el cliente o el alumno según va avanzando en la lengua extranjera.

La adolescencia: en ella prima la necesidad del alumno de reafirmar su identidad y, contando con una amplia autonomía, llega a rechazar el asesoramiento del padre o el docente.

La juventud: en esta etapa el alumno siente la suficiente seguridad en si mismo para comentar y analizar la lengua e incluso acepta las posibles críticas que pueden surgir.

La madurez: en esta etapa se trabaja el estilo además de otros aspectos lingüísticos.

En la clase se crea un ambiente en el que el profesor y los alumnos conforman una comunidad. En esta comunidad los logros no son individuales sino colectivos, por lo que en la clase no se fomenta la competencia sino la colaboración entre los alumnos para lograr esos objetivos. Además, para desarrollar la responsabilidad del aprendiente, se le da un amplio margen de autonomía e independencia en la toma de decisiones sobre el contenido didáctico.

El objetivo principal de estos planteamientos es evitar que los discentes se pongan a la defensiva, que es la clave del aprendizaje. Por esta razón, al implementar este método se aplican los siguientes principios (ibíd):

a) **SEGURIDAD:** confianza en los compañeros, en el profesor y en uno mismo. Explicándoles en qué consiste cada tarea antes de empezarla, los alumnos se sienten más tranquilos.

b) Atención, directamente relacionada con la motivación.

c) Participación activa, poniendo en práctica lo aprendido.

d) Reflexión sobre la labor en el aula.

El método de la enseñanza de lenguas en comunidad concibe como función principal del lenguaje la comunicación con otras personas de distinta cultura y, consecuentemente, la promoción del desarrollo del pensamiento creativo.

Como se procura en este método que los alumnos alcancen un nivel casi nativo de la lengua extranjera, se hace hincapié en aspectos formales como el gramatical, el léxico y el fonético.

Según este método, la cultura es un aspecto integrado en la enseñanza de la propia lengua extranjera. Además, el aprendizaje de la lengua oral precede a la lengua escrita.

El sílabo no se fija con anterioridad al inicio del curso, sino que se va haciendo sobre la marcha mientras van avanzando las clases.

Respecto al material, éste consiste principalmente en las grabaciones de las conversaciones generadas por los discentes que van surgiendo a lo largo de las clases que componen el curso.

Una clase típica de la enseñanza de lenguas en comunidad empieza con los alumnos sentados en círculo y el docente fuera del mismo, detrás de ellos. Al principio domina un silencio que poco a poco va siendo incómodo, por lo que los discentes empiezan a expresarle al docente, en su lengua materna si se trata de las primeras clases, lo que quieren expresar. El docente, entonces, va traduciendo lo que se le dice en la lengua materna de los discentes a la lengua meta. Un alumno escucha las frases en la lengua extranjera y las va repitiendo, imitando al profesor y dirigiéndose a un compañero. Mientras, se van grabando estas intervenciones de los alumnos.

Se les invita a los discentes a prestar atención a las intervenciones de sus compañeros para que les sea más fácil en el futuro entender las conversaciones en la lengua extranjera al escuchar las grabaciones que, como hemos señalado, constituyen el material didáctico básico.

Más tarde, el docente procede a transcribir la conversación en lengua meta mantenida por los alumnos y grabada para que los mismos vuelvan a traducirla a su lengua materna.

Después, los discentes utilizan el material que contiene la transcripción de los diálogos hecha por el docente para futuras actividades como, por ejemplo, utilizar los diálogos para hacer una representación teatral (Pastor, 2004).

Las tareas en grupos pequeños son frecuentes en este método, y suelen consistir en intentar formar frases nuevas con palabras ya recogidas en la transcripción, tratar un tema del interés de los

alumnos, preparar una exposición para informar sobre algo al resto de los discentes, etc. Además, se trabajan las actividades en parejas. Si el docente lo cree necesario, puede aislar algunos puntos sobre la gramática, el léxico o la fonética para un tratamiento o una explicación más explícita de los mismos.

La lengua materna de los discentes se usa normalmente para aclarar el significado de conceptos nuevos en la lengua meta, sobre todo al principio en niveles iniciales. También se usa para darles instrucciones a los alumnos en dicha fase y en la retroalimentación. La razón por la que se usa la lengua materna en este método más que en otros es la de darles más seguridad a los alumnos, dado que, de esta forma, los discentes principiantes saben lo que van a estudiar en los primeros niveles, sintiéndose así más tranquilos. Si los discentes en una clase no comparten la misma lengua materna, se usa exclusivamente desde el principio la lengua extranjera (Melero, 2000).

Respecto al papel del docente en este método, se trata de asesorar, comprender y ayudar a los alumnos a superar los obstáculos que puedan bloquear el aprendizaje. Este papel se origina en el enfoque de aprendizaje asesorado en el que se basa este método. El docente también organiza las actividades que se llevan a cabo en clase y el material didáctico, sobre todo en etapas iniciales del aprendizaje. Además, se le atribuye un papel neutral dado que, al situarse fuera del círculo de alumnos, fomenta la interacción entre los mismos y no permite que se distraigan por la presencia del docente, un aspecto comparable a los planteamientos del método silencioso.

El papel más curioso que desempeña el docente en clase es el de “ordenador humano” (Cortés, 2000: 252). Se trata de que un alumno escoja un fragmento de la transcripción de los diálogos hecha por el docente para practicar la pronunciación. Cuando el alumno pronuncia una frase, el docente la repite las veces que sean necesarias hasta que el alumno se da cuenta de los errores de pronunciación cometidos y se autocorrije sin ningún comentario del docente, que exclusivamente repite las frases.

En cuanto a los discentes, este método les da el papel de ayudarse entre ellos mutuamente en el aprendizaje. También les brinda la oportunidad de diseñar ellos mismos el programa, sobre todo en las fases iniciales, eligiendo los temas que se vayan a tratar en cada clase. Este es un aspecto que fomenta la motivación, que es uno de los factores más importantes que influyen en el aprendizaje de una lengua. De esta manera, los alumnos participan en la toma de decisiones que afectan a su aprendizaje.

Al final de cada clase, cuando termina el aprendizaje de los puntos tratados en la misma, en este método se procura buscar oportunidades o situaciones en las que los alumnos puedan poner en práctica lo aprendido. Posteriormente, se hace un acto de reflexión sobre el contenido de la clase y los procedimientos usados, con el fin de mejorar clases siguientes.

La evaluación en el aprendizaje de lenguas en comunidad se hace de una forma global; en otras palabras, no se evalúan puntos o aspectos concretos como la gramática, por ejemplo. Para ello se usan tareas globalizadoras como hacer una entrevista. Otra forma de evaluación usada frecuentemente en este método es la autoevaluación, dándoles a los alumnos la oportunidad de detectar sus propios errores y autocorregirlos.

Conviene aclarar que uno de los aspectos característicos de este método es poner como condición para que un docente pueda ejercer la enseñanza que domine tanto la lengua meta que vaya a enseñar como la lengua materna de los discentes. Además, tiene que recibir formación concreta en el método para poder aplicarlo de forma correcta en el aula.

Este método, al igual que otros basados en el enfoque humanista, también recibió críticas sobre todo centradas en el hecho de que sus planteamientos no se pueden llevar a la práctica en su totalidad. La razón de ello es que dichos planteamientos no corresponden plenamente con la realidad. Por ejemplo, no siempre se puede garantizar un número bajo de alumnos en el aula, como exigen este método y otros del mismo enfoque. Además, la realidad de la formación de los docentes en enseñanza de lenguas extranjeras no coincide con los preceptos de este método, debido a que dicha formación está centrada en aspectos lingüísticos, y no se extiende en la mayoría de los casos a aspectos extralingüísticos como el psicológico, por ejemplo (Melero, 2000).

Debido a estos factores, este método, al igual que otros que hemos abordado en este apartado, no ha tenido una gran aceptación en el aula, pero es un intento digno de ser reconocido, ya que supuso una llamada de atención sobre aspectos de la lengua que desde algunas disciplinas como la pragmática, la sociolingüística o la psicolingüística se están destacando en la actualidad en la enseñanza de lenguas extranjeras (Pastor, 2004).

A la hora de comentar la accesibilidad de este método para docentes y discentes con discapacidad visual, conviene aclarar que sus planteamientos teóricos como, por ejemplo, equiparar el proceso de aprendizaje a las etapas de crecimiento de un individuo o los planteamientos del enfoque de aprendizaje asesorado no necesitan adaptación alguna. En otras palabras, los mismos

preceptos, si se usaran, se podrían aplicar perfectamente a una clase con alumnos con discapacidad visual y/o con un docente con la misma discapacidad.

Otro aspecto de este método que debemos comentar es el de considerar la clase como una comunidad. De acuerdo con sus planteamientos, en la clase considerada como una comunidad, hay que fomentar la colaboración entre alumnos y considerar los logros conseguidos como logros de todo el colectivo y no de un individuo. En este contexto añadiríamos que cuando en una clase hay alumnos con discapacidad visual es conveniente enseñar a los discentes de la misma clase sin dicha discapacidad cómo colaborar con sus compañeros invidentes, ayudándoles con las partes de la clase que sean más visuales en el caso de hacer una representación teatral que incluya gestos no verbales, por ejemplo. Esta propuesta se puede extender también a los métodos usados en la actualidad, como el método comunicativo, en el que ya se fomentan las actividades en grupos o en parejas, además de la colaboración y la ayuda entre discentes en clase. Con ello, los discentes que lo necesiten por su limitación sensorial tendrían el apoyo y la ayuda que precisan, contribuyendo finalmente a la reducción de barreras en clase.

También añadiríamos a la propuesta de este método que procura evitar que los alumnos se pongan a la defensiva dándoles seguridad, detallándoles lo que se va a hacer en clase desde el principio, al igual que en la sugestopedia, la sugerencia de informar a los discentes con discapacidad visual del contenido que van a estudiar y los procedimientos usados en clase, además de informarles sobre las adaptaciones que se les van a ofrecer para ayudarles a no preocuparse por este aspecto.

En cuanto al hecho de dar prioridad a las destrezas orales sobre las escritas, esta faceta del método no supondría dificultad alguna en el caso de los alumnos o docentes con discapacidad visual, debido a que los invidentes se centran en la información que les llega por vía auditiva.

Pasando a la adaptación del material didáctico, si la clase la conforman un docente sin discapacidad visual y alumnos que tengan esta discapacidad, este proceso no presentaría muchos desafíos, puesto que la adaptación consistiría en convertir al sistema de lectoescritura braille las transcripciones de las conversaciones mantenidas por los alumnos. Al tratarse de material consistente en su práctica totalidad en el texto de la transcripción, al pasarlo a braille no existirían problemas de conversión, por la facilidad de transcripción de texto a dicho sistema.

Si en la clase el docente es quien tiene la discapacidad visual, la parte en la que éste debe transcribir la conversación de los alumnos sería la que presentaría un desafío, sobre todo si nos referimos a herramientas empleadas en la época de este método. En la actualidad, si necesitara hacer una transcripción, lo más sencillo sería usar un ordenador con un lector de pantalla y/o línea braille electrónica para escribir, estando en este caso en igualdad de condiciones con cualquier persona sin esta discapacidad que quiera hacerlo. En los años ochenta ya empezaban a existir algunas herramientas básicas que ayudaban a las personas con discapacidad visual a tomar notas o apuntes, pero no servían para transcribir de forma más profesional.

Salvando este punto, el resto de actividades que requería el aprendizaje de lenguas en comunidad no supone dificultad para los alumnos ni para los profesores con discapacidad visual.

Dado que el sistema de evaluación consiste en una prueba global, como hacer una entrevista oral, un docente con discapacidad visual podría hacerla casi sin necesidad de adaptación. Solo necesitaría una herramienta adaptada para tomar las notas que considerase necesarias sobre las respuestas del alumno para poder evaluarlo de manera satisfactoria.

3.13. EL MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL

El método de la respuesta física total (RFT, en inglés total physical response, TPR) fue un método de enseñanza que intentaba combinar el desarrollo de la destreza de expresión oral en lenguas extranjeras con la acción, proponiendo enseñar las lenguas extranjeras mediante la actividad física. Se basaba también en el enfoque humanista.

Fue desarrollado por James Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California, que lo relacionó con la teoría de la memoria en psicología, que sostiene que los conocimientos aprendidos están mejor conectados con la memoria del individuo si se aprenden mediante la repetición verbal o vinculados con la actividad física. Por esta razón, para desarrollar su método, Asher se dedicó a estudiar en primer lugar la coordinación entre el habla y la acción física en el contexto de la adquisición de la primera lengua por los niños, intentando adaptar las características de este proceso a un contexto de enseñanza de lenguas extranjeras a adultos (Melero, 2000).

Según Asher, los niños aprenden nuevos códigos lingüísticos respondiendo a órdenes con reacciones físicas antes de emitir enunciados verbales, y entendiendo que la reacción es correcta a

través de la aprobación de los adultos de su entorno. Basándose en lo anterior, Asher sostiene que el mismo procedimiento puede ser extrapolado y aplicado al proceso de enseñanza de segundas lenguas a adultos, y señala que en la segunda lengua que aprendan los alumnos el significado se puede transmitir a través de acciones del docente y acciones producidas por los discentes como respuesta a sus mandatos. Además, los alumnos pueden aprender observando las reacciones de sus compañeros y, combinando todos los elementos anteriores, acabar interiorizando el código lingüístico del idioma que estén estudiando (Richards y Rodgers, 1986).

(Cortés, 2000) detalla las teorías que sentaron las bases de este método y que inspiraron a Asher en su desarrollo.

En primer lugar, como base neurofisiológica, Asher tomó como referencia la teoría de lateralización cerebral desarrollada en 1967 por Lenneberg. Esta teoría sostenía que el procesamiento de los códigos lingüísticos y su comprensión y emisión ocurre, de forma mayoritaria, en el hemisferio izquierdo del cerebro, mientras que en el derecho prima la creatividad en general. Usando esta base teórica, Asher procuraba acceder al hemisferio izquierdo empleando como canal el derecho mediante las acciones físicas.

Otra teoría a la que recurrió y que, junto con la anterior, configura el método de respuesta física total es la formulada por Piaget, que explicaba que los niños aprenden su lengua materna a partir de la realidad que les rodea y que el procesamiento de los códigos lingüísticos, que ocurre en el hemisferio izquierdo, requiere, con anterioridad a la producción lingüística, que se haya hecho alguna actividad que use el hemisferio derecho. En otras palabras, primero empieza a trabajar el hemisferio derecho y luego el izquierdo aprende observándolo.

En resumen, Asher se basaba en las teorías citadas anteriormente para lograr un proceso que equiparara, como hemos señalado, el proceso de aprendizaje de segundas lenguas por adultos al proceso de adquisición de lenguas maternas por niños, igual que otros métodos de enfoque estructural que ya hemos comentado, y para conseguirlo acabó desarrollando este método, cuyos principios resume Cortés en los siguientes puntos:

Se comienza por el desarrollo de la comprensión auditiva, a continuación se pasa a la expresión oral y, por último, se llega al lenguaje escrito.

A los alumnos (igual que a los niños) se les reconoce el derecho a permanecer callados, en tanto no se sientan preparados para empezar a hablar.

Se asocia el componente semántico con acciones; no se estudia la LM como un sistema abstracto.

El contenido del mensaje es más importante que la forma.

Aprovechar el componente lúdico, aprender disfrutando; lo divertido y lo novedoso es motivador.

Un elemento común de estos principios que enumera Cortés es el de intentar evitar el estrés de los discentes en el proceso de aprendizaje. Eso se refleja en darle más importancia al contenido que a la forma, restarles importancia a los errores, utilizar el componente lúdico a través de actividades que les resulten divertidas y atractivas a los alumnos y darles, por último, el derecho a mantenerse callados hasta que consideren que pueden expresarse en el idioma extranjero que estén aprendiendo. Otro aspecto que ayuda también a reducir el estrés es la forma de introducir nuevo contenido, debido a que cada vez que hay que darles nueva información a los alumnos, ésta es siempre de un nivel solo ligeramente superior al que ya tenían, de modo que la puedan comprender y asimilar los pocos elementos nuevos, con el fin de no crear una tensión innecesaria.

El enfoque que sigue el método de respuesta física total es estructural. Los verbos en imperativo desempeñan un papel esencial, puesto que es la forma de dar los mandatos u órdenes necesarios, lo cual recuerda al desarrollo lingüístico en el caso de adquisición de la lengua por parte de los niños, a los que se suelen dar órdenes que son respondidas con acciones físicas. Los docentes imitan este proceso dando órdenes a los discentes de forma rápida, consiguiendo que la asociación de códigos lingüísticos al movimiento del cuerpo repercuta en un proceso de aprendizaje más eficaz y rápido que dote a los alumnos de una memoria fuerte de los vocablos de la lengua extranjera. En este contexto, también con el objetivo de evitar tensiones, no se les suelen dar a los alumnos más de tres órdenes para que no les sea complicado el procesamiento de la información lingüística (Sánchez, 1997).

Al igual que en los otros métodos que siguen el mismo enfoque estructural, la gramática se presenta de modo inductivo, un hecho que va en consonancia con las pretensiones de este método de dar más importancia al contenido que a la forma, dándoles a los alumnos la posibilidad de centrarse en lo que quieren expresar sin prestar demasiada importancia a los errores al principio. Este hecho distingue a este método de la mayor parte de métodos de enfoque estructural, que sí dan una gran importancia a la corrección de errores en las fases iniciales del aprendizaje.

Los nuevos conocimientos lingüísticos se les presentan a los alumnos siguiendo unas estructuras gramaticales y léxicas en las que no se presentan palabras sueltas, sino oraciones de tamaño reducido con sentido propio.

Los alumnos se entrenan desde el principio a interpretar frases nuevas que no han escuchado antes, eso sí, estando familiarizados de antemano con los vocablos que conforman esas frases. Con el tiempo y la experiencia escuchando el idioma extranjero, los discentes llegan a poder crear frases nuevas usando el léxico que ya controlan, al igual que pasa con el desarrollo lingüístico de un niño en su lengua materna.

Este método concibe el proceso de aprendizaje basándose en teorías conductistas de estímulo y respuesta, lo cual es bastante lógico teniendo en cuenta las técnicas didácticas del mismo, que intentan imitar el proceso de adquisición de la lengua materna por los niños en el aprendizaje de lenguas extranjeras por adultos, haciendo que éstos aprendan a través de los estímulos que reciben y las respuestas a sus reacciones.

La lengua materna de los discentes solo se usa el primer día para introducir a los alumnos el método y el contenido que van a estudiar a lo largo del curso, prescindiéndose posteriormente de manera total del uso de dicha lengua, porque se presupone que con las órdenes verbales y acciones físicas del docente es suficiente para seguir el proceso de aprendizaje (Melero, 2000).

Como podemos ver, el método de respuesta física total es prácticamente un método de enseñanza oral, lo cual coincide con su objetivo de desarrollar las destrezas de comprensión y expresión orales en niveles iniciales de dominio de la lengua extranjera (Richards y Rodgers, 1986).

En cuanto a los ejercicios, éstos se limitan en clase a lo que hemos indicado anteriormente, esto es, escuchar los mandatos u órdenes que dicte el profesor y ejecutarlos con rapidez.

En este método, al menos en sus fases iniciales, no se usan libros de texto o manuales didácticos. El material didáctico en la fase inicial consiste únicamente en las actuaciones e indicaciones verbales del docente y en sus gestos y acciones físicas. Posteriormente, como material didáctico, se empiezan a emplear objetos de uso habitual en clase como libros, bolígrafos, bolsos, sillas, mesas, etc., pasando por maquetas en miniatura que se parecen a las casas de muñecas. Estas casas, ideadas por el propio Asher, son amuebladas de forma que representen situaciones cotidianas como en el interior de una casa, una tienda, un restaurante, etc. Y se entiende por cultura el modo de vivir de los hablantes nativos de la lengua extranjera estudiada.

El papel de los discentes es bastante pasivo, al menos en las fases iniciales, ya que se limita a escuchar las órdenes del profesor y a ejecutarlas, tanto individualmente como en grupo, pero posteriormente este papel se extiende a la autoevaluación y al aprendizaje observando a otros grupos de compañeros en clase.

Al contrario del papel de los discentes, el papel del docente es muy activo, ya que es él quien decide prácticamente todos los aspectos de la clase, lo cual nos lleva a considerar este método como un método centrado en el profesor. Éste es quien hace la selección del contenido que se va a estudiar en cada clase, dirige las acciones ordenadas a los alumnos y decide y selecciona el material de apoyo a utilizar. Según el propio Asher (Asher, 1977), el docente es el responsable de crear en clase el ambiente más favorable para el aprendizaje de la segunda lengua por los alumnos y asegurar la mejor exposición posible de éstos a la lengua para que puedan aprender de la mejor manera posible las reglas de la lengua extranjera estudiada y desarrollar su destreza oral, respetando el ritmo de aprendizaje de cada grupo de alumnos y siempre dando poca importancia a los errores, como hemos señalado.

Otro aspecto de la importancia del profesor en clase en este método lo destaca (Cortés, 2000), quien explica que incluso cuando se les da a los discentes la oportunidad de mantener conversaciones entre sí, el docente sigue siendo responsable de dirigir y controlar las interacciones que surgen entre los alumnos.

Posteriormente, se les da a los alumnos la oportunidad de desempeñar el papel de directores que pueden dar órdenes que son obedecidas por sus compañeros y por el propio docente.

En este método, para evaluar el progreso del aprendizaje —lo que sería equivalente a las pruebas en otros métodos—, el docente pide a los alumnos ejecutar una serie de acciones. Incluso cuando se trata de una evaluación no se da demasiada importancia a los errores, los cuales son corregidos sin causar un innecesario estrés a los alumnos.

El método de respuesta física total tuvo cierto éxito hasta los años ochenta, al igual que los otros métodos de enfoque estructural, pero entró en declive por varias razones, entre las cuales se encuentra la aparición del método comunicativo.

También recibió críticas, al igual que los otros métodos del mismo enfoque, centradas sobre todo en aspectos relacionados con el enfoque mismo, especialmente en considerar la repetición como la clave del aprendizaje. Además, según (Melero, 2000), el método de respuesta física total

no responde con eficacia a las necesidades de los estudiantes, por ser diferente socialmente hablando la vida real al contexto de la clase, en el que solo se dan órdenes a las que responden los alumnos.

En nuestra opinión, este método carece de técnicas didácticas para enseñar otras habilidades lingüísticas distintas a las de comprensión y expresión oral. De hecho, lo corrobora el propio Asher, al explicar que este método idealmente tenía que ser usado en combinación con otros.

A pesar de las críticas anteriormente expuestas, técnicas como pedir a los alumnos que lleven a cabo alguna acción se siguen utilizando como apoyo a los métodos usados actualmente, como el método comunicativo o la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas.

Respecto a la adaptación de las técnicas didácticas de este método para los profesores y alumnos invidentes o con baja visión, en nuestra opinión, este método sería más complicado de llevar a la práctica con profesores con discapacidad visual que con discentes con la misma discapacidad. A pesar de lo anterior, algunos de los recursos introducidos por este método se pueden aprovechar en las clases actuales de español como lengua extranjera, y además serían beneficiosos para los discentes con discapacidad visual, como el uso de objetos en clase y maquetas en miniatura, como detallaremos a continuación.

En cuanto a los alumnos con discapacidad visual, ya hemos señalado antes que cuando la información es introducida de forma oral no suele haber obstáculos a la hora de recibirla, debido a que, por la limitación del sentido de la vista, tienden a usar el oído y el tacto. Así pues, los mandatos u órdenes emitidos por el docente, siempre de forma verbal, sí pueden ser oídos perfectamente y ejecutados por los alumnos con discapacidad visual de igual manera que por sus condiscípulos sin discapacidad visual.

Para que los alumnos invidentes ejecutaran con mayor confianza y seguridad órdenes que implicasen movimientos físicos, y en función de las actividades que el docente hubiese previsto realizar, se debería considerar la conveniencia de distribuir el mobiliario del aula de tal forma que se redujesen las posibilidades de chocar con él y/o cubrir con materiales acolchados bordes afilados, esquinas o en general algunas superficies con las que se pudiese chocar. Además, con anterioridad a la propia clase, los alumnos con discapacidad visual deberían poder explorar el aula y reconocer la disposición del mobiliario y del espacio libre.

La adaptación de la enseñanza de lenguas extranjeras usando este método para los docentes con discapacidad visual sería más complicada que para los discentes, debido a que el método de respuesta física total asigna al docente la responsabilidad de observar las acciones de los alumnos. En este método, el profesor da las órdenes que tiene previstas en una clase y tiene que asegurarse de que los alumnos las ejecuten correctamente. La forma usual de hacerlo es mirar los movimientos de los alumnos, lo cual no sería posible en el caso de docentes con ceguera total y podría verse más o menos dificultado en función del resto visual del docente. La solución, que sí se ha aplicado en casos de docentes con ceguera total, aunque en la enseñanza de otras disciplinas, sería que al profesor le ayudara personal de apoyo contratado por el centro que le indicara las acciones que están llevando a cabo los alumnos en el aula en respuesta a sus órdenes y cómo las están ejecutando.

Aunque podría parecer más costoso para un centro docente contratar a más personal de apoyo en el caso de contar con profesores invidentes o con baja visión y, en muchas ocasiones, es uno de los factores que implican una reducción de las posibilidades de empleo para los docentes con discapacidad visual, no solo en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera sino en otros ámbitos de enseñanza, para intentar alcanzar un equilibrio, varios estados, incluida España, han aprobado múltiples disposiciones legales que hemos detallado y que permiten a los centros docentes solicitar ayudas económicas y subvenciones para hacer frente a los costes adicionales derivados de la contratación del personal de apoyo, todo con el objetivo último de fomentar la igualdad en el empleo de las personas con discapacidad visual.

3.14. EL ENFOQUE NATURAL

El enfoque natural es un método de enseñanza de lenguas extranjeras de los que podemos calificar de comunicativos, puesto que el aprendizaje se desarrolla mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas sin tener que usar la lengua materna o hacer estudios formales de la gramática de la lengua extranjera. También le da gran importancia a la comunicación y comprensión del significado de los enunciados, procurando crear un ambiente adecuado para que se produzca un proceso de aprendizaje satisfactorio.

Es importante no confundirlo con el método directo o natural, del que ya hemos hablado en este capítulo, aunque es innegable que comparten una misma tradición. Ambos métodos procuran replicar en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas los mismos principios observados en el

desarrollo natural de la adquisición de la lengua materna. Además, comparten el rechazo al uso de la lengua materna en el ámbito en el que se desarrolla el aprendizaje.

En cuanto a las diferencias, (Melero, 2000) explica que en el enfoque natural se hace más hincapié en el aducto, más que en la práctica o la repetición mecánica. Se empiezan a trabajar desde el principio tanto la comprensión lectora como la expresión escrita, a diferencia del método directo. Asimismo, el enfoque natural presta una especial atención al estado psicológico de los discentes para fomentar su motivación, entre otros objetivos.

La idea fue desarrollada por Tracy Terrell, una experta profesora de español como lengua extranjera, en el año 1977. Dicha docente colaboró más tarde con Stephen Krashen, un lingüista aplicado, para publicar en 1983 el manual teórico y práctico de este método, llamado *The Natural Approach* (El enfoque natural). Es un libro dividido en dos partes: la primera trata los principios teóricos de la adquisición de segundas lenguas y la segunda versa sobre los procedimientos y técnicas que propone este método.

En dicha colaboración, Krashen fue el responsable de idear el grueso de la base teórica lingüística y psicolingüística de este método, resumiéndose su teoría en cinco hipótesis principales sobre las cuales se sustenta el enfoque natural. Estas hipótesis son (Cortés, 2000):

La dicotomía adquisición-aprendizaje: es la primera de dichas hipótesis y postula que, en la adquisición, en cuanto la persona participe en una situación comunicativa, empieza a desarrollar de manera automática la competencia comunicativa en la lengua meta. Es un proceso inconsciente en el que el mecanismo de adquisición de segundas lenguas se activa en cuanto reciba aducto comprensible. Dicho proceso es similar al que desarrollan los niños en la adquisición natural de su lengua materna. A diferencia de la adquisición, el aprendizaje es un proceso que se desarrolla conscientemente y en el que se estudian el sistema y los códigos de la lengua meta, se participa en tareas y actividades didácticas. Dichas actividades y tareas resultan en un conocimiento sobre la lengua extranjera que se estudie. Ambos procesos se desarrollan de forma paralela, aunque por cauces independientes. Muchos extranjeros expuestos a situaciones comunicativas en las que pueden adquirir la lengua extranjera de manera natural la hablan de forma fluida; En cambio, otros extranjeros, a pesar de dedicarse al estudio formal de la lengua en un proceso de aprendizaje, se topan con desafíos muy difíciles de superar para ellos. Por esta razón, el enfoque natural aboga por usar el aprendizaje para controlar, supervisar y corregir la producción oral de los discentes (output

o educto), pero sostiene que no ayuda a desarrollar un auténtico proceso de adquisición, por lo que hay que crear un ambiente que favorezca dicha adquisición.

Se supone la existencia de un orden natural de la adquisición de las reglas de una lengua extranjera independientemente del orden en el que estén presentadas dichas reglas en el sílabo. Este supuesto no ha sido probado del todo, a pesar de los estudios que se hicieron al respecto, pero se observó que dicho orden se ve condicionado por la lengua materna de los aprendientes.

La hipótesis del supervisor (monitor): sostiene que solamente en el momento en el que el aprendiente produce (*output*) en el idioma extranjero entran en contacto los procesos de aprendizaje y adquisición; en otras palabras, se usa lo aprendido de manera consciente para el control del educto del discente. Dicho educto se origina en la parte adquirida inconscientemente por el aprendiente. La mencionada supervisión y, consecuentemente, la eventual corrección del educto, solo se pueden llevar a cabo si el discente les dedica tiempo e interés a tales procesos. Hay tres factores principales que condicionan el funcionamiento de este proceso de monitorización y corrección (Krashen y Terrell, 1983):

El tiempo que el discente necesita dedicarles a la selección y aplicación de una regla lingüística aprendida.

La necesidad de hacer hincapié en la importancia de la corrección de la producción, proceso también conocido como “foco en la forma” (*focus on form*).

El propio conocimiento de las reglas por parte del discente, hecho vinculado a su grado de complejidad.

La hipótesis del aducto (*input*): es la más importante de este método ya que, según el mismo, el aducto es el motor de la adquisición de una segunda lengua. Según la hipótesis, el aducto ideal debe ser comprensible para el aprendiente a la vez que contener una pequeña proporción de elementos lingüísticos de un nivel ligeramente superior al nivel del discente en el momento de introducir dicho contenido. El mecanismo de adquisición se activa en el momento en el que el aprendiente se expone a este tipo de aducto. El grado de dificultad del aducto se puede determinar mediante la complejidad de las estructuras lingüísticas incluidas en los textos orales o escritos presentados a los aprendientes. La parte comprensible del aducto se logra gracias a la información que obtiene el alumno por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento

del mundo que tiene el aprendiente acumulado a lo largo de su vida. Esta hipótesis influye únicamente los resultados de la adquisición que, según Krashen, es distinta al aprendizaje.

La hipótesis de la barrera afectiva: según dicha hipótesis, algunas condiciones como, por ejemplo, la tensión, la falta de motivación o la falta de autoconfianza pueden afectar de manera negativa el proceso de adquisición o bloquearlo del todo. Es importante evitar las circunstancias que favorezcan tales condiciones para dejar la vía libre al aducto para que los aprendientes se expongan a él de la mejor forma posible. De esta forma, el aducto puede activar de manera satisfactoria el mecanismo para la adquisición de segundas lenguas, que es lo que pretende este método.

Según dichas hipótesis, un proceso de adquisición/aprendizaje empieza por una fase de recepción, en la que se les expone a los discentes a la mayor cantidad posible de aducto comprensible, usando distintos tipos de material como textos, dibujos, etc. A esta fase le sigue la de producción, en la que los aprendientes, aprovechando el aducto que han aprendido, empiezan a producir educto en la lengua extranjera.

En este contexto, cabe resaltar que uno de los principios del enfoque natural es darles a los discentes el derecho a quedarse callados el tiempo que estimen necesario para sentirse preparados para hablar, al igual que los niños en la adquisición de su lengua materna. Este periodo es conocido como el período silencioso. De esta forma se ayuda a los aprendientes a estar más tranquilos y relajados, contribuyendo a la superación de la barrera afectiva. A pesar de ello, el docente puede animar a los más tímidos o inseguros a dar el paso de la fase receptiva a la productiva.

Mientras este método describe con gran detalle todos los aspectos del proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras, presta poca atención a la teoría de la lengua, dedicando poca investigación a la descripción de la naturaleza de las lenguas extranjeras en cuestión. Aún así, este método considera el aspecto semántico como el elemento más importante, pasando a un segundo plano el aspecto gramatical. Por encima del léxico y las estructuras de las que se compone un idioma está el mensaje, por lo que se le da más importancia al significado. Por esta razón el enfoque natural atribuye a la lengua la función de transmitir mensajes y, por ende, si el aprendiente entiende el mensaje, le resultará más fácil adquirir la lengua meta (Melero, 2000).

A diferencia de otros métodos que sucedieron al enfoque natural, el objetivo de aprendizaje/adquisición en este método consiste en desarrollar estrategias propias de la

comunicación entre las personas como, por ejemplo, mantener correspondencia con amigos o hablar telefónicamente con ellos, mientras que otros métodos se marcaban como objetivos de aprendizaje estructuras concretas de la lengua meta o alguna regla gramatical.

Como consecuencia lógica de lo anterior, el sílabo en este método es temático, funcional y situacional; en otras palabras, atiende a tareas que tienen que cumplir los discentes y no se divide en unidades basadas en estructuras gramaticales. Atendiendo a la naturaleza de este método, que distingue entre los procesos de adquisición y aprendizaje, favoreciendo al primero, se rechazan las explicaciones y los ejercicios de naturaleza gramatical porque se supone que los alumnos aprenden las reglas gramaticales y el léxico nuevo adquiriéndolos a través del aducto que se les presenta.

El trabajo en grupo es habitual en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras con el enfoque natural, dada la eficacia de este tipo de actividades —en combinación con los ejercicios en parejas— en fomentar la interacción oral entre los alumnos, contribuyendo, consecuentemente, al enriquecimiento del aducto que éstos reciben. Ambas modalidades concluían con una puesta en común de los resultados de las tareas, moderada por el docente (Cortés, 2000).

El enfoque natural hereda este último aspecto del método de aprendizaje de lenguas en comunidad, que también fomentaba el trabajo en grupos y en parejas para aumentar la colaboración entre los discentes.

Igual que este punto es común a este método y al de aprendizaje de lenguas en comunidad, el enfoque natural también aprovechó más elementos de los métodos que lo precedieron. Por ejemplo, el material didáctico usado en el enfoque natural, que incluye el uso de objetos, carteles, dibujos, folletos, etc., es común a otros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Además del material didáctico, también son comunes a otros métodos de enseñanza algunas técnicas didácticas usadas en el enfoque natural. Un ejemplo de dichas técnicas son los ejercicios de órdenes prestados del método de respuesta física total o las actividades que incluyen mímica y gesticulación heredadas del método directo, aparte de otras tareas compartidas con el método comunicativo que trataremos más adelante.

Los juegos son muy utilizados en el enfoque natural para crear un ambiente más relajado y tranquilo, por un lado, y para que los alumnos se concentren más en el contenido que en la forma, por otro.

El papel que les atribuye el enfoque natural a los discentes ya empieza a parecerse al que les otorgan los métodos usados actualmente, como el enfoque comunicativo. Los discentes son responsables de dar la mayor información posible sobre sus necesidades y objetivos para adecuar el proceso de enseñanza a ellos. También pueden ponerse de acuerdo con el docente sobre la cantidad de tiempo dedicada a cada actividad, además de participar en la elección de los temas tratados en clase. Otra facultad importante que les da este método a los discentes es el derecho a decidir cuándo empiezan a hablar en la lengua extranjera, como ya hemos señalado. Aún así, no por ello durante el período silencioso los discentes se quedan en estado pasivo, porque, aunque no hablen, tienen que responder al docente con gestos, por ejemplo, como levantar la mano, asentir con la cabeza, etc.

Conviene señalar que, en combinación con las responsabilidades anteriormente comentadas, el papel principal de los discentes en este método es el de procesar todo el aducto que se les presente en sus distintos formatos para poner en marcha el proceso de adquisición natural de la segunda lengua. Dichas responsabilidades de los aprendientes no son rígidas, puesto que, según el estado de evolución del nivel de los discentes en la lengua extranjera, éstos tienen que decidir las expresiones a utilizar y las estructuras lingüísticas a emplear en su habla (Sánchez, 1997).

Respecto al docente, su papel principal en este método consiste en suministrar a los alumnos aducto comprensible. Para llevarlo a cabo, debe introducirles constantemente información lingüística en la lengua meta y proporcionar apoyo extralingüístico que facilite la adquisición. Además de dicho papel, el docente es responsable de crear en clase un ambiente relajado que ayude a reducir las barreras afectivas que puedan entorpecer el aprendizaje y, finalmente, tiene que seleccionar actividades variadas y adecuadas para los discentes y adaptadas a los contenidos y a los contextos de enseñanza. Para ello, es responsable de elegir el tipo de material didáctico más propicio y conveniente según las necesidades de los discentes.

Quizás las técnicas empleadas por el enfoque natural en clase no representen sus mayores innovaciones —de hecho, varias de ellas son heredadas de métodos anteriores—, pero la aportación de este método consiste en el adecuado uso de dichas técnicas en actividades cuyo objetivo es que los discentes tengan una mejor comprensión de los significados en la lengua meta, en lugar de centrarse en que produzcan frases gramaticalmente correctas. Además, dicho método se centra en

la exposición de los aprendientes a la lengua meta por encima de la práctica de la misma, dedicándole un especial interés a la preparación emocional de los discentes para el aprendizaje.

Por otra parte, aumentó el interés por involucrar a los discentes en el propio desarrollo del proceso de enseñanza y por la importancia de la motivación de los discentes en dicho proceso.

Todas estas innovaciones que trajo a la escena de la enseñanza de lenguas extranjeras el enfoque natural sin duda originaron grandes cambios en el aprendizaje en general, pero dichos cambios también supusieron, de manera indirecta, más desafíos para las personas con discapacidad visual, tanto docentes como discentes.

Antes de analizar los papeles atribuidos a los aprendientes y a los docentes por el enfoque natural desde el punto de vista de su accesibilidad, conviene comentar lo que implican algunas de las hipótesis de Krashen, punto de partida del método, para la adaptación del aprendizaje/adquisición para docentes y discentes.

En primer lugar, la hipótesis de la dicotomía adquisición/aprendizaje se centra en la importancia de la exposición de los discentes a la mayor cantidad posible de aducto para que se active el mecanismo de adquisición natural de la segunda lengua, lo cual implica un interés sin precedentes por el contenido lingüístico que se les presenta a los discentes y la forma de hacerlo; en otras palabras, crece la atención prestada al material usado en clase en todas sus formas para lograr la mayor exposición posible de los aprendientes a la segunda lengua. Lo que implica este hecho es que, además de prestar más atención al material que incluye el contenido lingüístico al que se exponen los discentes, debería enfatizarse de la misma forma la importancia de que el aducto sea adaptado a las necesidades y condiciones de las personas con discapacidad visual. Esta adaptación podría incluir, entre otros, recursos en braille o en audio.

La misma importancia que debería tener la adaptación del aducto a las necesidades de los aprendientes con discapacidad visual es válida para la hipótesis sobre el aducto comprensible, en la que hay que presentarles a los discentes contenido con un nivel ligeramente superior al que tienen para activar el proceso de adquisición. Los textos escritos serían los que necesitarían su adaptación al sistema de lectoescritura braille, puesto que los alumnos invidentes podrían escuchar el contenido oral en igualdad de condiciones con sus compañeros sin adaptación alguna.

La última de las hipótesis que comentamos en este apartado es la de la barrera afectiva. Como hemos señalado, se deben evitar las condiciones que puedan obstaculizar el proceso de adquisición,

como el estrés o la falta de motivación. A éstas añadiríamos la necesidad de crear las condiciones adecuadas que hagan que los aprendientes con discapacidad visual se sientan iguales a sus compañeros sin dicha discapacidad en el proceso de adquisición/aprendizaje, ya que esta es una de las razones que originan una gran falta de motivación y un estrés adicional. A nuestro juicio, una forma de conseguirlo es asegurarles a dichos aprendientes una disponibilidad de recursos adaptados a sus necesidades desde el primer momento de contacto de este colectivo con la lengua extranjera y facilitarles el apoyo adicional que puedan necesitar a lo largo del proceso.

Resumiendo, de las dos fases de adquisición/aprendizaje de las que se compone el enfoque natural, la de recepción es la etapa en la que hay que asegurar una plena adaptación de los recursos, sobre todo escritos, para fortalecer la destreza de comprensión lectora, que, en nuestra opinión, es la destreza en la que los aprendientes con discapacidad visual están más en desventaja en clases de lenguas extranjeras. De esta manera, se garantiza que los discentes con discapacidad visual no se queden atrás en el paso de la fase receptiva a la fase productiva. Es en esta fase receptiva cuando tiene que desempeñar un gran papel el sistema de lectoescritura braille, del que hablaremos con más detalle más adelante.

Una vez los discentes con discapacidad visual hayan pasado a la fase productiva, su expresión escrita podría ser supervisada por el docente usando el ordenador, por ejemplo. Lo cierto es que podríamos decir que hay muy pocos docentes sin discapacidad visual y con conocimiento de braille, por lo que hacer las redacciones en braille no podría ser una opción en las circunstancias actuales. Por esta razón proponemos que los discentes con discapacidad visual escriban sus redacciones usando el ordenador, con el que pueden comunicarse de forma escrita con los docentes sin discapacidad visual.

En cuanto al material didáctico, en el enfoque natural, este empieza a parecerse al usado en métodos más modernos, como el método comunicativo o la enseñanza de lengua mediante tareas. Este material puede incluir dibujos, mapas, objetos, carteles, anuncios publicitarios, vídeos, reproducciones de audio, folletos, horarios, etc. En el siguiente capítulo abordaremos la forma de adaptar varios de estos formatos de material didáctico para el uso de docentes y discentes invidentes.

Varias de las técnicas didácticas propuestas por el enfoque natural, como las tareas basadas en órdenes, actividades que incluyen mímica y gesticulación, como hemos comentado, son heredadas

de métodos anteriores, por lo que se les aplican las mismas propuestas y sugerencias que ya hemos ido haciendo.

Al igual que el método del aprendizaje de lenguas en comunidad, fomentar el trabajo en grupos o en parejas implica, en nuestra opinión, un trabajo extra por parte del centro docente. Este trabajo incluiría concienciar a los discentes sin discapacidad sobre cómo colaborar de la mejor manera con sus compañeros invidentes y animarlos a que no se abstengan de hacerlo. Si las actividades en común son orales, no existe impedimento alguno para que participen en ellas discentes sin discapacidad visual e invidentes. Si es una tarea escrita en la que, por ejemplo, los alumnos intercambian lo que redactan para que cada uno lea lo que escribe el compañero, el discente con discapacidad visual puede hacerlo simplemente en un portátil que posteriormente puede mostrar a su compañero, o, preferiblemente, puede usar un anotador braille que cuente con una línea braille electrónica y una pantalla en color en la que una persona sin discapacidad visual pueda leer el texto. En el caso contrario, lo más práctico y menos costoso para que el discente invidente pueda ver el trabajo de su compañero sin discapacidad visual es que dicho compañero le lea su parte del trabajo. La solución ideal sería contar con aulas bien dotadas a nivel de equipamiento, teniendo todos los alumnos acceso a ordenador. En este caso, los alumnos compartirían el trabajo de forma electrónica, lo cual permitiría a los discentes con discapacidad visual acceder a las redacciones de sus compañeros usando sus ayudas técnicas, como las líneas braille electrónicas, por ejemplo.

En la etapa en la que el discente todavía no ha decidido hablar en la lengua extranjera, éste no queda en un estado pasivo, como hemos señalado. El docente puede pedir algo al alumno, que puede reaccionar de varias maneras que ya hemos detallado. En el caso de un alumno con discapacidad visual, para que esta etapa se pueda aprovechar de manera plena, el profesor tiene que dirigirse a él empleando explícitamente su nombre. Cuando al alumno invidente le tocara el turno de participar, frases como “Y ahora tú” no serían adecuadas, debido a que este alumno no podría percibir la mirada del docente dirigida a él.

Respecto al papel que les atribuye este método a los discentes, para que los alumnos invidentes puedan desempeñar dicho papel como está estipulado por el enfoque natural, hay que tener en cuenta algunos aspectos.

En primer lugar, en la fase inicial en la que los aprendientes tienen que aportar información sobre sus necesidades y objetivos en el aprendizaje, éstos tienen que estar bien informados de que

tienen el derecho de incluir en dicha aportación de información las necesidades originadas por la discapacidad visual, sean equipos o recursos adaptados. Dichos equipos y recursos adaptados deberían ser proporcionados por la institución docente en la que se matriculen los alumnos invidentes. Ello también es aplicable al momento en el que los discentes tienen que ponerse de acuerdo con el profesor sobre el tiempo que hay que dedicar a cada actividad.

El último aspecto que tratamos sobre la adaptación del papel de los discentes en este método es el de la responsabilidad de los alumnos de procesar aducto comprensible, que es considerado por el propio método como un papel fundamental. Este elemento nos devuelve a un punto que estimamos igual de fundamental, que es la adaptación del material didáctico. Si en el enfoque natural el procesamiento de aducto comprensible es fundamental, entonces lo es la adaptación de dicho aducto a las necesidades de los aprendientes con discapacidad visual, para que estos tengan las mismas oportunidades de exposición a la lengua extranjera que están aprendiendo. Lo anterior es igualmente válido para el resto de métodos y enfoques calificados como comunicativos, en los que la exposición de los discentes a la lengua extranjera es fundamental, como veremos más adelante.

En cuanto al papel del docente, este método le da un rol más central si lo comparamos con otros métodos anteriores. Dicha circunstancia, obviamente, plantea más desafíos a la hora de adaptar el trabajo de los docentes si estos tienen discapacidad visual. En el enfoque natural, las responsabilidades de los docentes de elegir las actividades y tareas adaptadas a los contenidos y al contexto en el que transcurre la enseñanza y de elegir el material didáctico idóneo según las necesidades y objetivos de los discentes pueden ser llevadas a cabo por un docente con discapacidad visual, pero, para ello, los recursos de entre los que tiene que elegir el docente tienen que estar adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad visual. Dicha adaptación también es necesaria para que un docente invidente pueda cumplir con el papel que el enfoque natural considera como fundamental, el de presentar aducto comprensible y constante a los aprendientes para que el mecanismo de adquisición de segundas lenguas de los alumnos esté en continuo funcionamiento.

Como vemos, todos los aspectos que hemos comentado hasta ahora sobre la adaptación de la enseñanza con el enfoque natural para docentes y discentes con discapacidad visual están basados, tanto de manera directa como indirecta, en la adaptación de los recursos disponibles en la lengua

extranjera en cuestión para profesores y alumnos invidentes, siendo este aspecto prioritario a la hora de hacer más inclusivo el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ello es común a los métodos calificados como comunicativos, como veremos al tratar los siguientes métodos.

Por otra parte, la naturaleza comunicativa de este método y de los que veremos en adelante impone la necesidad de usar material didáctico mucho más variado, a diferencia de los métodos y enfoques que hemos comentado antes, para que los discentes conozcan de primera mano todo tipo de situaciones y contextos reales de la lengua extranjera que están aprendiendo. Sin duda, este aspecto ha mejorado y enriquecido de forma sustancial el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, pero al hacerse sin contar con las necesidades del colectivo de personas con discapacidad visual, este presenta cada vez más desafíos cuanto más avanzan los diseños de los materiales didácticos y de los manuales de enseñanza. Por esta razón, lo ideal es contar con estas necesidades desde el principio al diseñar dichos materiales o, al menos, trabajar en adaptarlos a posteriori.

3.15. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo es uno de los métodos más usados en la actualidad y en el que se basa la elaboración de gran cantidad de material didáctico y manuales de enseñanza de lenguas extranjeras.

A este método se le refiere también por varios apelativos, como enseñanza comunicativa de la lengua (*Communicative Language Teaching*), enfoque nocional-funcional (*Notional-functional Approach*) o enfoque funcional (*Functional Approach*).

Independientemente del nombre utilizado para referirnos al método, todos tienen una característica en común: que este modelo didáctico procura desarrollar en los aprendientes de lenguas extranjeras una destreza o competencia comunicativa que les ayude a llevar a cabo tareas en situaciones de comunicación real en la lengua meta con hablantes nativos de la lengua extranjera estudiada que no se limite a la comunicación oral, sino que englobe también la faceta escrita.

Debido al declive de los enfoques y métodos que estaban en uso, como el método audiolingüe, basado en un enfoque estructural, por ejemplo, muchos lingüistas aplicados empezaron a intentar idear un nuevo enfoque que mejorara el panorama de la disciplina de enseñanza de lenguas extranjeras. Por ello, desde finales de los años sesenta, algunos lingüistas británicos como C.

Candlin y H. Widdowson llegaron a la conclusión de que el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras debería ser desarrollar la competencia comunicativa además de la competencia lingüística, en lugar de solamente la segunda.

Por esta razón, se empezaron a aprovechar las aportaciones de otras disciplinas para mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle).

Adicionalmente, debido al encargo del Consejo de Europa de buscar un enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras acorde con la nueva realidad económica y social de la Europa moderna, varios expertos aúnan sus esfuerzos para desarrollar el llamado enfoque comunicativo.

Antes de seguir adelante, en este contexto, es conveniente explicar qué es la competencia comunicativa.

Según D. Hymes, la competencia comunicativa consiste en “saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (Hymes, 1971). Ello indica que dicha competencia es la habilidad de una persona de desenvolverse de manera correcta y adecuada dentro de una comunidad de hablantes de una lengua concreta. Dicha forma correcta y adecuada incluye cumplir con ciertas reglas gramaticales, léxicas, fonéticas, etc.; pero no solo este tipo de normas, sino también normas de uso de la lengua de naturaleza extralingüística relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que se lleve a cabo la conversación. En otras palabras, lo que se puede entender de la definición de Hymes, considerada la primera que trata la competencia comunicativa, es que ésta no se limita a emitir enunciados gramaticalmente correctos sino también socialmente aprobados.

Hymes, además, puso en duda el concepto de competencia lingüística, dominante hasta entonces, que fue desarrollado en el marco de la gramática generativa, debido a la ausencia en este modelo de elementos como tener en cuenta en la enseñanza las características socioculturales de los contextos en los que se usan las lenguas extranjeras enseñadas.

Para lograr este propósito, Hymes se propuso desarrollar una teoría del uso de la lengua adecuada para las circunstancias globales que cambiaban entonces, intentando unir la teoría de la lengua con una teoría de la comunicación y la cultura. Para ello planteó cuatro criterios que sirven

para describir cualquier forma de comunicación, que se pueden aplicar a cualquier expresión (VV. AA, 1993):

Si la expresión es formalmente posible y hasta qué punto lo es; en otras palabras, si dicha expresión cumple con determinadas normas, tanto lingüísticas como de cultura de la comunidad en la que se habla el idioma extranjero en cuestión.

Si dicha expresión es factible y en qué medida lo es, dependiendo de los medios de interacción posibles; es decir, si las condiciones de una persona como la percepción, por ejemplo, permiten emitir, recibir y procesar los enunciados de forma satisfactoria.

Si la expresión es apropiada y hasta qué punto lo es, atendiendo a las distintas variables que pueden influir una situación de comunicación real.

Si la expresión se da en la realidad; en otras palabras, si la expresión, que cumple con los tres criterios anteriores, es efectivamente usada en la práctica por los hablantes nativos del idioma extranjero enseñado.

De esta forma, la competencia gramatical, desde que fueron publicados los criterios y la definición de Hymes de la competencia comunicativa, queda englobada dentro de ésta, que es más amplia.

Más allá de Hymes, S. Savignon se refirió por competencia comunicativa en 1972 a la capacidad de los discentes de comunicarse entre ellos en clase, y distinguió entre dicha competencia, que suponía el uso real de la lengua, y la otra capacidad que permitía a los alumnos repetir de memoria los diálogos aprendidos en clase o responder a una prueba consistente en preguntas de opciones múltiples.

Más tarde, otros expertos de metodología y didáctica de segundas lenguas hicieron grandes aportaciones al modelo de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras.

Uno de dichos expertos fue M. Canale, quien en 1983 describió la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas que son (Llobera, 1995):

La competencia lingüística, que implica la capacidad de los aprendientes de emitir enunciados correctos desde el punto de vista gramatical, léxico y fonético.

La competencia sociolingüística, que se refiere a la capacidad de una persona de emitir y entender expresiones lingüísticas de todo tipo en los distintos contextos de uso de la lengua, con

factores que incluyen la situación de los participantes en la conversación, la relación entre ellos, la intención, el evento en el que participan y sus normas, etc.

La competencia discursiva, que se refiere a la capacidad de desenvolverse de manera correcta y adecuada en una lengua extranjera, combinando las formas gramaticales apropiadas con un significado correcto para conseguir crear un texto correcto atendiendo a las distintas situaciones en las que se puede encontrar el hablante.

La competencia estratégica, que hace referencia a la capacidad de una persona de aprovechar los recursos verbales y no verbales de los que dispone tanto para favorecer una comunicación efectiva como para compensar fallos que se puedan producir en la misma. Cabe señalar que no todos los expertos están de acuerdo en incluir esta última dentro de la competencia comunicativa, puesto que algunos creen que la competencia estratégica es ajena al ámbito lingüístico porque es empleada por las personas en todas las disciplinas en las que hay que desenvolverse de manera satisfactoria.

Posteriormente, en 1986, J. Van Ek añade a las competencias anteriores dos más, la sociocultural y la social.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, al abordar la competencia comunicativa, explica que ésta incluye competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que están integradas en las competencias generales de un individuo. Dichas competencias generales, que incluyen, por ejemplo, el conocimiento general del mundo, conocimientos socioculturales, la actitud, la motivación, etc., pueden influir la destreza de un aprendiente en una lengua extranjera (Consejo de Europa, 2001).

La última aportación al concepto de competencia comunicativa, que sigue en vigor, fue la de L. Bachman, propuesta en 1990.

Este modelo incluye los componentes que conforman la competencia comunicativa desarrollados en los modelos anteriores, pero a diferencia de ellos, excluye la competencia estratégica y los presenta de una manera más jerárquica en diferentes rangos.

Sin duda, el concepto de competencia comunicativa ha influido desde su aparición y sigue influyendo a día de hoy de manera sustancial y profunda en el establecimiento de programas de enseñanza de lenguas extranjeras, los objetivos, la práctica de enseñanza en el aula, las actividades llevadas a cabo en la misma y, además, el proceso de evaluación del aprendizaje.

Los estudios sobre la competencia comunicativa tampoco se han limitado a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que se han extendido a las clases de primeras lenguas.

Los cambios que ha supuesto la inclusión del concepto de competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, por la aparición de nuevos tipos de actividades y formas de evaluación para hacer el proceso más cercano a la realidad, han originado grandes desafíos para adaptarlo a las personas con discapacidad visual, independientemente del papel que desempeñen en clase, sea el de docentes o discentes, debido a que las actividades resultantes de la implementación de dicho concepto, a día de hoy, se siguen desarrollando sin tener en cuenta las necesidades de este colectivo.

No por ello sugerimos que se sigan métodos menos avanzados u obsoletos para que una clase sea adecuada para los invidentes, porque son innegables los beneficios que ha traído el uso del enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas extranjeras. Lo que proponemos, que es el objetivo principal de la presente tesis, es encontrar soluciones para algunos de los desafíos que implica el uso de estos métodos nuevos, procurando encontrar un equilibrio que haga inclusivo el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras para alumnos y profesores invidentes sin revertir ninguno de los avances mencionados.

Volviendo al enfoque comunicativo, dicho método, debido a su objetivo principal de desarrollar la competencia comunicativa, considera la comunicación como un proceso que hay que llevar a cabo para llegar a un objetivo. Por esta razón, ya no es suficiente que los aprendientes memoricen grandes cantidades de vocablos ni que dominen las reglas gramaticales y fonéticas de la lengua extranjera, puesto que, además de lo anterior, para dominar una lengua extranjera, los discentes deben saber usar dichos elementos para crear enunciados con significado.

Para lograr este propósito, los alumnos participan en las clases en la actualidad en tareas reales, en las que la lengua es usada como una herramienta para alcanzar un objetivo, pero la lengua en sí no es el propio fin. Un ejemplo de ello sería que los alumnos aprendieran a usar la lengua para saber pedir algunos platos de la carta en un restaurante y no para saber aprobar las pruebas gramaticales incluidas en un manual didáctico. Por esta razón, es imprescindible garantizar una constante interacción oral entre los discentes, en la que exista una influencia mutua entre los participantes y en la que se intercambien acciones e interacciones verbales y no verbales, por lo que se fomentan las actividades en parejas, tríos y grupos (Cortés, 2000). Algunos ejemplos de

estas interacciones en clase pueden ser una conversación cotidiana, una reunión de trabajo o un saludo.

Ello va en consonancia con los tres principios fundamentales sobre los que se sustenta el enfoque comunicativo, que son (Richards y Rodgers, 1986):

El principio de comunicación: es el que da nombre a todo el enfoque. Se trata de que las actividades que implican comunicación real son las más adecuadas para el aprendizaje de una lengua extranjera.

El principio de las tareas: sostiene que las actividades en las que se use exclusivamente la lengua meta fomentan el aprendizaje de dicha lengua extranjera.

El principio del significado: según este principio, la lengua con significado, es decir, la conversación que le transmite al interlocutor un significado real y útil, más allá de una simple práctica de la lengua, favorece más el aprendizaje de la lengua meta.

Para que la comunicación real que se intenta conseguir sea eficaz, las tareas que la persiguen deben atenerse a tres principios (Johnson y Morrow, 1981):

El vacío de información: esta técnica crea una necesidad real de comunicación entre los aprendientes debido a que cada alumno tiene que averiguar una información que tiene otro compañero para poder completar su tarea de manera satisfactoria. Si, por ejemplo, un discente le pregunta a su compañero sobre la ubicación de un establecimiento, no lo estaría haciendo solamente para practicar la entonación interrogativa, sino también para completar un mapa.

La libertad de expresión: el aprendiente tiene la oportunidad de decidir el contenido sobre el que va a hablar, la manera en la que va a decirlo, el tono que va a utilizar, el momento en el que quiere expresarse, etc. Estas decisiones se van tomando dependiendo de la interacción entre los hablantes.

La retroalimentación: con la ayuda de las reacciones verbales y no verbales del interlocutor, el aprendiente puede determinar hasta qué punto está logrando su objetivo en la conversación mantenida. Los juegos teatrales o de rol son elementos clave para crear una comunicación real en la que los discentes pueden recibir una retroalimentación inmediata, verbal y no verbal. Con esta ayuda los discentes determinan su grado de éxito en el uso de la lengua meta. Dichos juegos, además de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, tienen un efecto positivo sobre la motivación de los discentes.

Una de las tareas más típicas del enfoque comunicativo que también ayuda a fomentar la interacción entre los discentes son los proyectos. Éstos pueden tener una duración que oscila entre una parte de una clase y la totalidad de un curso académico. La realización de esta tarea comienza normalmente con la elección del tema sobre el que va a versar el proyecto, seguida por la selección de los participantes en el mismo. Después, estos últimos elaboran un calendario de desarrollo del trabajo y un esquema, determinando los papeles que va a desempeñar cada participante. Los aprendientes, posteriormente, se dedican a buscar información sobre el tema, la procesan y finalmente la redactan en forma de un informe final entregado al docente o presentado ante el resto de los discentes.

Respecto al sílabo, en el enfoque comunicativo éste se suele diseñar atendiendo a criterios nocionales y/o funcionales, sin prescindir de situaciones, temas, estructuras, etc (Cortés, 2000).

Esta característica del enfoque comunicativo, que representa una mejora sustancial respecto a los métodos anteriores, fue ideada por el lingüista británico D. A. Wilkins en 1972. Los trabajos de dicho experto, además de sentar la base para los posteriores diseños de programas nocio-funcionales, siguen influyendo este tipo de diseños a día de hoy (Pastor, 2004).

Desde el principio de las clases, en el enfoque comunicativo se trabajan las cuatro destrezas principales en la adquisición de segundas lenguas: Comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Además, la lengua extranjera se enseña más allá de las frases, abogando por una enseñanza a nivel de texto o discurso. La unidad básica en la lengua hablada es el enunciado, mientras que en la lengua escrita es el párrafo. Ello da lugar a cuidar aspectos tan fundamentales en la comunicación como la cohesión y la coherencia (Melero, 2000).

En lo referente al uso de la lengua meta en clase, ésta es considerada como vehículo de comunicación, además de ser el objeto de estudio. Por esta razón, se suele usar en la realización de tareas y en las explicaciones o aclaraciones hechas por el docente. Este hecho no impide que se use la lengua materna de los estudiantes cuando lo estime oportuno el docente, por ejemplo, en algunas explicaciones en los niveles iniciales de aprendizaje. Además de lo anterior, dicho uso de la lengua meta como vehículo de comunicación en clase ayuda a potenciar la motivación en los discentes porque los hace conscientes de que están usando la lengua extranjera para lograr un fin útil.

Al igual que varios de los métodos de los que hemos hablado, el enfoque comunicativo también presenta la gramática de manera inductiva para ayudar a los estudiantes a descubrir las reglas ellos

mismos. De esta manera, lo que aprenden después de haber hecho un esfuerzo se consolida mejor en sus mentes que unas explicaciones dadas de manera explícita. Aun así, si el docente lo considera conveniente, puede dar alguna explicación gramatical breve.

El material didáctico en el enfoque comunicativo se compone, fundamentalmente, del libro o libros de texto. Estos manuales desempeñan un papel relevante en clase en este método; aun así, no son el eje principal del aprendizaje. Además de los manuales, el material didáctico lo conforman materiales auténticos para conseguir la comunicación real tan buscada por el enfoque comunicativo. Dicho material puede ser, entre otros, folletos, revistas, cartulinas, mapas, etc. También pueden emplearse objetos de uso cotidiano como cámaras, relojes, etc.

El enfoque comunicativo también da un papel prioritario a los aprendientes. Por esta razón es considerado como enfoque centrado en el alumno, puesto que, por ejemplo, los temas que se tratan en clase se definen atendiendo a los intereses de los aprendientes. Los discentes, además, tienen que interactuar con sus compañeros en clase y participar en las actividades y tareas en parejas o grupos.

Respecto al docente, este método le asigna las tareas de analizar las necesidades de los alumnos, fomentar la comunicación creando situaciones reales que la requieran, organizar actividades, asesorar a los discentes, participar en dichas actividades como un alumno más, etc. En resumen, el docente tiene que fomentar la cooperación entre los alumnos y facilitar el aprendizaje (Cortés, 2000).

La evaluación se caracteriza por ser global; es decir, no se limita a aspectos concretos de la lengua, sino que implica todo el proceso, atendiendo a la corrección y la fluidez. El objetivo de la evaluación es determinar si conviene modificar algún elemento del proceso instructivo. En cuanto a los errores, éstos no constituyen un aspecto a erradicar, sino que son un indicador del progreso del proceso del aprendizaje de los discentes.

Desde que se ha implantado en las aulas, el enfoque comunicativo siempre ha gozado de una gran aceptación en la comunidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y de la de la enseñanza del español a extranjeros en particular, debido a las mejoras que ha traído al proceso de enseñanza, haciéndolo cada vez más cercano a la realidad del habla de la lengua meta.

A pesar de lo anterior, se ha venido observando que dicho método va cediendo terreno paulatinamente a la enseñanza de lenguas mediante tareas, un enfoque considerado como el sucesor del comunicativo, cuyo objetivo principal es reforzar más todavía la competencia comunicativa.

Debido a esa aceptación, el enfoque comunicativo no ha sufrido tantas críticas como los que lo precedieron. A pesar de ello, la crítica que le haríamos, como hemos señalado al abordar la competencia comunicativa, es que al ser prácticamente ilimitadas las actividades y tareas que se pueden hacer en clase, y también el material didáctico usado en la misma, éstos se han ido elaborando sin contar con las necesidades del colectivo de las personas con discapacidad visual. Por dar algún ejemplo, cada vez es más habitual el empleo de contenido audiovisual en clase, como partes de películas, representaciones teatrales, etc., con el objetivo de resaltar algún aspecto, sobre todo gestual o no verbal. Dichos recursos no cuentan prácticamente nunca con la correspondiente audiodescripción que ayuda a los aprendientes invidentes a percibir las partes no verbales de los vídeos.

También se emplean cada vez con más frecuencia actividades que se basan en elementos visuales, empezando con las más simples, como relacionar imágenes con palabras, y pasando por las actividades en las que se le pide al aprendiente describir una imagen en la lengua meta.

A pesar de lo anterior, en nuestra opinión, un aprovechamiento de las bondades que han traído los métodos basados en un enfoque comunicativo es viable si se adoptan medidas que ayuden a los docentes y discentes invidentes a participar de forma plena en las tareas y actividades que se lleven a cabo en clase y fuera de la misma.

Es importante aclarar que el aspecto negativo relacionado con la accesibilidad del enfoque comunicativo que hemos destacado, el cual está relacionado con la base de dicho enfoque de desarrollar la competencia comunicativa, no se refiere al hecho en sí de centrarse en el desarrollo de esta competencia, puesto que las mejoras que han aportado los estudios sobre ella son indiscutibles. Al realizar esta crítica, nos referimos a la manera en la que se ha llevado y se está llevando a clase el trabajo de dicha competencia y a los procedimientos empleados en el aula para abordarla.

Otra faceta del enfoque comunicativo que destacamos desde el punto de vista de su accesibilidad es poner a los aprendientes en situaciones en las que exista una necesidad real de comunicación. Obviamente, este aspecto va en consonancia con el afán de este método de

desarrollar una capacidad comunicativa real en los discentes. No obstante, este afán ha supuesto más desafíos de accesibilidad debido a la forma de crear estas situaciones en clase, que en muchas ocasiones no permite garantizar la integración de las personas con discapacidad visual. Un ejemplo práctico de ello es lo que hemos señalado anteriormente sobre poner partes de películas o algún vídeo que destaque un rasgo determinado de la sociedad en la que se habla la lengua meta —en este caso, el español—, y pedirles a continuación a los aprendientes que debatan sobre lo que acaban de ver o que hagan alguna representación basada en ello. Si el vídeo no cuenta con audiodescripción, un discente ciego no podría participar en las tareas comunicativas posteriores porque no habría podido comprender todo lo que se quiere destacar con el recurso audiovisual usado. Lo mismo es válido en el caso de usar, en lugar de los vídeos, unas imágenes sin una descripción verbal o escrita de las mismas. Tanto la audiodescripción de los vídeos como la descripción verbal o escrita de las imágenes pueden hacerse, como hemos señalado anteriormente, en el idioma materno de los discentes invidentes en las etapas iniciales del aprendizaje del español como lengua extranjera.

Otro aspecto importante que supone un desafío de accesibilidad en el enfoque comunicativo es uno de los tres rasgos que tienen que caracterizar a las tareas en dicho método: el vacío de información. Si la información que necesitara un discente ciego para completar su tarea la tuviese un compañero en clase y fuera verbal, no habría ningún obstáculo que impidiera que entre los dos se comunicasen e intercambiaran dicha información para terminar sus respectivas tareas satisfactoriamente. El desafío de accesibilidad se encontraría en los casos en los que dicha información fuese escrita o visual. No obstante, en ambas situaciones, una concienciación de los discentes sin discapacidad visual sobre la necesidad de colaborar con los alumnos que sí la tengan contribuiría en gran medida a reducir dicho desafío, dado que en estos casos los alumnos sin discapacidad visual podrían leerles a los discentes invidentes la información que les faltara o describirles la imagen que necesitasen para completar las tareas. La alternativa a ello sería contar en clase con equipo tecnológico que ayudase a los alumnos a intercambiar la información en formato electrónico usando ordenadores. Esto permitiría a los alumnos invidentes leer la información de otros alumnos independientemente de que estos tuvieran discapacidad visual o no, porque aquellos contarían con toda la tecnología necesaria, como lectores de pantalla, que convierten las palabras escritas en voz, y líneas braille electrónicas conectadas a dichos

ordenadores, que convierten el texto en pantalla al sistema de lectoescritura Braille de manera instantánea.

En cuanto a las otras dos características, libertad de expresión y retroalimentación, creemos que no suponen en sí ningún obstáculo significativo a la hora de diseñar tareas para que las puedan hacer alumnos con discapacidad visual. No obstante, si la retroalimentación en algún caso fuese escrita, se le aplicaría lo que hemos comentado en el párrafo anterior.

Este enfoque apuesta por desarrollar las cuatro destrezas principales de comunicación oral y escrita tanto en modalidad de comprensión como de expresión, lo cual plantea una realidad que, a través de la presente tesis, procuramos cambiar. En la educación de personas invidentes en general, y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, no se desarrolla una comprensión lectora eficaz, a nuestro juicio, debido a que se usan cada vez con más frecuencia libros y material didáctico en formato de audio, en lugar de imprimir esos materiales en braille. En nuestra opinión, escuchar un libro leído, aunque puede desarrollar la comprensión oral, no ayuda a desarrollar una capacidad lectora que permita entender eficazmente un texto en la lengua meta, en nuestro caso el español. Así pues, proponemos incluir en los planes de enseñanza del español como lengua extranjera la enseñanza del código de lectura y escritura braille de la lengua española cuando en un centro docente determinado estén matriculados alumnos que tengan discapacidad visual. De esta manera, se puede garantizar que todos los beneficios del enfoque comunicativo, incluyendo el desarrollo de la comprensión lectora, sean trasladados a los discentes invidentes.

No por ello le restamos importancia al desarrollo de la destreza de comprensión oral con alumnos con discapacidad visual. En nuestra opinión, la comprensión oral para los aprendientes invidentes es de suma importancia, porque probablemente sea una de las destrezas de la que más dependan, dada la limitación sensorial que sufren.

Respecto a las destrezas de expresión oral y escrita, la primera no supone ninguna dificultad en su desarrollo si los alumnos reciben instrucción suficiente y adaptada a sus condiciones, debido a que los aprendientes de lenguas extranjeras pasan por una fase receptiva y después avanzan hacia la fase en la que pueden producir oralmente y de forma escrita.

En cuanto a la expresión escrita, hacen falta algunas adaptaciones para que el docente pueda controlar el texto que escriben los alumnos invidentes. Dichas adaptaciones requieren principalmente el uso de ordenadores que cuenten con las tecnologías necesarias para que puedan

ser usados por personas con discapacidad visual, que son los lectores de pantalla y las líneas braille electrónicas. Lo ideal en este caso es que los discentes con discapacidad visual puedan escribir sus redacciones en el sistema de lectoescritura braille, lo cual refuerza más el conocimiento de este sistema. Para lograrlo, los docentes del español como lengua extranjera deberían contar con formación relativa al sistema braille cuando van a tener en sus clases a alumnos con discapacidad visual. Por otra parte, el conocimiento del braille puede estar garantizado si el docente tiene también discapacidad visual.

En lo referente al uso de la lengua materna de los discentes en clase, añadimos a las situaciones en las que el enfoque comunicativo permite usar dicha lengua el caso de precisarla para describir imágenes o audiodescribir vídeos en las fases iniciales del aprendizaje.

La predilección de este método por el material auténtico nos plantea otro aspecto significativo. Según el enfoque comunicativo, en clase los alumnos tienen que ver materiales lo más cercanos posible a la realidad. Consideramos que, si hay alumnos con discapacidad visual, también deberían acceder a dichos materiales en su formato accesible. Un ejemplo para ilustrar este aspecto es la carta de un restaurante. Si a los aprendientes sin discapacidad se les muestra esta carta para que conozcan de primera mano y de la forma más realista cómo es pedir comida en un restaurante en cualquier país hispanohablante, en el caso de alumnos con discapacidad visual, estas cartas deberían contar con un código QR que lleve a una página electrónica creada por el centro en la que pueda ver el contenido de dicha carta, pero leído por su lector de pantalla del móvil. Esta sería una simulación de una experiencia real y accesible disponible en algunos establecimientos en España.

Otro rasgo que caracteriza al enfoque comunicativo es el habitual empleo de juegos. Debido a la amplísima variedad de actividades que se pueden llevar a cabo en clase y que pueden calificarse como juegos, en este apartado no podemos abarcar la adaptación de todos ellos, a pesar de lo cual podemos formular algunas recomendaciones que van en consonancia con lo que ya hemos comentado antes respecto a la adaptación de actividades utilizadas en el enfoque comunicativo.

Si durante estos juegos los alumnos tienen que moverse por el aula, es importante distribuir el mobiliario de manera que permita a los discentes con discapacidad visual moverse sin correr ningún riesgo de tropezarse o chocar y/o proteger con materiales acolchados las esquinas, bordes afilados o superficies con las que puedan golpearse. Con carácter previo a la realización de estos juegos, es

imprescindible que los discentes invidentes puedan explorar la forma del aula y la distribución de elementos en ella para que puedan participar con mayor seguridad en la actividad.

Respecto a los proyectos, según la fase en la que se encuentren, se les aplican algunas de las recomendaciones que hemos propuesto anteriormente en la adaptación del desarrollo de las cuatro destrezas. La primera fase de un proyecto en este método no supone ningún desafío de accesibilidad, dado que solo se trata de determinar el tema, elegir los participantes, decidir las fases, el tiempo, etc.; todos los elementos anteriores son aspectos que se pueden tratar verbalmente. Para la segunda fase, la elaboración de un esquema, si ésta es escrita, se podría aplicar nuestra recomendación sobre el uso del ordenador para que la información redactada por un alumno invidente pueda ser revisada por un compañero vidente.

En nuestra opinión, la fase que presenta más desafíos desde el punto de vista de la accesibilidad para alumnos invidentes es la de búsqueda de información. Dicha información puede encontrarse en múltiples formatos, escrita, en audio o en vídeo. Dado que garantizar la disponibilidad en formato accesible de toda la información existente es una tarea muy difícil de lograr, recomendamos que los centros docentes cuenten con un mínimo de fuentes de información accesibles que los discentes invidentes puedan consultar para la realización de las actividades en clase. Así, las bibliotecas de dichos centros pueden disponer de libros en formato digital, algo mucho más fácil de garantizar en la actualidad que hace años, y de libros en el sistema braille para reforzar su comprensión lectora mientras van progresando en el aprendizaje de la lengua extranjera.

El paso siguiente, que se refiere al procesamiento y la utilización de la información, depende, lógicamente, de las adaptaciones realizadas en el paso anterior para que los discentes con discapacidad visual sean capaces de buscar dicha información. Una vez obtenida, su procesamiento en sí no plantea ningún problema de accesibilidad.

Respecto a la presentación del resultado final del trabajo en el proyecto, si ésta se hace de forma oral, su adaptación no comporta ningún impedimento o desafío particular. Si se hace de forma escrita, se le aplicarían nuestros comentarios referidos a la adaptación de información escrita por los alumnos invidentes para que pueda ser revisada por el docente usando un ordenador.

Con el enfoque comunicativo, el manual didáctico y los materiales complementarios cobran gran importancia en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, incluido el español. Ello vino

acompañado de una gran variedad de actividades cuya adaptación a los discentes con discapacidad visual, como hemos señalado anteriormente, ha supuesto más desafíos.

Algunas de estas actividades presentan más dificultad que otras debido a sus particularidades; no obstante, creemos que la adaptación de las tareas y actividades incluidas en los manuales didácticos y en los materiales complementarios pasa por dos procedimientos principales: convertirlas al sistema de lectoescritura braille y disponer de copias en formato digital de las mismas. Más adelante aportaremos ejemplos concretos de algunas actividades típicas en las aulas de español como lengua extranjera cuya adaptación plantea más desafíos, como adaptar mapas, por ejemplo.

En referencia a las tareas que el enfoque comunicativo asigna a los docentes, la adaptación para aquellos que tienen discapacidad visual no presenta graves dificultades en la mayoría de los casos. Por ejemplo, un docente invidente puede analizar las necesidades de sus alumnos al principio del curso trabajando con ellos verbalmente, tomando las notas que considere oportunas. La adaptación necesaria en este caso sería un anotador braille electrónico que pueda usar el docente para apuntar lo que considere necesario, no solo al principio del curso sino durante la totalidad del mismo. También puede recabar dicha información creando un formulario con preguntas en formato electrónico que puede ser rellenado por los alumnos usando el ordenador, obteniendo los resultados gracias a las herramientas técnicas habituales, como un lector de pantalla o una línea braille electrónica.

Un docente con discapacidad visual también puede crear situaciones de comunicación real en clase sin dificultades de accesibilidad, dado que esta tarea se puede hacer íntegramente de forma oral. Por ejemplo, puede proponer una actividad comunicativa consistente en que dos alumnos simulen una llamada telefónica en la que uno sea un cliente de una empresa y el otro, un representante del servicio de atención al cliente de dicha empresa. En este contexto, se puede desarrollar una comunicación real entre ambos alumnos, la cual puede ser controlada y evaluada tanto por el docente como por otros compañeros en clase.

Respecto a las tareas asignadas al docente en este método, tales como organizar actividades, asesorar a los alumnos, participar como un compañero más, etc., un profesor con discapacidad visual puede llevarlas a cabo siempre y cuando se cuente en el aula con las herramientas necesarias.

En el enfoque comunicativo, además, el docente tiene la libertad de elaborar materiales complementarios al manual didáctico usado en el centro docente. Para que un profesor invidente pueda llevar a cabo esta tarea, necesita un acceso a la información lo más igualitario posible. Dicha igualdad de acceso a la información está garantizada por multitud de leyes promulgadas por varios países, algunas de las cuales hemos mencionado anteriormente. Partiendo de dichas garantías legales, los centros docentes deberían contar con las herramientas necesarias para que tanto docentes como discentes con discapacidad visual puedan acceder a la información en las mejores condiciones posibles. Las herramientas a las que nos referimos son, en gran medida, las que hemos venido mencionando para adaptar las distintas tareas que se pueden llevar a cabo en clase. Incluyen los lectores de pantalla, que ayudan a los profesores y alumnos invidentes a leer el texto escrito en un ordenador convirtiéndolo en texto leído con voz sintética, o las líneas braille electrónicas, que convierten dicho texto en el código de lectoescritura braille. Posteriormente, para que el docente pueda llevar a la clase los materiales didácticos elaborados, necesita usar las mismas herramientas, con ligeras variaciones. Contando con un ordenador accesible, puede llevar al aula diapositivas para hacer las presentaciones que precise, o reproducir vídeos y grabaciones de audio. Todo lo anterior contribuye a que los docentes, aunque tengan discapacidad visual, puedan facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso el español, y fomentar la cooperación entre los alumnos, como se pretende en este método.

En cuanto al papel de los discentes, resumido en interactuar con el resto de los compañeros y participar en las distintas tareas en clase —como proyectos o juegos—, los discentes invidentes deberían contar con las herramientas que hemos señalado, que les facilitan el acceso a la información y les permiten interactuar de forma escrita en clase: el braille, los ordenadores con lectores de pantalla, las líneas braille electrónicas, etc.

El material didáctico en este método también representa un desafío de accesibilidad en la enseñanza/aprendizaje, tanto para docentes como para discentes con discapacidad visual, debido a la gran variedad en la naturaleza y características de las actividades introducida con el enfoque comunicativo. No obstante, en la enseñanza de lenguas extranjeras a invidentes —en nuestro caso particular, en la enseñanza del español—, creemos firmemente en la necesidad y en la utilidad del sistema de lectoescritura braille. Con la mayor cantidad posible de material didáctico en este sistema, los alumnos con discapacidad visual tienen la misma oportunidad de desarrollar su

destreza de comprensión lectora en la lengua meta que sus compañeros sin discapacidad. Además, cuentan con la capacidad de realizar en las mismas condiciones que sus compañeros las tareas basadas en el libro de texto o en los materiales complementarios. Es importante señalar que, como mínimo obligatorio, el libro de texto principal empleado en el curso debe estar disponible en braille. Insistimos en ello porque, pese a lo obvio de esta necesidad, en algunas instituciones docentes en las que el autor de esta tesis ha tenido experiencia como alumno y posteriormente como profesor no se tenía en cuenta este requisito imprescindible. En el caso de alumnos sin discapacidad visual, sería inimaginable impartir un curso de español como lengua extranjera en el que los alumnos no dispusieran de material didáctico alguno. Al recibir cursos de enseñanza de lenguas extranjeras sin ningún material en braille, los alumnos con esta discapacidad ven gravemente afectado el desarrollo de su capacidad lectora, debido a que en muchos casos no consiguen aprender a leer y escribir correctamente en la lengua meta. El autor de esta tesis, al aprender español, tuvo que estudiar por sus propios medios cómo leer y escribir en braille castellano.

Como medio complementario al sistema braille, se pueden usar técnicas para imprimir imágenes en relieve. De esta forma, los alumnos invidentes pueden tener una idea aproximada de algunas de las imágenes incluidas en el manual didáctico principal empleado en el curso.

Como en el enfoque comunicativo existe una amplia variedad de actividades y tareas, muchas de las cuales están incluidas en los propios manuales, se deben utilizar diversas estrategias para su transcripción al sistema de lectoescritura braille. Dichas estrategias varían desde una conversión pura sin introducir modificaciones, en el caso de textos para desarrollar la comprensión lectora, hasta adaptaciones de distinto tipo en el caso de ejercicios basados en imágenes —que se pueden imprimir en relieve si son muy sencillas o describir si presentan mayor complejidad—, pasando por cambios de posiciones de los elementos en las tareas, como por ejemplo en los ejercicios consistentes en relacionar palabras en columnas. Lo cierto es que las opciones son muy variadas, por lo que más adelante aportaremos ejemplos concretos de tareas y actividades explicando cómo se pueden llevar a cabo por docentes o discentes con discapacidad visual.

En lo referente a la evaluación, el enfoque comunicativo plantea formas muy variadas de evaluar y controlar el progreso de los discentes en el aprendizaje de la lengua meta, cuya adaptación, a su vez, presenta algunos desafíos o dificultades.

Cuando la evaluación es oral, en la mayoría de los casos no existen impedimentos para realizarla de manera inclusiva. No obstante, puede ser preciso realizar adaptaciones si se basan en algún elemento visual. Un ejemplo de ello sería pedir a los alumnos comentar una imagen que están viendo o crear un debate sobre un vídeo que trate un tema determinado. En este caso, sí será necesaria una descripción textual de las imágenes o una descripción en audio del vídeo, en el idioma materno de los discentes si están en un nivel inicial o en la lengua meta si están más avanzados. Una alternativa a la adaptación de imágenes y vídeos que proponemos es intentar acercar a los discentes con discapacidad visual la misma experiencia de los alumnos sin discapacidad al ver una imagen, e imaginar o inventar alguna historia relacionada con esta imagen. En nuestra opinión, este objetivo se puede lograr utilizando el sentido del que más dependen los invidentes para recibir información sobre el mundo que les rodea, que es el oído. Un ejemplo de ello sería pedirle a un alumno invidente que imagine una situación o un diálogo después de haber escuchado una secuencia sonora en la que aparece el ambiente ruidoso de un restaurante seguido por dos personas que se saludan, o el sonido de fondo de una ciudad acompañado por el sonido de unos pasos, etc.

Si el docente que lleva a cabo la evaluación de la prueba oral tiene discapacidad visual, necesita un anotador con línea braille electrónica incorporada para tomar en silencio las notas que precise a la vez que escucha al discente que tiene que evaluar, dado que, si se opta por tomar las notas usando un ordenador con lector de pantalla, la voz sintética de este interferirá con lo que tiene que oír el docente ciego y afectará gravemente el proceso de evaluación.

Cuando la evaluación es escrita, es más complicado realizar las adaptaciones pertinentes porque son necesarias más herramientas técnicas, sobre todo si una de las dos partes —el docente o algún alumno— tiene discapacidad visual y la otra no.

La adaptación se suele llevar a cabo trabajando en dos vertientes: la primera es facilitar el acceso a las preguntas escritas y la segunda es disponer de las herramientas técnicas necesarias para que los alumnos con discapacidad visual puedan redactar sus respuestas.

Por un lado, las hojas de preguntas se pueden adaptar transcribiéndolas al sistema braille. Al hacerlo, hay que tener en cuenta las limitaciones o alteraciones que puede imponer la transcripción, por ejemplo, en el caso de preguntas estructurales, como hemos detallado anteriormente. También se debe incluir una descripción textual de las ilustraciones que puedan figurar en las preguntas.

Por otro lado, a la hora de redactar sus respuestas, los alumnos invidentes deben emplear herramientas que les permitan escribirlas de forma que las pueda leer la persona que revisará los exámenes. Siempre que sea posible, recomendamos que realicen las pruebas utilizando su propio sistema de lectoescritura, que es el braille, aunque reconocemos que, en la práctica, las instituciones docentes no suelen contar con profesores que sepan leer en este sistema; en este caso, sugerimos que se contemple la opción de responder en aula aparte, debido a las molestias que puede ocasionar al resto de los discentes el ruido producido por las máquinas de escritura en este sistema. Si esto no es posible, los alumnos pueden realizar la prueba usando un ordenador con un lector de pantalla instalado; ello no impide a los alumnos el uso del braille, porque a dichos ordenadores se les pueden conectar líneas braille electrónicas.

Es frecuente que se pida a los alumnos contestar a las preguntas en la misma hoja de prueba, marcando la respuesta correcta entre múltiples opciones; en ocasiones, estas hojas estandarizadas, con las respuestas ya marcadas por los alumnos, se escanean y, mediante software específico, las respuestas son analizadas por el propio ordenador y las calificaciones quedan introducidas en los expedientes de los alumnos de forma automática. En este caso, no es viable intentar que los discentes con discapacidad visual contesten a las preguntas en las mismas hojas de prueba, dado que en su formato original no pueden marcar las respuestas de forma autónoma, y si están transcritas a braille, los programas informáticos empleados por la institución docente no las reconocerían, al diferir sustancialmente de las hojas estándares. Entendemos que lo más práctico es que realicen el examen en papel en braille o empleando un ordenador y que, a continuación, el profesor o una tercera persona autorizada por éste copie las respuestas a la hoja estándar de prueba.

3.16. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE TAREAS

La enseñanza de la lengua mediante tareas (Task-based Language Teaching), también conocida como enfoque por tareas (Task-based Approach), es una propuesta didáctica que se desarrolló en un contexto en el que predominaba la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. No se ideó para romper con el progreso de la enseñanza usando el enfoque comunicativo, sino que se desarrolló en el seno del enfoque comunicativo empujado por un afán de superación (Cortés, 2000). Sus actividades no se basan en estructuras lingüísticas en su organización o secuenciación, sino en situaciones de uso de la lengua, pareciéndose en ello al enfoque comunicativo.

El objetivo principal de este método es lograr un aprendizaje de la lengua meta en el aula con uso real de la lengua, en lugar de perseguir un aprendizaje basado en el manejo de unidades lingüísticas y sintácticas que responden a los niveles de descripción de dicha lengua. De esta forma se consigue que el aprendizaje incluya forzosamente procesos de comunicación.

Esta propuesta surgió en 1990 como evolución del enfoque comunicativo (Zanón, 1990) y rápidamente se extendió por la comunidad de enseñanza de lenguas extranjeras.

En consonancia con el contexto en el que surgió, otro de los objetivos del enfoque por tareas sigue siendo el desarrollo de la competencia comunicativa —al igual que en el enfoque comunicativo en sí—, a la vez que procura desarrollar la corrección y la fluidez.

La diferencia entre este método y el enfoque comunicativo estriba en que el enfoque por tareas se centra en los procesos que se desarrollan en la mente del aprendiente de una lengua extranjera en detrimento del producto lingüístico en sí, para dominar la comunicación en la lengua meta y aprender no solo a usar el sistema de comunicación en una lengua sino también por qué se emplea, cuándo, etc. (ibid). Para experimentar el desarrollo de dichos procesos, la mejor manera es participar en tareas en la lengua meta, cooperando, decidiendo, negociando, solucionando problemas, etc. Dichas tareas se componen de múltiples objetivos, recursos, medios para alcanzar estos objetivos, etapas, sistema de evaluación, etc. Este concepto de tarea se parece en gran medida al de proyecto ya tratado en el enfoque comunicativo, pero la diferencia entre el enfoque por tareas y el enfoque comunicativo es que, en el enfoque por tareas, el curso suele girar en torno a dichas tareas, que constituyen la base del método.

Otra de las bases de este método, que se origina en las disciplinas de la psicología del aprendizaje y en los estudios de adquisición de lenguas, postula que los mecanismos responsables del desarrollo de la capacidad de uso de la lengua se activan necesariamente al ejercitar el uso de dicha lengua (Nunan, 1989).

Estos principios y bases que conforman el enfoque por tareas influyen en gran medida en el proceso de programación y secuenciación de las actividades y, posteriormente, en su realización en el aula.

A diferencia de otros métodos, en el enfoque por tareas, en la fase de programación se invierte el camino seguido habitualmente, que parte de la lengua y llega finalmente a las actividades en sí.

En los métodos anteriores, para diseñar las actividades, se realizaba un análisis de la lengua en sus

distintos niveles de descripción para crear un repertorio lingüístico de vocabulario, estructuras, funciones y nociones del que se partía para hacer actividades de uso de la lengua. En el enfoque por tareas, que no niega la utilidad de dicho repertorio, se parte de actividades en las que los alumnos junto con los profesores descubren las unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua objeto de aprendizaje.

En la fase de realización de las actividades en el aula, las tareas aúnan los procesos de ejercitar el uso de la lengua con los del aprendizaje; en otras palabras, aprender la lengua usándola como suele ocurrir en el aprendizaje natural de una lengua. Dichos procesos de uso y aprendizaje de la lengua se conectan con los de la atención a la forma, análisis de necesidades de los aprendientes y selección de los contenidos lingüísticos basados en los diversos niveles de descripción de la lengua.

Las anteriores fases conforman conjuntamente el proceso de elaboración de las tareas en las que se basa este enfoque. Dichas tareas deben caracterizarse por su coherencia porque los aprendientes se sienten seguros cuando saben las actividades que se van a llevar a cabo a continuación, sin perder de vista en todo momento la imagen global de la tarea. Los aprendientes, además, se sentirán motivados si conocen el sentido de cada tarea y su contenido, en lugar de pensar que están haciendo una secuencia de actividades que sigue el orden recogido en el libro de texto. De esta manera se sentirán responsables de su propio aprendizaje y tendrán más autonomía a la hora de llevarlo a cabo.

Antes de analizar de qué se componen estas tareas, consideramos conveniente recoger su definición según este método.

Con anterioridad al enfoque por tareas, una tarea consistía en realizar en el aula actividades que contuvieran situaciones de uso de la lengua que se correspondiesen con el uso que hacen de la misma los hablantes nativos fuera del aula. Pronto se descubrió que esta definición no expresaba la realidad que el enfoque por tareas pretendía impulsar, por lo que se le agregaron unos rasgos que tienen que caracterizar a cualquier tarea llevada a cabo en el aula (Zanón, 1990):

Debe tener una estructura adecuada desde el punto de vista didáctico y pedagógico.

Durante su desarrollo y al llegar a sus resultados, una tarea tiene que admitir la participación activa y las aportaciones personales de los discentes.

Uno de los requisitos en la ejecución de una tarea es que los aprendientes presten más atención al contenido del mensaje que quieren transmitir que a la forma.

Teniendo en cuenta el punto anterior, al llevar a cabo una tarea, también debería quedarles un mínimo de tiempo a los alumnos para cuidar la forma lingüística del mensaje.

Dentro de este marco, existe una distinción entre la tarea final, que es la actividad global en la que se basa el curso, y las tareas posibilitadoras, es decir, los pasos que tienen que dar los discentes para desarrollar las capacidades necesarias que permiten la ejecución de la tarea global.

En la enseñanza de lenguas mediante tareas se distinguen dos variantes principales (Skehan, 1996): una de enseñanza dura, en la que la tarea representa con carácter exclusivo el grueso del programa de enseñanza, y una de enseñanza blanda, en la que la tarea se incorpora a un programa de enseñanza ya establecido que cuenta, aparte de la propia tarea, con un sílabo, un libro de texto y materiales didácticos complementarios.

Aunque el sílabo puede ser diseñado sin seguir una secuencia de contenidos lingüísticos concreta, éstos no quedan excluidos del proceso de enseñanza, ya que no todas las actividades englobadas en una tarea son necesariamente comunicativas. Existen otros tipos de tareas llamadas de aprendizaje, precomunicativas, de ensayo y pretareas, que se enfocan en aspectos lingüísticos formales, estilísticos, semánticos, etc. (Cortés, 2000).

En las clases en las que se sigue este método, es posible interrumpir las tareas para dedicarse a aspectos técnicos o lingüísticos concretos, como el manejo de diccionarios, gramáticas u otros libros de consulta.

A pesar del recorrido invertido que se sigue en el enfoque por tareas para el diseño de actividades, se pueden respetar las pautas del diseño curricular a la hora de diseñar una tarea. Se empieza por el análisis de necesidades, después se selecciona un tema de interés y a la vez adecuado para el nivel en la lengua meta de los discentes, se determinan los objetivos y finalmente se concretan las tareas posibilitadoras que conformarán la tarea global final.

La realización de las tareas posibilitadoras y el conjunto de la tarea final se puede aprovechar como base para la evaluación de los alumnos.

Dicha evaluación también se hace de forma continua durante el curso y no se limita a una evaluación al final del mismo. Además de lo anterior, en el enfoque por tareas se contempla la posibilidad de la autoevaluación, al igual que en otros métodos que hemos comentado.

Existen varios tipos de tareas que fomentan el aprendizaje de segundas lenguas y la interacción en clase. Estos tipos se resumen en los siguientes (Long, 1989):

Tareas de doble dirección, en las que cada alumno tiene una parte de la información que necesita otro alumno. De esta manera, tienen que interactuar entre los dos para conseguir cada uno la información que precisa. Este tipo de tareas recuerda a las actividades de vacío de información del método comunicativo.

Tareas planeadas, en las que los alumnos preparan con carácter previo un discurso. Se parecen a una de las etapas de los proyectos en la que los alumnos tienen que preparar un informe para presentarlo de forma oral o escrita ante el docente y sus compañeros.

Tareas cerradas, en las que la solución o el resultado final ya está fijado por el diseño de las mismas.

Tareas convergentes, en las que la solución tiene que ser acordada entre todos los alumnos que conforman la clase, contribuyendo todos a la llegada al resultado final.

(Cortés, 2000) aporta algunos ejemplos de tareas, como la preparación de un concurso de cocina nacional o internacional (según la composición del GM), un viaje de fin de curso a algún país donde se hable la LM, una telenovela (escribiendo el guión entre todos o basándolo en una ya realizada en televisión), un programa de radio (con entrevistas, concursos, consultorios...), un festival de canción (tal vez de cantautores), etc.

Aparte de los ejemplos anteriores, los alumnos pueden aportar sus propias ideas de tareas basadas en sus experiencias e inquietudes personales, enriqueciendo más aún el curso y creando una comunicación lo más fluida posible entre ellos, así como entre ellos y el docente.

Para que exista dicha comunicación en una clase en la que se sigue el enfoque por tareas u otro método con actividades comunicativas han de cumplirse algunos requisitos, que (Nunan, 1989) resume en los siguientes:

En dicha clase, los discentes deben conseguir el aducto lingüístico de materiales auténticos.

En el curso, los discentes tienen que implicarse en la resolución de problemas basada en la negociación de significado.

Las tareas tienen que ajustarse a las necesidades comunicativas reales a las que puede enfrentarse el discente en la vida cotidiana en una sociedad en la que se hable la lengua meta, como por ejemplo en una sociedad hispanohablante.

Las tareas deben dar a los alumnos un margen de libertad para elegir qué quieren aprender, de qué manera y en qué momento.

Las tareas y las actividades que engloban deben permitir que los discentes ensayen en clase la misma comunicación que llevarán a cabo fuera al interactuar con nativos de la lengua meta.

Las tareas deben requerir que tanto docentes como discentes adopten papeles distintos de la vida fuera del aula y usen la lengua en situaciones dentro y fuera de clase.

Han de garantizar una exposición de los alumnos a la lengua como sistema.

Tienen que estimular a los alumnos para que aprendan técnicas y procedimientos que les ayuden a aprender.

Deben integrar las cuatro destrezas lingüísticas, esto es, comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Tienen que asegurar una práctica controlada de las destrezas anteriormente citadas.

Las tareas y actividades tienen que involucrar a los discentes para animarlos a usar de manera creativa la lengua meta.

A la hora de abordar los desafíos de accesibilidad y adaptación en el enfoque por tareas para los docentes y discentes con discapacidad visual, es conveniente resaltar el hecho de que este método ha sido desarrollado en el seno del enfoque comunicativo, por lo que los desafíos a los que pueden enfrentarse profesores y alumnos invidentes no son muy distintos de los que aquel plantea.

Una evidencia de ello es la afirmación que ya hemos comentado de que el objetivo principal de la enseñanza de lenguas mediante tareas sigue siendo el desarrollo de la competencia comunicativa, pero cambiando la forma de conseguirlo.

La preferencia de este método por los procesos que se desarrollan en las mentes de los aprendientes sobre el producto lingüístico resultante, como principio, no afecta a los alumnos o docentes con discapacidad visual, salvo que dicho aspecto repercuta en un uso excesivo de elementos visuales en el desarrollo de las actividades en clase.

El elemento base de este método, que es la tarea, como hemos comentado, guarda un gran parecido con los proyectos, una de las actividades usadas en el método comunicativo; sin embargo, en este caso, el método de enseñanza gira en torno a dicha tarea. Por ello, nuestras propuestas de adaptación del uso de este método para aprendientes y docentes invidentes se centrarán en las fases o etapas de las tareas, desde sus recursos y contenidos hasta su sistema de evaluación. Esto contribuirá a que los alumnos con discapacidad visual se sientan más seguros y motivados, sabiendo que tanto la tarea global como las tareas posibilitadoras que engloba no tendrán elementos

que les excluyan o que supongan obstáculos en el aprendizaje. En nuestra opinión, este aspecto debería unirse a la premisa de este método de asegurarse de que los discentes tienen una vista global de la tarea final y las tareas posibilitadoras para saber qué actividades realizarán a continuación, por un lado, y para darles a los discentes la oportunidad de participar en el desarrollo de las tareas y su sentido, por otro. De esta forma, se puede dar a los discentes con discapacidad visual la oportunidad de expresar sus necesidades sobre algún aspecto concreto en las tareas o sobre ellas en general.

Respecto a los tipos de tareas que se incluyen en este método, algunos se parecen a las actividades sobre cuya accesibilidad hemos hablado en el apartado anterior. Un ejemplo de ello son las tareas de doble dirección, en las que cada alumno tiene una información que precisa su compañero. Si dicha información se intercambia de forma escrita, sería imprescindible el uso de las herramientas que hemos indicado anteriormente, como ordenadores con lectores de pantalla y líneas braille electrónicas. En cuanto al intercambio verbal de información, éste no plantearía ningún problema de adaptación para los alumnos con discapacidad visual.

Otro ejemplo de estas tareas son las tareas planeadas, en las que los alumnos tienen que preparar de antemano un discurso, habiendo buscado previamente la información. En este caso serían válidas nuestras propuestas sobre la accesibilidad en la búsqueda de información para preparar proyectos en el método comunicativo.

En cuanto a los requisitos que tiene que cumplir una clase del enfoque por tareas para desarrollar correctamente la competencia comunicativa, consideramos que al primero de ellos, esto es, posibilidad de obtener el aducto de material auténtico, añadiríamos que este material también debe ser accesible para los aprendientes con discapacidad visual. Ello se puede conseguir si el docente, al orientar a los discentes, es informado sobre los requisitos que tiene que cumplir un material concreto para ser accesible. Si es una página web, por ejemplo, el docente debería tener una idea básica sobre los criterios de páginas web accesibles que cumplan con estándares como el W3, recomendando este tipo de páginas a sus alumnos con discapacidad visual.

El otro requisito que conviene resaltar es el de integrar las cuatro destrezas. En este contexto nos remitiríamos a lo que hemos comentado en el apartado anterior sobre la necesidad y obligatoriedad de que los docentes, sobre todo si no tienen discapacidad visual, se aseguren de que los discentes invidentes están desarrollando satisfactoriamente la destreza de comprensión lectora,

debido a que en muchas instituciones docentes no se le da al sistema de lectoescritura braille la importancia que merece.

3.17. CONCLUSIONES

Para recapitular, después de haber analizado muchos de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y los problemas que conlleva la adaptación de dicha enseñanza tanto para alumnos como para profesores con discapacidad visual, creemos conveniente recoger en esta última parte las conclusiones que entendemos más relevantes.

La primera de ellas es que, a medida que se iban desarrollando nuevos métodos, si bien se produjeron diversos aportes positivos al panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras, cada vez resultaba más difícil su adaptación a las necesidades de docentes y discentes con discapacidad visual, requiriendo de más medios para llevarla a cabo de manera satisfactoria.

Así, el primer método que hemos mencionado, el de gramática y traducción, que fue el primer método de enseñanza de lenguas extranjeras conocido, tenía como único contenido a adaptar los libros de texto literario que debían estudiar los alumnos, que normalmente eran leídos en clase por el docente. La adaptación de dichos libros no presentaba gran dificultad y, con una simple transcripción del contenido al sistema de lectoescritura braille, los invidentes ya podían tener acceso a todos los recursos de este método y podían seguir las clases sin inconvenientes. Es pertinente aclarar que la facilidad de adaptación de este método no implica que abogemos por que se vuelva a usar en las aulas ni por que se siga en clases con alumnos o con el profesor con discapacidad visual; únicamente estamos evaluando los desafíos y dificultades que plantea cada método de enseñanza de lenguas extranjeras para lograr una total inclusión tanto de los docentes como de los alumnos invidentes.

Este estado no sufrió grandes cambios con el método directo o natural, que centraba la enseñanza en desarrollar las competencias de comprensión y expresión orales, por lo que el desarrollo de la enseñanza no presentaba impedimentos a los docentes y discentes con discapacidad visual, quienes únicamente tenían que escuchar y expresarse oralmente en la lengua meta.

Con el paso del tiempo y el avance de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras — como el método audiolingüe o el método situacional— hacia enfoques de tipo estructural, aumenta el nivel de complejidad en lo que a adaptación para profesores y alumnos invidentes se refiere,

debido a la aparición de más elementos a adaptar. Ya no es suficiente la simple transcripción de un texto en tinta a un texto en braille; comenzaron a emplearse también tablas de estructuras y diversos ejercicios cuya transcripción a braille plantea algunos desafíos. Además, surgen nuevos elementos, como los reproductores de audio para los diálogos grabados y los reproductores de vídeo para las diapositivas, que también había que adaptar para que los docentes pudieran localizar sus teclas, por ejemplo.

Más elementos y más complejidad en la adaptación presenta el método audiovisual —aún dentro de la corriente estructural— debido al uso de más imágenes —entre otros elementos visuales— para acompañar los diálogos grabados en audio y aportar más contextualización a dichos diálogos. Esto supuso un desafío más complejo tanto para los profesores como para los alumnos con discapacidad visual, que necesitan una descripción verbal de las imágenes para comprenderlas de manera similar a sus compañeros sin discapacidad. Añadido a lo anterior, los manuales empezaron a confeccionarse prestando atención a la estética, lo cual dificultó más todavía su adaptación.

Con la aparición de más métodos, iban surgiendo más elementos cuya adaptación implicaba más desafíos. El más destacado de dichos elementos fue el manejo de audio e imágenes sincronizados por el docente. Como ya hemos explicado, este aspecto requiere preparación previa por parte del profesor, con la ayuda de personal de apoyo de la institución docente para organizar las imágenes a sincronizar con los diálogos en audio.

También hemos analizado métodos de enseñanza de lenguas extranjeras prácticamente incompatibles con la discapacidad visual. Un ejemplo es el método silencioso, en el que la enseñanza se llevaba a cabo exponiendo carteles, tablas, murales y bastones de colores para explicar distintos aspectos lingüísticos en silencio, haciendo imposible la llegada de esa información a los alumnos invidentes. No obstante, los docentes con discapacidad visual sí pueden manejar dichos elementos visuales sin grandes inconvenientes si hacen una preparación previa para distinguirlos con etiquetas táctiles, por ejemplo.

Posteriormente, con el surgimiento del enfoque comunicativo y del enfoque de la enseñanza de lenguas mediante tareas, se añaden muchos más elementos a la clase, con la consiguiente necesidad de adaptación para que los docentes y discentes invidentes no estén en desventaja.

Algunos de esos elementos nuevos son el uso de multimedia en clase con reproducciones de vídeos,

nuevos tipos de material didáctico con muchos elementos visuales, el uso de ordenadores en las aulas, nuevas actividades y tareas como los proyectos, etc. Para los discentes con discapacidad visual, ello implica la necesidad de tener garantizado un acceso adaptado a la información y a la amplia variedad de material y contenido didácticos recién surgidos, usando el sistema braille y los medios tecnológicos.

Con los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras empleados actualmente, también se ha desarrollado un amplio abanico de pruebas para la evaluación del progreso de los discentes, que, a su vez, precisan del mayor uso posible de los medios tecnológicos a disposición de docentes y discentes invidentes para alcanzar la plena participación en este proceso. Esto ha planteado más desafíos en el proceso de evaluación, sobre todo si se trata de un docente con discapacidad visual que tiene que evaluar a un alumno sin discapacidad. En este contexto, también es imprescindible el uso de la tecnología para que el docente pueda acceder a los resultados de estos procesos de evaluación.

Todo ello requiere de más esfuerzos para la adaptación y del empleo de las nuevas tecnologías y, sobre todo, del sistema de lectoescritura braille.

En definitiva, a través de la exposición de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y de los desafíos que se plantean con cada uno, queremos arrojar luz sobre la dirección que ha ido tomando la accesibilidad para docentes y discentes invidentes, que siempre ha sido contraria a la evolución de dicha enseñanza.

Métodos como la sugestopedia o la enseñanza de lenguas en comunidad llamaron la atención sobre la importancia de la motivación del alumno. Esto es especialmente relevante en el caso de aquellos que tienen discapacidad visual, dado que a las preocupaciones habituales al empezar a aprender un idioma nuevo se añaden las derivadas de su discapacidad, por no tener aseguradas las adaptaciones necesarias en clase. Obviamente, garantizar la accesibilidad tendrá un efecto positivo sobre la motivación de este colectivo.

Además de lo anterior, dichos métodos experimentales destacan la utilidad de fomentar la colaboración entre compañeros, aspecto que repercutiría positivamente en la experiencia de los alumnos invidentes, al tener apoyo de otros discentes en el caso de que se diese algún imprevisto en el aula, como una tarea improvisada cuya adaptación no se pudiese realizar en el momento.

Por otra parte, hemos podido constatar la importancia no solo de aprobar legislación en materia de accesibilidad en la educación de las personas invidentes, lo que repercute en la enseñanza de lenguas, sino de asegurar el cumplimiento de esta legislación para llevar a la práctica las muchas disposiciones que garantizan la igualdad en este aspecto.

Por último, en el análisis que hemos hecho de los métodos desde esta perspectiva de accesibilidad ha quedado patente la absoluta importancia y el papel imprescindible que tiene que desempeñar el braille en las aulas de enseñanza de español como lengua extranjera, puesto que, sencillamente, es el sistema de lectoescritura de los invidentes. Sin dicho sistema, los alumnos con discapacidad visual no pueden desarrollar la mitad de las cuatro competencias lingüísticas, esto es, la expresión y la comprensión escritas.

Además, hemos constatado la importancia del uso de la tiflotecnología, es decir, la tecnología de apoyo a los invidentes, dado que les permite acceder a la información electrónica y facilita la comunicación con sus compañeros y con el docente.

Capítulo III

Herramientas para la adaptación del proceso de enseñanza del español como lengua extranjera para docentes y discentes con discapacidad visual

4.1. INTRODUCCIÓN

Si echamos una hojeada sobre todas las personas que compartimos este mundo nos daremos cuenta, a primera vista, de que todos nosotros, además de coincidir en algunos rasgos, nos diferenciamos en otros. No tenemos todos las mismas habilidades ni las mismas limitaciones, puesto que se produciría un gran desequilibrio si esto ocurriese.

Es por esta razón que la humanidad siempre ha pensado en desarrollar herramientas para facilitar sus tareas y compensar las distintas limitaciones físicas, mentales, etc. Son ejemplos las grúas en el caso del peso, y las calculadoras en el caso de realizar operaciones matemáticas con grandes cifras.

Quizás el lector pueda pensar, con razón, que lo anterior es una obviedad que es innecesario plasmar aquí. Aun así, tenemos nuestros motivos para hacerlo.

A pesar de tal aparente obviedad, siempre se da la paradoja de que no se financian ni se investigan lo suficiente las herramientas necesarias para compensar una limitación más, como las ya mencionadas. Al igual que la grúa, es necesaria una lupa para los que tienen un resto de visión útil para la lectura en tinta pero no suficiente para realizarla con los tamaños de letra más comúnmente empleados, o una línea braille cuando el resto de visión es aún menor o inexistente.

Es por ello que nos hemos propuesto trabajar en la adaptación de la enseñanza del español a extranjeros en general, y en este capítulo estudiamos las herramientas tiflotécnicas que consideramos necesarias para lograr dicho fin.

En primer lugar, abordamos con más detalle el concepto de accesibilidad y su importancia para el colectivo de personas con discapacidad en general, y con discapacidad visual en particular. En este contexto hacemos una exposición que incluye el concepto, la evolución de la accesibilidad y en qué términos es relevante en la enseñanza del español a extranjeros con discapacidad visual.

A continuación, pasamos a tratar las herramientas tiflotécnicas que son necesarias en la enseñanza del español para los alumnos y los docentes con discapacidad visual. Empezamos con

el sistema de lectoescritura braille que, como veremos, es imprescindible ya que sin él los alumnos no trabajan dos de las cuatro competencias lingüísticas de una lengua extranjera: la comprensión lectora y la expresión escrita, es decir, la mitad de todo el proceso de aprendizaje. Terminado dicho apartado, hablamos del resto de herramientas tiflotécnicas que son necesarias dentro y fuera del aula del español como lengua extranjera. Buena parte de dichas herramientas se basan en el sistema de lectoescritura braille, de ahí la gran importancia de dicho código además de ser primordial para desarrollar la lectura y la escritura en español. Las mencionadas herramientas tiflotécnicas incluyen, sin limitarse a ello, los anotadores braille electrónicos, las líneas braille, los lectores de pantalla, El reconocimiento óptico de caracteres y los libros en el formato DAISY.

En cada apartado dedicado a una de las herramientas mencionadas tratamos con detalle sus características y comentamos la utilidad que puede tener dentro y fuera de las aulas del español como lengua extranjera para alumnos y docentes con discapacidad visual.

Al final del capítulo exponemos las conclusiones relevantes a estas herramientas y la importancia de su uso en la enseñanza del español a alumnos con discapacidad visual y por docentes con y sin discapacidad visual.

4.2. ACCESIBILIDAD

4.2.1. Concepto

Según Henry y Abou-Zahra (2014), la accesibilidad es el diseño de un producto, un servicio —como la educación, en este caso—, un dispositivo o un ambiente para que no presenten obstáculos o dificultades de ningún tipo a las personas con discapacidad, con el objetivo último de que éstas puedan tener el mismo acceso a estos productos o servicios, sin restricciones en comparación con las personas sin discapacidad.

Esta accesibilidad puede ser directa o indirecta. En el caso de la accesibilidad directa, las personas invidentes o con baja visión —la discapacidad que nos ocupa— pueden acceder a ciertos productos o servicios, en nuestro caso, por ejemplo, los manuales de enseñanza de español, usando únicamente las capacidades limitadas que ya tienen. Por ejemplo, un manual de español impreso en braille para que las personas sin visión puedan acceder a él solo usando el sentido del tacto y en letra grande para que una persona con baja visión pueda leerlo sin necesidad de usar lupas u otro

tipo de ayudas. Aunque se necesitan tecnologías determinadas —de las que hablaremos más adelante— para imprimir un libro en braille, en este caso nos estamos refiriendo al acceso al manual de idiomas en su presentación final, tanto en braille como en letra grande.

En el caso de la accesibilidad indirecta, estas personas necesitarían herramientas complementarias para tener acceso a un manual de lengua usado en clase. En este contexto estaríamos hablando de una hipotética clase en la que el libro únicamente estuviera disponible en su formato tradicional en papel. En este caso, una persona con baja visión necesitaría apoyo, como por ejemplo una lupa tradicional si su discapacidad se lo permite, o una electrónica, que permitiría niveles de aumentado superiores, para poder utilizar el mismo manual que sus compañeros de clase sin discapacidad. En el caso de un alumno con ceguera total, necesitaría ayuda más compleja, como algún aparato de reconocimiento óptico de caracteres instantáneo, para poder leer el mismo libro.

Mientras que un alumno con baja visión tendría más flexibilidad en una clase en la que solo se pudiera contar con accesibilidad indirecta, porque con ayudas para ampliar el tamaño del contenido se podría desenvolver de forma similar a sus compañeros sin discapacidad, para una persona con ceguera total sería más recomendable contar con accesibilidad directa al contenido, siempre que fuese posible, porque las tecnologías intermediarias harían el proceso de enseñanza más lento. También en el caso de una clase con un profesor invidente o con baja visión sería recomendable contar con material al que pudiera acceder de manera directa, como material en braille en el caso de un profesor invidente o un manual con letra grande en el caso de un profesor con baja visión.

Es importante aprovechar esta introducción aclaratoria para diferenciar entre dos conceptos de significativa importancia, que son el diseño accesible y el diseño universal.

Teniendo como ejemplo el material usado en una clase de español como lengua extranjera, un manual o cualquier otro contenido empleado en la misma con diseño accesible habría sido modificado para adaptar un ejercicio ya elaborado antes, por ejemplo, reemplazando las ilustraciones visuales por otras en relieve que se pudieran tocar por una persona con ceguera total, o imprimiendo las mismas ilustraciones en tamaño más grande, lo suficientemente perceptible para una persona con visión reducida.

En cuanto al diseño universal, si quisiéramos aplicarlo al material usado en clase, se podría llevar a cabo contando con manuales y contenido en cuyo proceso de elaboración se hubiera tenido

en cuenta que las actividades fuesen válidas tanto para invidentes o personas con baja visión como para alumnos sin estas discapacidades. Un ejemplo de una actividad válida sería una que trabajase con el sentido del oído en lugar del de la vista.

4.2.2. Evolución del concepto de accesibilidad

En cuanto a la evolución del concepto de accesibilidad, ésta ha ido de la mano de la forma en la que las sociedades han tratado a las personas con discapacidad en general y a los invidentes en particular.

En las épocas en las que imperaba la actitud social de eliminar a las personas con discapacidad, no podemos hablar obviamente de ningún tipo de promoción de la accesibilidad, porque las sociedades no tenían motivo para promover el acceso a la cultura ni a la vida pública en general de las personas discapacitadas.

El cambio de modelo a uno de exclusión, si bien era una mejora viniendo de un modelo de eliminación, tampoco supuso la promoción de la participación de los discapacitados en la sociedad, considerando que se los mantenía en asilos, algunos de los cuales los ponían a pedir limosna. Esta actitud fue la dominante durante toda la Edad Media en Europa, como ejemplifica el caso del famoso asilo Les Quinze-vingts fundado en París.

Resumiendo, hasta prácticamente el término de la Segunda Guerra Mundial, el estado de la accesibilidad de servicios o el acceso a la información o a la comunicación para las personas con discapacidad visual seguía sin grandes cambios respecto a los siglos anteriores. Eso fue así a pesar de la aparición del braille un siglo atrás y a pesar del aumento de escuelas para personas invidentes y con baja visión. El factor que aumentó el interés de las sociedades modernas por la accesibilidad fue la misma guerra, debido al gran número de personas que quedaron con algún tipo de discapacidad.

La Segunda Guerra Mundial originó el modelo médico de percepción de la discapacidad. En el capítulo I de esta tesis hemos explicado con detalle este modelo pero, para poner al lector en contexto, indicaremos aquí que analizaba la discapacidad y su tratamiento únicamente desde el lado de la persona discapacitada. Este modelo siempre buscaba rehabilitar solo a las personas, independientemente del ambiente que las rodease. Por esta razón, con el modelo médico, la

accesibilidad no experimentó grandes cambios, debido a que no era el centro de interés de los investigadores.

Con la aparición del modelo social entre finales de los años sesenta y principios de los años setenta, se empezó a pensar en adaptar el medio físico en el que vive la persona discapacitada y no solo en buscar soluciones desde el lado de la persona con discapacidad. En otras palabras, este otro modelo añade a la prestación de la atención médica y rehabilitadora necesaria para la persona con discapacidad visual la adecuación del medio o del servicio que esté recibiendo esta persona a sus nuevas condiciones, es decir, una mezcla de atención médica y social.

Si quisiéramos aplicar como ejemplo la diferencia entre el modelo médico y el modelo social a una clase de español como lengua extranjera, diríamos que el modelo médico se centraría, en el caso de un alumno o un profesor con discapacidad visual, en buscar e investigar las ayudas ópticas que hiciesen posible que la persona invidente o con baja visión pudiera acceder al material usado en clase, pero sin modificar en ningún momento el propio material. Todos los trabajos se harían con esa persona en exclusiva y no se adaptaría absolutamente nada en el contenido usado en clase.

En cambio, en el caso del modelo social, aparte de realizar los mismos esfuerzos que en el modelo médico con los alumnos o el profesor con discapacidad visual, también se trabajaría en la adaptación de la clase de español como lengua extranjera en su conjunto para hacerla compatible con la mejor condición de este colectivo alcanzada mediante rehabilitación, empezando por el acceso físico a la propia clase y llegando a la adaptación del contenido tratado en la misma, pasando por trabajar en la accesibilidad del equipo usado en clase.

El modelo social es el que nos servirá de guía a lo largo de esta tesis, y en él trabajaremos en dos vertientes: la primera será hablar de las herramientas que se pueden usar en una clase de español como lengua extranjera para darles un acceso igualitario a la misma tanto a los alumnos como a los profesores con discapacidad visual, y la segunda será proponer ideas para adaptar los ejercicios que suelen incluir los manuales más usados en las clases de español para extranjeros, y que suelen depender de elementos visuales, para que los puedan aprovechar personas invidentes o con baja visión.

4.2.3. Legislación relativa a la accesibilidad

Con la aparición del modelo social de percepción de la discapacidad, varios países se dieron cuenta de que había que tomar nuevas medidas para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad en todos los ámbitos, entre ellos, obviamente, el educativo. Estas medidas, entre otras cosas, incluyeron empezar a aprobar leyes que regularan y garantizaran el derecho de las personas con discapacidad de tener un acceso en igualdad de condiciones al medio físico en el que viven y también, debido a que el derecho a tener educación ya se daba por logrado, el acceso a programas de educación bien adaptados para las necesidades de cada discapacidad y que fueran el resultado de una rigurosa investigación y un desarrollo de métodos adecuados de enseñanza.

4.2.3.1. Estados Unidos

Esta legislación empezó el 26 de septiembre de 1973 ¹¹con la aprobación en el congreso de los Estados Unidos del Acta de Rehabilitación. Esta legislación fue pionera en el mundo en establecer regulación en materia de accesibilidad en todas las actividades financiadas por el Gobierno Federal de los EE.UU. De aquella ley solo destacaremos su sección 504, que estipuló la obligatoriedad de tomar todas las medidas necesarias y proveer las adaptaciones que necesitaran las personas con discapacidad para participar en un programa o una actividad dependiente directa o indirectamente del Gobierno Federal. También recogía el tipo de programas y actividades a los que se refería, como cualquier servicio de asistencia o servicio prestados por el Gobierno o por sus agencias, y ello incluía cualquier colegio, institución de enseñanza superior, universidad, institución de educación post-secundaria o institución de educación vocacional, equivalente a la Formación Profesional en España. Además, prohibía usar la falta de accesibilidad o de medios de adaptación como alegación para excluir a una persona con cualquier tipo de discapacidad de un programa educativo o de empleo.

En aquella ley, a pesar de estipular la obligatoriedad de contar con adaptaciones en los organismos públicos del país, no se mencionaba explícitamente qué tipos de adaptaciones había que usar, pero creemos que eso se debe a que en el año en el que se aprobó dicha norma no había

¹¹ Toda la información relacionada con la legislación respecto a la accesibilidad en EE.UU se encuentra en la página oficial del Departamento de Justicia dedicada a esta materia en el enlace <https://www.ada.gov/cguide.htm>, consultado el 12 de febrero de 2021.

tanta tecnología para personas con discapacidad como hoy en día. En todo caso, ello no le quita el mérito de ser una ley pionera en accesibilidad.

La ley fue mejorada más tarde, concretamente el 7 de agosto de 1998, cuando en el congreso de los EE.UU. se aprobó la incorporación a dicha norma de una nueva sección, la 508, que resuelve la deficiencia de la ley de rehabilitación de 1973 que hemos comentado más arriba, ya que se refiere detalladamente a los requisitos con los que cualquier agencia federal o empresa que trabaje con el Gobierno Federal tiene que cumplir para evitar las sanciones que fija dicha ley en materia de accesibilidad de la información, centrándose en el uso de la tecnología necesaria y sus clases para que las personas con distintos tipos de discapacidad puedan acceder a la información de la misma manera que el público sin discapacidad.

No pretendemos hablar de forma exhaustiva de la sección 508, pero sí nos conviene destacar los puntos de esta legislación más cercanos al tema de esta tesis, que es la educación de las personas con discapacidad. Obviamente, no hace una mención explícita de la enseñanza de idiomas a extranjeros con discapacidad visual, pero sí habla de las adaptaciones que creemos que son necesarias para la enseñanza del español a extranjeros invidentes.

La sección 508 especifica que el Gobierno Federal o sus agencias —que en este contexto también incluyen colegios públicos, universidades o cualquier institución de enseñanza superior— están obligados, en el caso de ofrecer información o contenido tradicional o en formato electrónico, a contar con equipo tecnológico accesible tanto en el lugar en el que se imparte información como fuera del mismo. Esta accesibilidad es un derecho para las personas con discapacidad que reciben el servicio, la información o la enseñanza que se imparte y para el personal con discapacidad que ofrece estos servicios. Además, la ley exige que la información esté disponible en todos los formatos adecuados para las distintas discapacidades, y pone como ejemplo que una información puramente visual no es una información totalmente accesible porque las personas con discapacidad visual no podrían verla, y una información puramente auditiva no sería adecuada para personas con discapacidad auditiva. En el caso de que sea necesario, la ley también obliga a las instituciones públicas a contar con equipos técnicos que puedan ofrecer apoyo tanto a los receptores del servicio como al personal que lo ofrece, así como a emitir informes anuales sobre el grado y evolución de la accesibilidad de la información que se ofrece en las agencias públicas del Gobierno.

Los elementos de accesibilidad a los servicios y al contenido que menciona la ley son, en resumen, los siguientes:

Acceso al software y los sistemas operativos de los equipos usados en los establecimientos educativos incluidos en la ley, especificando que sean compatibles con el uso de un teclado que pueda usar una persona con ceguera total. Este requisito, por ejemplo, sería aplicable a las páginas web de enseñanza *online* del español o a las páginas web de ejercicios complementarios *online* que suelen acompañar a los manuales de enseñanza del español, o a las que acompañan a las clases impartidas en academias o en el propio Instituto Cervantes, que desafortunadamente no suelen cumplir con los requisitos de una accesibilidad básica, hecho del que hablaremos con más detalle más adelante.

Acceso a la información ofrecida en páginas web que contengan imágenes para exigir la obligatoriedad de que estas imágenes siempre estén acompañadas con una descripción textual a la que puedan acceder las tecnologías que usan las personas con discapacidad visual, colectivo que no puede ver directamente estas imágenes, por lo que debe servirse de una tecnología de lectura de pantalla que lea en voz alta la descripción preparada o de líneas braille que conviertan esa descripción textual instantáneamente a dicho sistema de lectoescritura.

En el caso de que, por ejemplo, se usen vídeos o cualquier otro tipo de multimedia en el aula, la propia aula tiene que contar con la infraestructura necesaria para ofrecer una descripción alternativa verbal de los vídeos, así como tecnología con la cual los alumnos con discapacidad visual puedan escuchar mediante auriculares dicha descripción alternativa sin que la tengan que escuchar los alumnos que no la necesiten.

Finalmente, también garantiza el acceso genérico a los ordenadores o portátiles que se usen en todo tipo de establecimientos públicos, incluidos los educativos, asegurando que estos equipos tengan la tecnología necesaria para cada tipo de discapacidad, como por ejemplo lectores de pantalla para las personas con ceguera total y sistemas de aumento electrónico de tamaño de objetos para las personas con baja visión.

Considerando que la sección 508 asegura el derecho de acceso a las ayudas y herramientas tecnológicas necesarias para las personas con discapacidad en general para tener acceso a los servicios y al contenido en clase, creemos que esta legislación es una referencia y un ejemplo que

deberían seguir otros países para adaptar tanto la educación como el empleo para las personas invidentes, con baja visión o con otras discapacidades.

Por otra parte, las autoridades estadounidenses dieron un paso complementario pero necesario aprobando el Acta de la Tecnología de Asistencia (Assistive Technology Act) el 25 de octubre de 2004, la cual asegura el disfrute de este derecho por parte de las personas con discapacidad garantizando la existencia de fondos estatales para la adquisición de equipos tecnológicos de adaptación en la educación o en el empleo por parte de las administraciones públicas para que los invidentes puedan participar igual que sus compañeros de forma plena en su clase o en su empleo.

4.2.3.2. Reino Unido

Otro ejemplo de la accesibilidad en la educación es la llamada Acta de Igualdad (Equality Act), ley aprobada en el Reino Unido el 8 de abril de 2010, que entró en vigor seis meses más tarde.

Lo que nos conviene destacar de esta legislación es su título VI, dedicado a la accesibilidad en la educación en todas sus etapas, desde la educación básica a la universitaria o la de posgrado. De este título, los capítulos 1 y 2 son los que recogen las medidas de accesibilidad a las instituciones educativas, refiriéndose concretamente al acceso físico, aspecto que no entra dentro de nuestro trabajo, y al acceso al contenido educativo que se imparte en todas las instituciones educativas del Reino Unido.

En su artículo 85, párrafo 2, la ley prohíbe la discriminación contra las personas con discapacidad en la forma de impartir el contenido en las escuelas alegando falta de accesibilidad o de medios para poder atenderlas. Aquí la ley distingue dos formas de discriminación:

-En primer lugar, la exclusión del alumno con discapacidad del acceso al colegio o al curso desde el principio.

-En segundo lugar, la discriminación en la impartición de la enseñanza y en el acceso al contenido. En este caso, se sobreentiende que el alumno con discapacidad ya está admitido en el curso, y se prohíbe la discriminación en la forma de recepción de las enseñanzas.

Más adelante, en el artículo 88, la ley remite al reglamento 10 de accesibilidad, que forma parte de la misma.

En el capítulo 2 del mismo título, los artículos 91 y 92 vuelven a reiterar los mismos derechos ya mencionados, pero refiriéndolos de forma más específica a la educación universitaria y posuniversitaria.

El reglamento 10 obliga a todas las instituciones educativas del Reino Unido a contar con planes y estrategias para el desarrollo de la accesibilidad, explicando el grado de desarrollo de la misma en un lapso de tiempo. Estos planes deben tener tres objetivos principales:

Mejorar el grado de acceso de los alumnos con discapacidad a los currículos impartidos en las instituciones educativas tanto públicas como privadas.

Mejorar el medio físico de estas instituciones para que las personas con discapacidad puedan acceder a las dependencias de las mismas, incluidas las aulas y otras dependencias en las que se puedan desarrollar otros tipos de actividades educativas o recreativas.

Reducir el tiempo que tarda el material educativo en llegar a las personas con discapacidad visual en formatos distintos a los usados por los alumnos sin ella.

COMENTARIO DE BELÉN: Mostafa, no veo el interés de la mención a la legislación británica. La mención a la estadounidense sí tiene sentido porque, por lo que dices, parece que fue pionera en el mundo. Si luego ha habido otros países, como el Reino Unido o algún otro, que han seguido en lo esencial esa legislación, con señalar esos países e indicar las fechas de sus respectivas legislaciones es suficiente. Que luego hables específicamente de España sí tiene más sentido, porque tu tesis se refiere a la enseñanza/aprendizaje del español, aunque no vendría mal una referencia al resto de países hispanohablantes.

4.2.3.3. España

En cuanto a España, el país no ha quedado atrás en materia de promoción de la accesibilidad y acceso al contenido, que en nuestro caso es el educativo y, en particular, la enseñanza del español como lengua extranjera.

De hecho, todas las legislaciones a este respecto parten de la disposición recogida en la constitución de 1978 en su artículo 44, que dice lo siguiente: “Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho”. A pesar de que no se hace una mención explícita a las personas con discapacidad en general o a las que tienen discapacidad visual

en particular, se entiende que la Constitución en este artículo se refiere a todos los ciudadanos independientemente de su condición o de cualquier otra consideración.

Partiendo de esta disposición constitucional, se han ido desarrollando legislaciones para mejorar el acceso de las personas con discapacidad a los derechos básicos, como el de la educación, empezando por la Ley de Integración Social de los Minusválidos, de la que no destacaremos artículos porque todavía no contaba con disposiciones específicas sobre la accesibilidad que nos ocupa en este apartado.

La primera ley en España dedicada explícitamente a fomentar la accesibilidad para las personas con discapacidad a la educación, el empleo, etc. fue la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, que entró en vigor el 4 de diciembre de 2003.

En su artículo 2, la ley define la accesibilidad como “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”, y diferencia entre esta accesibilidad y el diseño universal, definiéndolo 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” “Ley 51/2003, artículo 2, Pág. 7”.

En su artículo 10, la ley recoge las medidas que hay que tomar en cuanto a accesibilidad, exigencias de eliminación de obstáculos y de realización de ajustes razonables. Un cumplimiento riguroso de esta ley garantizaría una accesibilidad completa a todos los aspectos de la enseñanza de la lengua española a extranjeros con discapacidad en general, o con discapacidad visual en particular, impartida por instituciones públicas y privadas.

Esta accesibilidad abarcaría, si lo aplicáramos a la enseñanza del español a extranjeros, la facilidad del acceso al espacio físico donde se imparten las clases; el acceso a los equipos que se puedan usar en el centro de enseñanza —como ordenadores u otros—, por ejemplo, en el caso de que un alumno o el profesor invidente tengan que hacer una presentación, y el acceso al contenido

impartido adaptándolo a las necesidades de las personas con ceguera total o con baja visión. También garantiza la posibilidad de que los alumnos o el profesor con discapacidad cuenten con ayudas técnicas o humanas adicionales para aprovechar íntegramente la clase, y exige que los centros cuenten con un plan que establezca plazos razonables de mejora de la accesibilidad.

La ley, además, recoge otro aspecto igual de importante para garantizar la accesibilidad, que es la exigencia de tener en cuenta los requisitos de una accesibilidad plena cuando se desarrollan tecnologías que se podrían usar, por ejemplo, en la enseñanza, como dispone el artículo 14, que incluimos a continuación:

“Artículo 14. Medidas de innovación y desarrollo de normas técnicas.

1. Las Administraciones públicas fomentarán la innovación en todos los aspectos relacionados con la calidad de vida de las personas con discapacidad. Para ello, promoverán la investigación en las áreas relacionadas con la discapacidad en los planes de investigación, desarrollo e innovación (I+D+I).

2. Asimismo, facilitarán y apoyarán el desarrollo de normativa técnica, así como la revisión de la existente, de forma que asegure la no discriminación en procesos, diseños y desarrollos de tecnologías, productos, servicios y bienes, en colaboración con las entidades y organizaciones de normalización y certificación y todos los agentes implicados”.

Con todas estas disposiciones se garantiza, si se cumplen, no solo un proceso educativo inclusivo para los alumnos con discapacidad visual, sino también una igualdad de oportunidades para las personas invidentes o con baja visión que hayan terminado su formación y puedan trabajar como profesores de lengua, por ejemplo, en centros docentes que enseñen el español a extranjeros.

Esta ley fue actualizada diez años más tarde, con la aprobación y la entrada en vigor, el día 4 de diciembre de 2013, de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social por el real decreto legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, que es la legislación más reciente en España en materia de accesibilidad y que continúa en vigor.

Esta ley, además de reafirmar todo lo estipulado en la anterior, contiene algunas novedades, como considerar que la falta de accesibilidad es un acto de discriminación contra las personas con discapacidad. De esta manera, por ejemplo, la falta de ajustes razonables para adaptar el puesto de estudio o de empleo pasa a ser una falta más grave, al considerarse un acto de discriminación.

Esta ley también fomenta de manera más acentuada el diseño universal, que ya hemos explicado al principio del capítulo, frente a la adaptación de un diseño previo para que sea accesible a las personas con discapacidad visual. Esto sería más ventajoso para las personas con discapacidad visual si los manuales de enseñanza de la lengua y los recursos en internet se elaboraran desde un principio con la intención de que su diseño fuera válido para todos, de modo que no hubiera que adaptarlos posteriormente. Esta novedad sobre el diseño universal es claramente expresada en la segunda disposición final de la ley, que prevé lo siguiente:

“Disposición final segunda. Formación en diseño universal o diseño para todas las personas.

En el diseño de las titulaciones de Formación Profesional y en el desarrollo de los correspondientes currículos se incluirá la formación en «diseño para todas las personas».

Asimismo, en el caso de las enseñanzas universitarias, el Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas semejantes en el diseño de sus titulaciones”.

La nueva ley también detalla algunos aspectos recogidos de forma genérica en la anterior, como lo estipulado en el artículo 20 sobre garantías adicionales para las personas con discapacidad, exigiendo a las universidades adaptar las pruebas a las distintas necesidades de las personas con discapacidad visual, preparando las pruebas de lengua, por ejemplo, en formato braille para que puedan ser leídas por una persona con ceguera total o en letra ampliada para una persona con baja visión, o en formato digital para los que lo precisen. Además, también se incluye una referencia a cómo adaptar el modo de respuesta, permitiendo al alumno, por ejemplo, escribir las respuestas a las pruebas en braille o usando un ordenador del centro docente. También exige flexibilizar los tiempos de permanencia previstos en las distintas universidades según la condición de cada persona discapacitada, lo cual comprende, por ejemplo, a los alumnos con discapacidad visual, que suelen tener un acceso más limitado y lento a la bibliografía y al contenido estudiado.

Otro aspecto muy importante en la educación de las personas con discapacidad visual es el conocimiento del profesorado sobre la propia discapacidad, en el caso de que este no la tenga, para dar la atención más adecuada a los alumnos con el objetivo último de evitar su exclusión. Por esta razón, en el párrafo D del mismo artículo se contempla lo siguiente:

“d) Se realizarán programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización

en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello”.

En relación con el profesor, esta ley de accesibilidad dedica el capítulo VI al derecho de las personas con discapacidad al empleo y a ser contratadas en igualdad de condiciones respecto a sus compañeros sin discapacidad. En el artículo 41 se regula el denominado ‘empleo con apoyo’, definido como “el conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de personas trabajadoras con discapacidad con especiales dificultades de inclusión laboral en empresas del mercado ordinario de trabajo en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes”. En el caso de un profesor invidente o con baja visión, el empleo con apoyo le permitiría contar con el apoyo de, por ejemplo, una persona contratada por el centro docente que le leyese los trabajos escritos a mano por los alumnos para corregirlos, aunque, como veremos más adelante en este capítulo, creemos que este tipo de ayuda podría ser sustituida totalmente por la tecnología, siempre y cuando la interacción entre profesor y alumnos se hiciese de forma digital a la hora de entregar trabajos o hacer exámenes.

Es importante aclarar que el empleo con apoyo ya estaba recogido en el Real Decreto 870/2007, que fija varias acciones que consideramos necesarias en el ámbito que nos ocupa, es decir, en relación con las personas con discapacidad visual que trabajen como profesores de lengua en centros docentes públicos y privados. Estas acciones incluyen asesoramiento, orientación y acompañamiento al empleado con discapacidad en su centro de trabajo, y creación de un sistema y un programa de apoyo y adaptaciones personalizado para cada caso.

El Real Decreto también recoge medidas para fomentar la colaboración y el mutuo apoyo entre la persona empleada con discapacidad, los compañeros que compartan tareas con él y su centro de trabajo. En el caso del profesorado se recomendaría que los profesores sin discapacidad visual ayudasen con las tareas o pruebas escritas a mano, para lo cual la ley prevé programas de ayudas y subvenciones de las que se pueden beneficiar económicamente tanto los centros docentes como los compañeros que dediquen tiempo a estas tareas.

También se prevé entrenamiento personalizado para el empleado con discapacidad con el objetivo de que aprenda a usar herramientas específicas, además de establecer un proceso de evaluación continua para detectar de forma temprana los problemas u obstáculos que surjan durante

el desarrollo del trabajo y para asesorar al centro docente de forma continuada sobre las adaptaciones que sean necesarias y que surjan a lo largo de la vida laboral de la persona con discapacidad.

No podemos olvidarnos de la ley que regula el acceso a los libros en las bibliotecas, un aspecto que necesitan todos los integrantes del proceso educativo, tanto docentes como discentes. La Ley 10/2007, de la lectura, del libro y de las bibliotecas también se refiere en varios puntos a la importancia del acceso universal a los libros en sus distintos formatos. Así, en su artículo 2, la ley desvincula la definición de libro del formato tradicional, con papel y tinta, formato que a día de hoy se considera excluyente para algunos colectivos, sobre todo las personas con discapacidad visual. La actual definición de libro incluye todos los formatos posibles, que pueden ser, por ejemplo, digitales o sonoros.

En el artículo 12, dedicado a la misión que se les asigna a las bibliotecas, así como a sus valores y principios, se reitera el principio de igualdad en el acceso a los recursos bibliográficos. En su disposición adicional tercera se recogen con más detalle medidas específicas para las personas con discapacidad en general y con discapacidad visual en particular. Tales medidas se dan en tres vertientes principales:

1. Mejorar el acceso físico a las bibliotecas. Respecto a ello, debe señalarse que en algunas ocasiones se trabaja solamente para mejorar el acceso a las personas con movilidad reducida, a pesar de que las personas con discapacidad visual, sobre todo los que tienen ceguera total, necesitan indicaciones táctiles para orientarse.

2. Fomentar la publicación de los libros que pueden necesitar estudiantes o docentes con discapacidad visual en formatos alternativos a la versión en papel.

3. Mejorar el acceso a los libros ya publicados en formatos alternativos. Dado que en la mayor parte de los casos los libros —en lo que nos ocupa, los manuales de lengua, por ejemplo— no se publican en el sistema de lectoescritura braille, debe procurarse la publicación en formato digital, así como mejorar el acceso a los equipos empleados en su lectura. De esta manera se facilita el acceso a los libros a las personas con discapacidad visual que cuenten con tecnología de asistencia, como un lector de pantalla, con el que se puede oír el libro leído por un sintetizador electrónico de voz, o leerlo con los dedos en braille con una línea braille que transcriba el texto mostrado en pantalla a dicho sistema de manera instantánea.

Si se observa en todo momento el cumplimiento de estas medidas y de otras más, que no incluimos aquí porque no tratamos de hacer un estudio exhaustivo de todas las disposiciones legales al respecto, tanto los alumnos como los docentes con discapacidad visual contarán con un acceso similar al del resto de sus compañeros a los recursos bibliográficos, elemento fundamental del proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y en particular de la enseñanza del español a extranjeros.

4.2.3.4. Naciones Unidas

Para terminar este apartado, es importante aclarar que, en su afán de crear un mundo más igualitario para las personas con discapacidad, la Organización de Naciones Unidas ha incluido en las últimas revisiones de su Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la que hemos hablado detalladamente en el primer capítulo de esta tesis doctoral, disposiciones que comprometen a los países que la hayan firmado —que son la mayoría de los países miembros— a mejorar su legislación en estos aspectos, siempre con el objetivo último de lograr una igualdad más real y duradera. Concretamente, en su artículo 2 se enumeran las formas de comunicación accesible, que incluyen “los lenguajes, la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso”. También se define el concepto de ajustes razonables en los ámbitos de educación y trabajo, en el cual están inspiradas varias leyes que hemos destacado en el presente capítulo.

La Convención del 2006 también insta a los países firmantes a fomentar en sus respectivos territorios el desarrollo de nuevas tecnologías, ayudas técnicas y métodos para mejorar la vida de las personas con discapacidad y su participación en actividades como la educación y el empleo. Hace hincapié en el derecho de la educación en igualdad de condiciones para las personas con discapacidad, pero de tal derecho ya hemos hablado en el capítulo anterior, por lo que en este solo destacaremos las medidas propuestas:

Hacer los ajustes razonables y necesarios para adaptar la enseñanza a las limitaciones sensoriales, en nuestro caso, la falta de vista parcial o completa.

Prestar el apoyo necesario e individualizado que puedan necesitar las personas con discapacidad visual por parte del personal docente del centro.

Instar a los países firmantes a Facilitar el aprendizaje del braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, así como la tutoría y el apoyo entre pares.

Emplear a profesionales de docencia cualificados en lenguajes distintos, como el sistema de lectoescritura braille, o, directamente, emplear a personas cualificadas para la docencia con discapacidad para asegurar la prestación de la mejor atención posible, formando a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esta formación incluirá “la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad”.

Por último, la Convención destaca la exigencia de realizar los ajustes razonables que sean necesarios para que una persona con discapacidad pueda ser contratada —en nuestro caso, por centros docentes— y para que pueda, mediante estos apoyos y adaptaciones, desarrollar su labor docente en igualdad de condiciones respecto a sus compañeros sin discapacidad.

4.2.4. Conclusiones

Finalmente, conviene resaltar un hecho que hemos observado a lo largo de la búsqueda de material y de la redacción tanto del capítulo anterior como de este: observamos que la educación de las personas con discapacidad visual o su posibilidad de ser docentes solo han dado grandes pasos en la Edad Moderna y en la Contemporánea a través de la legislación que se ha ido aprobando en algunos países, como hemos visto. Al respecto, hay que indicar que estos pasos no solo dependen de la existencia de la propia legislación, sino también, y sobre todo, de la capacidad de los distintos países de hacer cumplir esas leyes, que en la mayoría de los casos es una capacidad económica.

Tomando como ejemplo el caso de España, comprobamos que a pesar de que el derecho a la educación para las personas con discapacidad fue estipulado por ley desde el año 1857, no ha sido hasta entrados los años cuarenta del siglo XX —es decir, unos ochenta años después— cuando los invidentes españoles empezaron a disfrutar de una educación de calidad. En el caso de Egipto, esta

exigencia legal entró en vigor en el año 1933, pero no hubo un colegio bien dotado para las personas con discapacidad visual hasta el año 1953, es decir, veinte años después.

Lo mismo se puede observar en lo que concierne a la accesibilidad en la enseñanza y en el empleo para las personas invidentes: conseguido el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se empezaron a aprobar leyes en distintos países para mejorar la educación y el empleo desde los años setenta del siglo XX, empezando por EE.UU. y continuando con otros países como España, el Reino Unido o Egipto, país que se incorporó a este tipo de iniciativas muy recientemente, en 2020. Sin embargo, a pesar de que las leyes ya estén aprobadas, todavía no se cumplen del todo debido a la falta de fondos en algunos casos, o en otros, al desconocimiento de la legislación vigente, o simplemente por la negativa a cumplirlas, hecho este que el autor del presente trabajo ha podido constatar a la hora de intentar conseguir libros para esta investigación, al recibir la negativa de algunas editoriales de proporcionarle algunos libros en formato digital, a pesar de informarles el mismo sobre las leyes en vigor en España en este aspecto y teniendo que dedicarle tiempo innecesariamente a la adaptación del material en papel, pudiendo haberlo adquirido directamente en formato digital si se cumpliese la ley.

Por esta razón, entre otras, hablar sobre la evolución del derecho de las personas con discapacidad y la evolución de la accesibilidad se ha tornado en un recorrido histórico por las leyes que se han aprobado respecto a ambas materias. Sin estas leyes o sin ayudas y subvenciones estatales, las administraciones públicas o los centros docentes privados no habrían hecho avances al respecto.

En todo caso, debe indicarse que las adaptaciones o los ajustes necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades para alumnos y profesores con discapacidad visual requieren una inversión económica que no todos están dispuestos a realizar, por razones de diversa índole que no vamos a detallar aquí.

Las personas invidentes o con baja visión forman parte de las sociedades en las que viven y tienen talentos y capacidades aprovechables, igual que el resto de la sociedad. La única diferencia es que hay que invertir un poco más para poder aprovechar estos talentos y para permitirles a las personas discapacitadas hacer su aportación a la sociedad, en lugar de ser una carga. Por ello, para finalizar este apartado, podríamos extraer dos conclusiones.

1. La primera es que los países deben aprobar una legislación que esté siempre a la altura de las necesidades, es decir, que se actualice con cierta frecuencia, ya que las personas con discapacidad visual dependemos mucho de la tecnología para tener acceso a la educación y al empleo.

2. La segunda es que, tras aprobar estas leyes, los países deben dedicar los recursos necesarios para hacerlas cumplir, además de concienciar a sus ciudadanos para que las comprendan y las apliquen en los ámbitos privados y para que la sociedad comprenda que la inversión adicional que pueda ser necesaria no es una pérdida, sino una inversión a largo plazo.

4.3. HERRAMIENTAS PARA LA ADAPTACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DISPONIBLES PARA DOCENTES Y DISCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

En el apartado anterior hemos hecho hincapié en la importancia de emplear en las aulas todo el abanico disponible de herramientas específicas para personas con discapacidad visual, tanto el braille como las ayudas tiflotécnicas, ya que permiten tanto a profesores como a alumnos invidentes llevar a cabo la enseñanza/aprendizaje con la mayor facilidad posible, reduciendo de manera sustancial los efectos negativos de la discapacidad visual.

En este apartado nos centraremos en dichas herramientas, que dividiremos en dos bloques principales:

En el primero nos centraremos exclusivamente en el sistema de lectoescritura braille, de máxima importancia, ya que permite llevar a cabo dos de las tareas fundamentales en la enseñanza/aprendizaje de cualquier lengua extranjera, como son la lectura y la escritura.

En el segundo bloque trataremos las tecnologías de apoyo a los invidentes que en nuestra opinión son importantes en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera. Algunas de ellas giran en torno al braille, como las impresoras o las líneas braille electrónicas, lo cual es una indicación más de la importancia de este sistema. Otras son complementarias al sistema braille, como los lectores de pantalla, que convierten los textos escritos en audio usando voces sintéticas generadas por ordenador. También nos referiremos a otras ayudas, como la descripción en audio de imágenes y vídeos, los libros en formato DAISY —que combinan el texto en braille con su versión en audio—, etc.

4.3.1. El sistema de lectoescritura braille

4.3.1.1. Nacimiento y expansión

Como hemos indicado en más de una ocasión, el sistema de lectoescritura braille es prácticamente el único que brinda a las personas con ceguera total acceso a la lectura y, por tanto, también al aprendizaje efectivo y pleno del español como lengua extranjera.

El nombre de este sistema procede del apellido de Louis Braille (1809-1852), estudiante francés que lo ideó mientras recibía la enseñanza básica en el Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos, fundado por Valentin Haüy en París. En el capítulo anterior hemos recogido detalladamente la biografía tanto de Louis Braille como de Valentín Haüy, quienes contribuyeron decisivamente en la mejora de la educación de las personas con discapacidad visual. El sistema Haüy empleaba letras impresas en relieve y en mayor tamaño, y se usó prácticamente en todas las escuelas a lo largo del mundo hasta la llegada del sistema braille.

El sistema braille se extendió rápidamente tanto por su facilidad de uso como porque brindaba al invidente no solo la posibilidad de leer, sino también la de escribir, frente a los sistemas anteriores, que únicamente permitían leer, porque la necesidad de emplear maquinaria pesada para la escritura limitaba su uso a las imprentas especializadas. Además, los elevados costes de impresión de los libros con estos sistemas los hacían muy poco accesibles para los invidentes, reduciéndose con ello las oportunidades educativas. Además, estos sistemas tenían el inconveniente de que las letras no eran tan fáciles de percibir con los dedos, bien por la inadecuación de su tamaño en relación con el de la yema del dedo, bien por las técnicas de impresión usadas, lo cual resultaba en una lectura lenta y tediosa y repercutía muy negativamente en la calidad de la educación.

Conviene destacar que el braille no fue el primer sistema en codificar la escritura mediante puntos. El capitán francés Charles Barbier había ideado anteriormente la llamada sonografía o escritura nocturna, con el objetivo de dar instrucciones a los soldados en la oscuridad, pero el ejército francés no se interesó por ella, lo que llevó a Barbier a visitar el Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos buscándole un uso civil.

El sistema de Barbier consistía en cuadrados con dos columnas de seis puntos cada una, que representaban hasta treinta y seis sonidos distintos de la lengua francesa. Usando una tabla de referencia, el número de puntos de la primera columna representaba la identificación de columna en aquella tabla de referencia y el número de puntos en la segunda columna indicaba la identificación de fila en la misma tabla, siempre con un máximo de seis puntos por cada columna.

Para entender mejor la idea de Barbier, recogemos a continuación una imagen que refleja la tabla de referencia de su método de lectoescritura (Liesen, 2002)

⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥
⠦	⠧	⠨	⠩	⠪	⠫
⠬	⠭	⠮	⠯	⠰	⠱
⠲	⠳	⠴	⠵	⠶	⠷
⠸	⠹	⠺	⠻	⠼	⠽
⠿	⠁	⠂	⠃	⠄	⠅

El sistema de Barbier, adoptado por el Instituto, sin duda constituyó un salto significativo en lo que se refiere a la calidad de lectura en comparación con el sistema de Haüy, que lo precedió, pero seguía presentando deficiencias. La primera y la más importante de ellas afectaba a la escritura, puesto que con el sistema de Barbier se representaban los sonidos de la lengua francesa, pero no la ortografía ni los signos de puntuación, por lo que los ciegos no podían aprender a escribir realmente. Además, Barbier tampoco llegó a establecer una forma de representar otro tipo de contenidos, como música o matemáticas, y la escritura en cualquier otro idioma hubiese implicado la necesidad de rehacer el sistema al completo, al precisar con toda probabilidad una tabla de referencia distinta. La segunda deficiencia afectaba al proceso de lectura, muy lento debido a que una columna de seis puntos era demasiado larga para percibirla rápidamente con la yema de un dedo sin moverlo por la celda, con la consiguiente pérdida de tiempo. La tercera y última deficiencia, que también contribuía a la lentitud de lectura, era la propia base del sistema, que consistía en la localización en una tabla de referencia del significado de los símbolos.

En definitiva, el de Barbier no se podía considerar un sistema de lectoescritura pleno, sino más bien un sistema de codificación de sonidos. La razón por la que lo mencionamos aquí es que constituyó la base desde la que partió Louis Braille para desarrollar su propio sistema, que en la actualidad forma parte de la vida cotidiana de los invidentes en prácticamente todos los países del mundo.

Suele decirse que Louis Braille llevó a cabo una mejora o una simplificación del sistema de Barbier; en nuestra opinión, se trata más bien de una transformación, puesto que eliminó prácticamente todas las deficiencias que sufría dicho sistema.

En primer lugar, el braille es el primer y el único sistema basado en puntos que transmite la ortografía a los invidentes; en segundo lugar, la reducción de doce a seis puntos dio como resultado un tamaño de letra que puede percibir la yema del dedo sin moverse por la celda, contribuyendo en definitiva a una mayor velocidad de lectura; en tercer lugar, el sistema braille permite a los invidentes la posibilidad de escribir y abarata sustancialmente los costes de imprenta, lo que repercute en un número de libros sin precedentes.

A pesar de todo lo anterior, el sistema braille tardó un tiempo en afianzarse; de hecho, Louis Braille falleció en 1852 sin ver en su país el reconocimiento oficial de su sistema, que llegó en 1854, cuando el estado francés lo proclamó como el alfabeto oficial de los invidentes. Curiosamente, algunos países lo adoptaron antes como sistema oficial de lectoescritura; así, Bélgica lo hizo en 1836, antes de que Louis Braille publicara la segunda edición de su manual.

No obstante, en la mayoría de los casos, la introducción del braille despertó gran resistencia inicialmente, debido a que muchos de los responsables de la enseñanza de alumnos con discapacidad visual creían que este sistema les iba a alejar y aislar por no usar las mismas letras que los videntes en tinta, a pesar de que una simple comparación entre el braille y los sistemas que lo precedieron, basados en imprimir en relieve los caracteres latinos en tinta, evidenciaría sin lugar a dudas la ventaja del sistema Braille en velocidad de lectura, disponibilidad de libros, costes de impresión, etc. En la primera mitad del siglo XIX predominaba la idea de que se tenían que utilizar técnicas lo más parecidas posible a las usadas por las personas sin discapacidad visual, incluso si ello resultaba ineficaz o difícil de llevar a la práctica. Debido a la persistencia de esta idea, en la segunda mitad del siglo XIX se llevaron a cabo varios intentos de combinar el sistema braille con la escritura de letras latinas en tinta que consistían, básicamente, en que la matriz de los seis puntos

se pareciese a los grafemas latinos (Montoro, 1995), creando así un sistema de ciegos que fuera legible para los videntes. Como ilustración de este punto de vista, reproducimos la declaración de Carton de Bélgica, recogida por Liessen (2001):

Si un carácter, conocido [sic] por los videntes, se emplea en la impresión en relieve para los ciegos, estos infortunados están más cerca de los demás hombres que si se sirviesen de un carácter desconocido para quienes les rodean: dígame lo que se diga, nos cuesta aprender un nuevo alfabeto para enseñárselo a los niños y esta dificultad desanimará a muchas personas que, sin esto, se habrían ocupado de este tipo de enseñanza. Disminuir la dificultad que tendrían los videntes para conocer el alfabeto de los ciegos es, en realidad, trabajar a favor de los ciegos. (Apud Liessen 2001: 52).

A esta declaración respondió Maurice de La Sizeranne, intelectual ciego, profesor en la Institución para jóvenes ciegos de París y fundador de la Asociación Valentín Haüy, diciendo lo siguiente:

Hay que acercar el ciego al vidente lo máximo posible”, este es el gran argumento de los que quieren imprimir los libros de los ciegos en caracteres romanos. Indiscutiblemente debemos tender a elevar al ciego a la categoría del vidente, para hacerlo cada vez más igual a este. Pero, ¿cuál es el ciego más cercano al vidente? ¿Es el que descifra a duras penas 50 palabras por minuto y escribe 20 letras, con caracteres romanos, es verdad, o bien el que lee con soltura en braille 100 palabras por minuto y escribe más de 60 letras? [...] Con respecto a la lectura y escritura, lo que asimilan mejor los ciegos que los videntes, es el sistema que les permite leer y escribir lo más rápido posible, puesto que la lentitud es precisamente, en todos los actos materiales, la gran inferioridad del ciego. También es el sistema que permite insertar más materias en una página escrita o impresa en relieve, sin disminuir su legibilidad, con el fin de poder obtener libros tan poco voluminosos, tan poco costosos como sea posible, ya que el volumen enorme y el precio elevado del libro para el ciego constituyen para él una inferioridad considerable. (Apud Liessen 2001: 53).

Con estas dos declaraciones se resumen las dos teorías antagónicas que se debatían desde la invención del sistema de lectoescritura braille en 1825, ralentizando su adopción y, por ende, retrasando la expansión de sus beneficios.

Respecto al braille en España, el sistema empezó a emplearse poco tiempo después de su divulgación, en el año 1840, de la mano del catalán Jaime Bruno Berenguer, que se lo enseñaba a sus alumnos de la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona, aunque sin carácter oficial, ya que

el sistema de lectura usado en España entonces era el de Haüy. Más tarde, en 1853, llegó al Real Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Madrid, donde, igualmente, se enseñaba a los alumnos como curiosidad, pero no se usaba como sistema oficial para la lectura y escritura, abrazando la idea de la época de que el sistema braille aislaría a los invidentes y los alejaría de la integración en la sociedad. Este estado afortunadamente no duró mucho, y el Gobierno de España adoptó el braille como sistema oficial de lectoescritura para los invidentes en la educación en 1863.

Hubo varios intentos de adaptación del braille a la lengua española, incluyendo la regulación de los símbolos para reflejar los signos de puntuación en 2010, o la actualización de los símbolos para representar las vocales con tilde en 1927 (Montoro, 1995). Los trabajos de regulación y mejora del braille español culminaron el 1 de enero de 1988 con la adopción y ratificación por parte de todos los países hispanohablantes de un código Braille unificado y estandarizado.

4.3.1.2. El alfabeto braille

La base del sistema braille son los puntos, que Louis Braille simplificó en seis, distribuidos en dos columnas de tres puntos cada una, debido a que, después de pruebas e investigación, resultó el tamaño más adecuado para ser percibido por la yema del dedo sin tener que moverla ni vertical ni horizontalmente. Este espacio básico mide 2,5 mm de ancho por 5 mm de largo y se puede considerar como un cajetín, aunque el nombre usado entre los usuarios es celda. Para acercar la forma de una celda braille al lector, reproducimos a continuación su forma con la ubicación de los puntos mediante números:

1 4

2 5

3 6

Los diferentes signos y letras reflejados en el sistema braille se forman con la presencia o ausencia de uno o varios de los puntos de cada celda, dando lugar a 63 posibles combinaciones distintas y a una 64.^a posibilidad, que consiste en la ausencia de todos los puntos para expresar un espacio libre. De ahí que a veces se diga que el braille tiene 64 combinaciones distintas de puntos. Este sistema de formación de signos es siempre el mismo, independientemente del idioma.

En particular, el braille español, por influencia del francés, genera las letras atendiendo a siete

La primera serie de generación: incluye todas las combinaciones posibles usando los cuatro puntos de la parte superior de la celda, esto es, los puntos 1, 2, 4 y 5 reproducidos anteriormente. Con esta serie se pueden conformar las primeras diez letras minúsculas, de la a a la j.

La segunda serie de generación: a estas diez primeras se les añade el punto 3, que representa la esquina inferior izquierda de la celda braille, conformando con ello la segunda tanda de letras del alfabeto, de la k a la t, sin contar la ñ, ausente del alfabeto francés.

La tercera serie de generación: a los símbolos de la primera serie con el punto 3 de la segunda se les agrega el punto 6, que es la esquina inferior derecha de la celda braille. Con esta serie se representan diez signos más, que incluyen las letras de la u a la z minúsculas y algunos símbolos como la á o la é.

La cuarta serie de generación: en esta serie se usa el punto 6, esquina inferior derecha de la celda braille, en combinación con los símbolos de la primera serie, dando la posibilidad de conformar diez signos más.

La quinta serie de generación: en ella se desplazan los diez signos de la primera serie hacia abajo, dejando los dos puntos superiores, 1 y 4, libres. Esta serie también genera diez signos más.

La sexta serie de generación: en esta serie no se usan los puntos 1 y 2, haciendo combinaciones con los puntos 3, 4, 5 y 6. Ello da lugar a la posibilidad de hacer seis combinaciones de signos.

La séptima y la última serie de generación: en ella se omite el uso de la totalidad de los puntos de la columna izquierda de una serie braille (puntos 1, 2 y 3), usando solo los puntos de la columna derecha (puntos 4, 5 y 6).

Como se puede observar, estas siete series de generación comprenden cinco series de diez signos cada una para un total de cincuenta signos, una serie de seis signos y una última serie de siete signos. El total son los 63 signos braille que hemos comentado, sin contar la ausencia de todos los puntos, considerada como el 64.º signo braille.

Contando con que la ausencia de la totalidad de los puntos de una celda braille no forma en sí un signo, los 63 signos braille restantes constituyen un número ciertamente limitado, razón por la cual Louis Braille ideó los signos diferenciadores, abundantes en el sistema, que se anteponen a otros para formar un signo nuevo. Un ejemplo de ello es el signo de mayúscula, formado por los puntos 4 y 6, que se antepone a cualquier letra. Otro ejemplo es la formación de los números, que

se escriben anteponiendo el signo de número, representado con los puntos 3, 4, 5 y 6, a las diez primeras letras (de la a a la j).

Respecto a la escritura en el sistema braille, la primera herramienta para escribir con puntos fue inventada por Barbier; únicamente fue necesario adaptarla al sistema braille actual. Se trataba de una regleta formada por dos partes unidas por el extremo izquierdo mediante una bisagra para que se pudieran abrir, poner el folio entre ellas y cerrarlas con el papel ya sujeto en medio. La parte superior tenía aberturas del tamaño de las celdas braille, y la inferior servía de guía para marcar los puntos en sus posiciones correctas dentro de la celda e impedía que el papel se rompiera al perforarlo. La escritura efectiva se realizaba de derecha a izquierda mediante un punzón, con el que se marcaban los puntos presionando el papel contra la parte inferior de la regleta. En la actualidad, regleta y punzón se siguen empleando en ocasiones, debido a su pequeño tamaño y a que su uso es relativamente silencioso; no obstante, la escritura con estas herramientas es relativamente lenta, por lo que no es un medio apropiado para tomar muchos apuntes en poco tiempo.

Posteriormente, se diseñaron algunas máquinas de escribir en braille, que usualmente cuentan con seis teclas correspondientes a los puntos de una celda, así como algunas teclas adicionales para producir el espacio, retroceder o desplazar el folio un renglón hacia abajo. La escritura también se produce perforando el papel, pero en este caso, de abajo hacia arriba, por lo que se realiza de izquierda a derecha. La primera fue la máquina de escribir de Hall, inventada en 1892 por Frank H. Hall, director del Colegio de Ciegos de Illinois. La máquina de escribir en braille más usada en la actualidad es la llamada Perkins, que fue inventada en 1951. Es la forma de escribir en braille a mano en papel más rápida en la actualidad y permite leer directamente el texto a medida que se escribe sin tener que extraer el folio y darle la vuelta, pero genera mucho ruido, por lo que puede ser molesta en una clase mixta de alumnos invidentes y alumnos sin discapacidad visual a la hora de tomar apuntes o realizar exámenes.



La imagen arriba recogida corresponde a la Perkins Brailler, que es el modelo de máquina de escribir braille a mano más usado en la actualidad.

Tratando de dar solución al problema que hemos indicado anteriormente y que prácticamente impide el uso de la Perkins Brailler en una clase mixta, la empresa fabricante desarrolló en 2011 un nuevo modelo llamado Perkins Smart Brailler, que, en nuestra opinión, es muy útil en una clase de español como lengua extranjera con alumnos con discapacidad visual. En primer lugar, no genera tanto ruido; pero lo más útil para una clase de lengua es que el docente, sin tener conocimiento del sistema braille, puede supervisar lo que escribe un alumno invidente usando la Perkins Smart Brailler gracias a la pantalla que incorpora, a través de la cual puede leer el texto que se está escribiendo, como se ve en la siguiente imagen.



4.3.1.3. El braille en la enseñanza del español como lengua extranjera

En los alumnos con discapacidad visual, uno de los factores que influyen en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora y expresión escrita en el sistema braille español es su lengua de origen y, por ende, el sistema braille que emplean antes de empezar a aprender la lengua española.

Si el sistema braille usado por los discentes antes del inicio del aprendizaje del español como lengua extranjera está basado en caracteres latinos o, directamente, en el sistema francés (como en el caso de lenguas europeas como el inglés, el italiano o el alemán), la enseñanza del braille español resulta muy sencilla: solo es necesario destacar algunas peculiaridades concretas del braille español, debido a que las restantes letras del alfabeto se escriben de manera parecida en estos sistemas. En cambio, los sistemas braille basados en otras lenguas, como el árabe, el chino, el ruso, etc., siguen un orden distinto, más acorde con sus respectivos alfabetos, aunque siempre dentro de la limitación de los 63 posibles signos.

En el primer caso, lo que hay que enseñar del braille español son algunos signos de puntuación, en unos casos por no utilizarse en otros idiomas (como los de interrogación y exclamación de apertura) y en otros porque, aun tratándose del mismo signo en tinta, la transcripción al braille se realiza de forma diferente en distintos idiomas (por ejemplo, el punto, el signo de interrogación de cierre o las comillas).

Además, también se debe prestar atención a los signos braille que designan letras con signos diacríticos (tilde de las vocales acentuadas, diéresis en la ü y virgulilla en la ñ). Esto último se debe a la imposibilidad en el sistema de lectoescritura braille en general de emplear signos diacríticos por encima de las letras, como ocurre en el español en tinta, en el que la tilde o la diéresis se escriben por encima de la vocal que corresponde. Por esta limitación del braille, en el caso del español se ha optado por emplear signos totalmente independientes que designan a cada vocal sin tilde y con ella. A continuación enumeramos la diferencia en el caso de las 5 vocales sin y con tilde y el caso particular de la u, que en el braille español tiene tres signos muy distintos.

Mientras que la a minúscula se escribe en braille español con el punto 1, la á se escribe con los puntos 1, 2, 3, 5 y 6.

La e minúscula se escribe con los puntos 1 y 5, mientras que la é se escribe usando los puntos 2, 3, 4 y 6.

La i minúscula se escribe con los puntos 2 y 4, mientras que la í se escribe con los puntos 3 y 4.

La o minúscula se escribe con los puntos 1, 3 y 5, mientras que la ó se escribe con los puntos 3, 4 y 6.

La u minúscula se escribe con los puntos 1, 3 y 6, mientras que la ú se escribe con los puntos 2, 3, 4, 5 y 6. Respecto a la ü, se escribe con los puntos 1, 2, 5 y 6.

En el segundo caso, el de alumnos extranjeros que usen sistemas braille de lenguas no basadas en caracteres latinos, la enseñanza es algo más difícil, porque debe aprenderse el alfabeto español braille completo, así como los diversos signos de puntuación. De todos modos, el proceso no tiene por qué ser excesivamente complicado, debido a que en muchos países del mundo se enseña el braille en las escuelas a los invidentes y a que parte de esta enseñanza incluye el inglés, que frecuentemente forma parte de la educación básica por su condición de lengua vehicular de comunicación internacional en la actualidad. Al respecto, un ejemplo puede ser la experiencia que ha tenido el autor de esta tesis, a quien en el colegio en el que recibió la enseñanza básica se le enseñaron los códigos braille del árabe, el inglés y el francés. Parece adecuado suponer que los casos en los que haya que enseñar desde cero todo el alfabeto español a un alumno invidente extranjero serán infrecuentes.

Por todo lo anterior, abogamos por que el braille español forme parte de forma específica de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos con discapacidad visual. Esto es lo que motiva nuestra propuesta de preparar ejercicios especiales para los alumnos invidentes de español como lengua extranjera, para que practiquen las particularidades del braille en esta lengua con la finalidad de desarrollar de forma plena sus competencias de comprensión lectora y expresión escrita. Más adelante propondremos unos ejercicios que ayudan a enseñar las particularidades del braille español a alumnos invidentes extranjeros.

Papel del sistema braille en la comprensión lectora

El braille es el único sistema existente en la actualidad que permite a los discentes con discapacidad visual acceder a la lectura y desarrollar su competencia de comprensión lectora. Con el braille, los docentes y discentes invidentes pueden acceder al material empleado en clase y a las lecturas complementarias, lo cual implica una mejora sustancial en el nivel lingüístico de esos alumnos y en el aumento de su caudal léxico, además de la posibilidad de participar en las actividades de lectura en clase o fuera de ella.

Dicho acceso a la lectura, imprescindible para llevar a cabo exitosamente la enseñanza del español y de cualquier otra lengua, solo se puede garantizar para los alumnos y profesores con discapacidad visual poniendo a su disposición la mayor cantidad posible de material didáctico de enseñanza del español en braille, atendiendo en todo momento a las limitaciones de dicho sistema, que pueden condicionar los procesos de conversión y lectura, pero no impedirlos.

Dichas limitaciones se resumen en las siguientes:

Como el sistema braille se basa en la identificación de la posición de puntos además de su presencia o ausencia, con los alumnos invidentes hay que hacer prácticas de lecturas más intensivas, sobre todo porque, en el caso que nos ocupa, no es su lengua materna, y una incorrecta percepción de la posición de algún punto o la no captación táctil de su presencia puede originar errores de lectura, caso que, en nuestra opinión, se dará con más frecuencia en el ámbito del aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de alumnos invidentes. Un ejemplo de ello es la conjunción y. Si un alumno extranjero no percibe correctamente la presencia de alguno de sus puntos leería esta y como una x, una n o una z, por ejemplo.

Otra limitación del braille es el uso de los signos diferenciadores para indicar la diferencia entre letras mayúsculas y minúsculas, la diferencia entre letras y números, o para indicar que una palabra está en negrita o cursiva. Dichos signos diferenciadores en el sistema braille español son diferentes de los empleados en otros idiomas, por lo que consideramos necesario enseñárselos a los alumnos invidentes extranjeros.

Una tercera limitación del braille reside en el hecho de que no se pueden superponer signos diacríticos a las vocales, por lo que las vocales sin y con tilde son signos completamente distintos. Anteriormente hemos recogido dichas diferencias de signos. Por ello, creemos que es necesario que los invidentes extranjeros que aprendan el español practiquen con ejercicios específicos diseñados para este fin las diferencias entre las vocales con y sin tilde, la u con y sin diéresis, y la diferencia entre la n y la ñ.

En el braille no es recomendable hacer uso de las marcas comúnmente empleadas en la escritura en tinta y habituales en los materiales didácticos del español como lengua extranjera, como los cuadros en los que se escriben las definiciones de algunas palabras, el cambio de letra, el subrayado para marcar algunas estructuras lingüísticas, expresiones, etc. Para estos casos, en

nuestra opinión, se deberían emplear cuando fuese necesario paréntesis, corchetes, etc. para marcar o enfatizar expresiones, conjugaciones de verbos, etc.

Una página escrita en tinta se convierte en más de dos páginas al transcribirla a braille, obligando a reorganizar ejercicios y textos de lectura. Un ejemplo que lo puede ilustrar son los casos en los que un texto de comprensión lectora y sus preguntas correspondientes se imprimen en la misma página en tinta, mientras que en braille normalmente no se dispone de espacio para reflejar la misma distribución. No obstante, hay alternativas, como procurar que el texto esté en una página par y las preguntas en una impar, para que los invidentes no tengan que girar la hoja y tengan accesibles tanto el texto como los ejercicios posteriores.

La última y la más importante limitación de este sistema está relacionada con la unidad básica del braille, que es la celda de seis puntos. Debido a esta limitación, el sistema de lectoescritura braille no puede reflejar imágenes con alta fidelidad, un recurso de uso muy frecuente en los materiales didácticos y manuales de la enseñanza del español a extranjeros. Por esta razón, es importante tener en cuenta hasta qué punto se puede elaborar una imagen empleando el sistema braille, considerando, como regla general, que cuanto más simple sea, más factible será la realización de una versión en relieve empleando el braille. Por ejemplo, utilizando este sistema se puede representar una versión sencilla del plano de un piso, reflejando mediante líneas rectas de forma esquemática las diferentes estancias, pasillos, etc. Para sortear parcialmente esta limitación, se emplean diversas técnicas para crear imágenes en relieve. Por ejemplo, es posible configurar algunas impresoras braille actuales, mediante programas de ordenador específicos, para utilizar puntos para este fin sin ceñirse a la distribución determinada por la celda braille, separándolos a más o menos distancia o realizándolos con mayor o menor resalte respecto al fondo del papel. Este y otros sistemas, como la impresión 3D o el empleo de algunos tipos de tinta o papel especiales que reaccionan ante la luz de determinados espectros produciendo altorrelieve, se pueden utilizar para crear imágenes ligeramente más complejas y representar así elementos naturales, objetos sencillos, mapas, esquemas y gráficos de distinto estilo, etc. No obstante, por la propia naturaleza de la percepción táctil, para que las imágenes en relieve resulten inteligibles para las personas invidentes, deben seguir siendo mucho más sencillas que las realizadas en tinta. Es importante señalar que no abogamos en ningún momento por limitar el uso de recursos visuales en la

enseñanza, sino que procuramos llegar a un equilibrio para que su uso no afecte negativamente el aprendizaje del español de los discentes invidentes.

Algunas de estas limitaciones, una combinación de ellas y a veces la totalidad de las mismas, condicionan el proceso de conversión del material didáctico de la versión en tinta a braille, dependiendo del tipo de material, de la modalidad de ejercicios o del contenido incluido en el mismo.

La enseñanza del sistema braille a los alumnos invidentes de español como lengua extranjera también ayuda a reducir el fenómeno conocido como analfabetismo funcional, que se da personas con discapacidad visual que acceden a los libros y al material didáctico solo a través del oído, escuchando grabaciones, sin estar realmente leyendo los textos. Una de las consecuencias más directas y tangibles de dicho fenómeno es que muchos alumnos invidentes no sepan cómo se escribe una palabra, aunque sean conscientes de su significado y la usen correctamente en su contexto. Es, pues, un efecto ligado a la falta de desarrollo de la comprensión lectora, que afecta además a la expresión escrita, dado que un alumno invidente no sabría escribir una palabra en una lengua extranjera si no está familiarizado con su ortografía. De ahí la importancia absoluta del sistema de lectoescritura braille en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Para poner de manifiesto esta cuestión, destacamos un estudio que se hizo entre afiliados a la ONCE sobre su conocimiento y uso del braille. En este estudio de (Alvira, 1988), un 14,5% de los afiliados a la Organización manifestaron usar el braille con regularidad en los estudios y el empleo. A pesar de que es muy difícil hacer un estudio de las mismas características a nivel mundial en la actualidad, creemos que la realidad del braille en otros países probablemente sea similar a la de España en este aspecto.

Por esta razón, procuramos con esta tesis contribuir, aunque sea poco, a revertir la tendencia actual del abandono de este sistema, que, en nuestra opinión, se debe a la falta de material en braille y a la falta de recursos dedicados al proceso de creación de dicho material, lo cual, en última instancia, repercute en una desmotivación del alumnado ciego respecto al uso de dicho sistema, no solo en el ámbito objeto de nuestra tesis sino en otros muchos.

En lo que respecta a los docentes de español como lengua extranjera con discapacidad visual, el sistema braille es tan esencial para ellos como para los discentes, debido a sus numerosas ventajas. Al utilizar este método de lectoescritura, pueden acceder al material que necesitan

preparar antes del comienzo de una clase, así como tener a su alcance durante la misma los apuntes didácticos necesarios para dirigirla de manera efectiva. Si un docente invidente tratara de escuchar la información con voz sintética en lugar de leer en braille, no podría escuchar a sus alumnos y el material didáctico prestando la misma atención a ambas fuentes de sonido al mismo tiempo; además, si estimara conveniente leer algún texto a los discentes, el único modo viable de hacerlo sería emplear el sistema braille.

b) Papel del sistema braille en la expresión escrita

Siguiendo el orden lógico de desarrollo de competencias lingüísticas, después de que un alumno haya ejercitado la comprensión lectora, empieza a poder expresarse de forma escrita. Ello también es aplicable al sistema braille en cuanto al desarrollo de la expresión escrita resultante de la práctica de la comprensión lectora.

Ya hemos explicado anteriormente que, a diferencia de los sistemas de lectoescritura que precedieron al braille, este último permite leer y escribir con una sencillez similar a la de escribir con un bolígrafo y un papel.

Pese a lo lógico de esta afirmación, si la inmensa mayoría de centros docentes de lenguas extranjeras, incluidos los centros que enseñan el español, no proveen de manera adecuada los materiales y manuales didácticos para su lectura en formato braille, podríamos atrevernos a afirmar que la situación de la escritura será peor, dada la falta de docentes que puedan supervisar las redacciones en braille de los alumnos de español u otros idiomas como lengua extranjera. A pesar de lo anterior, Creemos que, con suficiente concienciación y formación para los docentes, sobre todo para los que no tienen discapacidad visual, este problema se reduciría sustancialmente, mejorando significativamente la expresión escrita de los alumnos con discapacidad visual.

Dar a los discentes con discapacidad visual la posibilidad de usar el sistema de lectoescritura braille es la mejor manera en la que los docentes con y sin discapacidad visual pueden supervisar y controlar el desarrollo de la competencia de expresión escrita de dichos alumnos. Esta supervisión se puede hacer de dos maneras. La primera consiste en que el alumno redacte sus tareas en un medio físico, como folios que admitan la escritura en braille, mientras que, en la segunda, los alumnos invidentes escribirían en el código braille español usando una línea electrónica conectada a un ordenador equipado con un software capaz de convertir la escritura braille del alumno en escritura convencional en la pantalla del ordenador.

En nuestra opinión, la primera solución es la ideal, porque de esta manera los alumnos invidentes tienen que usar y practicar el código braille del español, por un lado, y por otro, los docentes pueden leer el escrito del discente de forma directa. Esta solución necesita, como hemos indicado antes, que los docentes tengan una formación sobre el braille. Asimismo, ésta permitirá a los profesores poder plantear a los alumnos invidentes de español como lengua extranjera los ejercicios que vamos a proponer más adelante para que aprendan de manera satisfactoria las particularidades del braille español, lo cual, en última instancia, ayudará a los alumnos a escribir de forma correcta en esta lengua.

Respecto a la segunda, creemos que se debería emplear en las clases de forma transitoria hasta que se consiga implantar la formación de docentes en el sistema braille que proponemos. Empleando esta solución, el docente no tiene que saber leer en el sistema braille, dado que el conversor automático instalado en el ordenador se encarga de transcribir a tinta la escritura braille que realice el alumno invidente. La desventaja de esta solución es la que hemos comentado sobre la dirección de los ejercicios de aprendizaje del braille español por parte de los docentes sin formación sobre el braille.

Una herramienta muy útil en este supuesto sería la Perkins Smart Brailier que hemos mencionado anteriormente, debido a que es principalmente una máquina de escribir en Braille a mano, pero con una pantalla integrada, por lo que sería de gran utilidad para que el profesor pudiera saber, por citar un ejemplo, si los aprendientes invidentes del español ya emplean correctamente las vocales acentuadas en el sistema braille español, porque si el alumno teclea los puntos correspondientes a la vocal acentuada en cuestión, aparecerá en pantalla la vocal en tinta con la tilde superpuesta.

Respecto a la escritura en braille para docentes de español como lengua extranjera, si éstos no tienen discapacidad visual, creemos que prácticamente no tendrán que escribir textos en el sistema braille, debido a que el material didáctico en este sistema, cuando está disponible, se suele preparar usando impresoras, por lo que la formación que proponemos serviría fundamentalmente para leer.

En cambio, si el docente de español como lengua extranjera tiene discapacidad visual, necesitará de manera obligada usar el sistema braille en clase en todas las ocasiones en las que se precise tomar algún apunte sobre su desarrollo o sobre el desempeño de los discentes en español.

Por citar un ejemplo práctico, en el caso de que un docente invidente tuviera que hacer una

evaluación de la competencia de expresión oral de los discentes —situación en la que son importantes las notas que toma el profesorado sobre la forma de expresarse de los alumnos, los errores que cometen, etc.—, si intentase tomar notas con un ordenador con lector de pantalla sin utilizar el braille, en dicho proceso de evaluación no se podría garantizar ni que los alumnos obtuvieran la puntuación apropiada ni que el propio docente recibiese toda la información pertinente sobre la forma de expresión oral de los alumnos. Ello se debe a que el docente invidente tendría que prestar atención simultáneamente a dos fuentes de habla —la procedente de los alumnos por un lado y la voz sintética del ordenador por otro—, que se interferirían, por lo que se podrían obviar errores de los discentes, por ejemplo. Por lo anterior, lo recomendable es que el docente con discapacidad visual realice los apuntes oportunos en clase empleando algún dispositivo con capacidad de reflejar la información en braille de manera inmediata, como las líneas braille electrónicas o los anotadores braille, herramientas tiflotécnicas que consideramos que son útiles tanto para los docentes como para los discentes con discapacidad visual.

Resumiendo, en este apartado hemos observado el papel que puede y debe desempeñar el sistema de lectoescritura braille, que es de suma importancia, en la enseñanza del español como lengua extranjera para docentes en general y para discentes con discapacidad visual. Ello es patente constatando que sin el sistema de lectoescritura braille, los discentes con discapacidad visual pierden la mitad de su aprendizaje, esto es, dos de las cuatro competencias lingüísticas, que son la expresión escrita y la comprensión lectora. Ambas actividades únicamente se pueden llevar a cabo con una lectura y escritura reales y efectivas, usando un sistema de lectoescritura como es el braille. Lo resaltamos debido a que, en contextos referidos a alumnos con discapacidad visual, últimamente se tiende a calificar como lectura a la actividad de escuchar los materiales didácticos, sean grabados por una persona o por una voz sintética de ordenador, con lo que ello implica respecto a la falta de percepción real de la ortografía del español que se aprende.

En cuanto a los docentes, llegamos a la conclusión de que, a diferencia de los alumnos, conocer el sistema braille es de gran importancia para profesores con y sin discapacidad visual. En el caso de los primeros, conocer el braille es un requisito imprescindible para que puedan llevar a cabo de manera plena sus tareas de enseñanza de la lengua española, dado que un docente de una lengua, lógicamente, tiene que dominar, entre otros elementos, su ortografía para poder enseñarla. Respecto a los segundos, también deberían tener conocimientos sobre el sistema braille para poder llevar a

cabo los ejercicios específicos dirigidos a mejorar el dominio de los discentes con discapacidad visual de las particularidades de la ortografía braille española y poder evaluarlos a continuación

Por todo lo anterior, creemos que el braille es imprescindible en la enseñanza del español a extranjeros si entre ellos hay alumnos con discapacidad visual, consiguiendo, en última instancia, alcanzar tanto para los alumnos como para los profesores con discapacidad visual la inclusión plena que se persigue en todos los ámbitos, incluido el de la enseñanza del español a extranjeros.

4.3.2. Herramientas de tiflotecnología disponibles para docentes y discentes con discapacidad visual de español como lengua extranjera

La tecnología ha sido y sigue siendo un elemento fundamental en nuestras vidas, debido al papel primordial que desempeña en todos los ámbitos. Esto se refiere a todos los miembros de la sociedad en general, pero en el caso de las personas con discapacidad visual, la tecnología les ha aportado aún más beneficios que los disfrutados por la población general, dado que ha sido para ellas la llave de acceso al estudio, empleo, ocio y prácticamente todos los aspectos de su vida. Por poner un ejemplo, si en una biblioteca una persona sin discapacidad visual puede buscar un libro, cogerlo de la estantería y hojearlo, una persona invidente nunca habría tenido acceso a este libro de una forma parecida de no ser por el reconocimiento óptico de caracteres por ordenador. Ello se puede aplicar a todo, incluido el ámbito que nos ocupa, que es el del aprendizaje del español.

Se denomina tiflotecnología a aquella que se ha desarrollado específicamente para permitir a las personas con discapacidad visual realizar todo tipo de actividades, desde las más básicas, como moverse por diversos entornos, hasta las más complejas.

4.3.2.1. Definición y breve historia

Según el Diccionario de la Real Academia, la tiflotecnología es el “Estudio de la adaptación de procedimientos y técnicas para su utilización por los ciegos”. Este término fue incorporado al diccionario en el año 2008. El prefijo tiflo procede de la palabra griega “tiflos”, que significa ciego.

Como se puede deducir de su origen etimológico, este término se refiere a todo tipo de tecnología y dispositivos cuyos destinatarios son las personas con discapacidad visual. Por ejemplo, el ordenador en sí no es una herramienta tiflológica porque no está destinado específicamente a las personas ciegas —aunque éstas se benefician especialmente de su uso—, mientras que un software

como el lector de pantalla sí lo es, porque es una herramienta dirigida exclusivamente a personas con discapacidad visual.

Así pues, tanto la tecnología en general como la tiflotecnología en particular son de gran utilidad y de uso obligado en las clases de enseñanza del español a extranjeros con docentes o alumnos con discapacidad visual. Un ejemplo del uso de la tecnología en general en estos contextos sería el empleo de ordenadores en clase y fuera de la misma, que es la base habilitadora de la práctica totalidad de las herramientas que vamos a mencionar, dado que, por ejemplo, un lector de pantalla necesita estar instalado en un ordenador. Otra herramienta de utilidad en las clases para alumnos invidentes serían los códigos QR, para dar la oportunidad a los alumnos de explorar algún tipo de información expuesta en la clase antes de que empiece el docente a hablar de ella.

La tiflotecnología incluye, además de los mencionados lectores de pantalla, los anotadores Braille, las líneas braille electrónicas o las lupas electrónicas, útiles para los docentes o discentes con resto visual suficiente.

Determinar una fecha concreta de inicio de la investigación y el estudio de la tiflotecnología es difícil. No obstante, en nuestra opinión, la primera herramienta tiflotécnica que podemos mencionar es la máquina de escribir llamada rafigrafo. Fue desarrollada por François-Pierre Foucault —un amigo cercano de Louis Braille— en 1841, con el objetivo de crear una máquina de escribir para los invidentes que uniera el Braille y los caracteres latinos en tinta; sin embargo, esta idea finalmente no tuvo mucho éxito. Respecto a España, la primera máquina de escribir para invidentes llegó a principios del siglo XX desde Alemania.

Este hito fue seguido, unas décadas después, por la aparición de la primera voz sintética en el mundo, creada por los laboratorios Bell en 1939. Aunque era muy básica y carecía de soporte multilingüe, fue el primer invento que les podía permitir a los invidentes escuchar el contenido de un libro o de cualquier material sin que tuviera que leerse una persona física.

En los años sesenta del siglo XX, llegan a España los primeros “libros hablados”. Se trataba de unas cintas especiales con grabaciones de los libros realizadas por lectores profesionales. En estas cintas, el usuario invidente podía navegar por el libro por capítulos, secciones, etc. Aunque lo ideal es la lectura braille, esto supuso un hito en el acceso de los invidentes a los libros y materiales en lengua española, incluido material educativo del español como lengua extranjera, considerando la dificultad del acceso a los materiales en braille en aquella época.

Desde los años setenta, con el surgimiento de la microelectrónica, se desarrollan más herramientas tiflotécnicas de gran ayuda para las personas con discapacidad visual. Desde entonces, la evolución de las ayudas tiflotécnicas a ciegos en España ha estado y sigue estando ligada a la Organización Nacional de Ciegos Españoles, la cual les destinó un departamento específico a través del que se importaron y se desarrollaron ayudas técnicas de gran utilidad en los estudios, el empleo y el ocio.

A principios de los años ochenta aparecen en España los primeros aparatos electrónicos de edición de textos en el sistema de lectoescritura braille, denominados anotadores. Supusieron una verdadera revolución, sobre todo para la enseñanza de personas invidentes, dado que dichos dispositivos, que siguen en uso en la actualidad, permiten a los ciegos leer en braille sin necesidad de imprimir en papel; en otras palabras, lo equivalente en braille a la lectura en pantalla en lugar de la lectura de un material en papel. Los anotadores braille son los que en la actualidad permiten a un docente o discente con discapacidad visual del español como lengua extranjera acceder a la versión digital de los materiales didácticos o de los cursos empleados en clase sin necesidad de imprimirlos. También permiten a los docentes escuchar a los alumnos y al mismo tiempo tomar notas sobre su expresión oral, dado que, al trabajar en braille, no se generan interferencias como las que se producirían si tuviesen que atender a una voz sintética. Además, permiten a los discentes tomar los apuntes que les sean necesarios, pudiendo escuchar al docente a la vez y ejercitando la ortografía del español, dado que con dichos anotadores pueden reemplazar la grabación en audio de la clase.

Los años ochenta también fueron una época de llegada de grandes innovaciones a España, dado que con ayuda de la ONCE se importó el primer equipo para impresión braille informatizada. Ello equivale a la impresión de documentos en tinta digitalizados en un ordenador usando una impresora convencional, pero en este caso, la impresora perfora las hojas para imprimir en braille. Con esta nueva tecnología se redujo drásticamente el tiempo necesario para transcribir los materiales, sobre todo educativos, del formato papel en tinta al formato papel en braille, haciendo disponible mayor cantidad de material en menor tiempo.

Todos estos acontecimientos llevan a la ONCE a crear la llamada Unidad Tiflotécnica, UTT —conocida más tarde como Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica (CIDAT), y en la actualidad como Centro de Tiflotecnología e Innovación (CTI)—, en 1985, para

coordinar los esfuerzos en tiflotecnología y dedicar recursos no solo a la importación de material de fuera de España, sino a desarrollar dentro del país tiflotecnología de utilidad a los invidentes como alumnos o empleados.

Con la ayuda de este departamento tiflotécnico surgió, también en los años ochenta, una síntesis de voz en castellano mucho más inteligible que los sintetizadores que la precedieron, que pronunciaban el español prácticamente con las reglas de pronunciación del inglés, ya que se desarrollaban en países de habla inglesa. Ello supuso un gran avance en el material en formato audio, ya que se empezó a poder escuchar textos con calidad de pronunciación muy razonable, lo cual, en última instancia, ayudaba a ofrecer mayor disponibilidad de material cuando no había medios suficientes para convertirlo al braille. En el caso del español como lengua extranjera, la gran mejora en la síntesis de voz abrió a los alumnos extranjeros invidentes la posibilidad de escuchar muchos textos disponibles en la emergente red de Internet leídos por una voz que les acerca a la pronunciación nativa de este idioma. Ello, en nuestra opinión, acaba mejorando la pronunciación de estos alumnos por el tiempo que pasan escuchando la pronunciación española, aunque sea sintética.

La década de los ochenta, caracterizada por la multitud de innovaciones que llegaron a España o que se desarrollaron en el país, terminó con otro gran invento, la primera línea braille electrónica que se podía conectar a un ordenador, que fue desarrollada en Alemania e importada a España a través de la Unidad Tiflotécnica de la ONCE. Éste es considerado un gran avance, ya que las líneas braille anteriores requerían de unas unidades de procesamiento que almacenaban sus datos en cintas de casete. Aunque este hecho no tiene relación directa con la enseñanza del español a extranjeros, incidía en una mayor dificultad de conversión de material braille para hacerlo compatible con aquellas líneas electrónicas, con la negativa consecuencia de una menor disponibilidad de material didáctico. No obstante, a partir del mencionado avance, que sentó las bases de las líneas braille actuales, basta con tener el material en formato digital disponible en un ordenador para que la línea braille pueda reflejarlo en dicho sistema de lectoescritura, haciendo disponible prácticamente cualquier material procedente de internet o de los recursos locales de los centros docentes.

A finales de esta década surge el primer anotador para invidentes realmente móvil, porque tenía un tamaño lo suficientemente pequeño como para ser portátil y funcionaba con batería. No obstante, carecía de línea braille.

Si los años ochenta se caracterizaron por la aparición de múltiples herramientas tiflotécnicas, en los años noventa éstas se perfeccionaron, además de surgir algunas nuevas. Un ejemplo de ello fue el desarrollo en España de la llamada CIBERVOZ, que es considerada la primera voz sintética para invidentes desarrollada íntegramente en el país, por lo que era la que mejor pronunciaba dicha lengua.

En los años noventa también evolucionó el primer anotador braille portátil —del que ya hemos hablado—, que comenzó a contar con una línea braille electrónica incorporada. Esto lo convirtió en una gran herramienta en el campo educativo y, en nuestra opinión, en la enseñanza del español a extranjeros invidentes, puesto que un anotador portátil capaz de reflejar texto en braille es muy útil tanto para los alumnos, que pueden trabajar con los textos y ejercicios que precisen empleando un único dispositivo de mucho menor tamaño que un ordenador más una línea braille independiente, como para los docentes, a los que permite dirigir la clase contando en todo momento con el material en un dispositivo relativamente pequeño en lugar de llevar gran cantidad de material en papel. Con esta herramienta los docentes también pueden tomar todas las notas que consideren necesarias en el transcurso de la propia clase.

También por entonces se desarrolla el reconocimiento óptico de caracteres, conocido como OCR por sus siglas en inglés. Con el empleo de este software comenzaron a surgir los primeros aparatos capaces de escanear material en papel en tinta y convertirlo a continuación en texto leído por una síntesis de voz. Eso abrió la posibilidad de que los alumnos invidentes del español como lengua extranjera empezaran a acceder a materiales didácticos sin necesidad de disponer de ellos con antelación. Dichos aparatos fueron evolucionando gradualmente, reduciéndose su tamaño y mejorando su precisión de lectura, cometiendo cada vez menos errores de reconocimiento.

En aquella época también fue desarrollada la primera lupa electrónica en España. Este tipo de dispositivo, que ha seguido evolucionando, permitió a los alumnos y docentes con discapacidad visual pero con resto visual útil acceder directamente a los materiales didácticos en tinta sin prácticamente necesidades adicionales de adaptación.

Además de lo anterior, la industria del braille electrónico, ya muy desarrollada, hizo grandes mejoras en este campo, creando algunas de las mejores líneas braille conocidas, como la llamada Eco Braille, que por primera vez podía escribir hasta ochenta caracteres braille en una línea, además de permitir una comunicación mucho más sencilla con el ordenador.

También en aquella época nació el primer lector de pantalla desarrollado en su totalidad en España. Este programa ayudó a los invidentes a navegar por todo tipo de recursos y materiales usando varias voces sintéticas, que podían ser aprovechadas por los alumnos de español como lengua extranjera para escuchar materiales leídos por dichas voces y acostumbrarse al dialecto de España, que era el único disponible entonces. A finales de los años noventa este lector de pantalla es actualizado, pasando a llamarse Lector98. Aunque nunca tuvo el éxito esperado, sí sentó las bases del uso de síntesis de voz actuales.

Por último, a finales de esta década también se desarrollaron los primeros estándares de accesibilidad del contenido en internet —cada vez más usado y más extendido—, denominados Web Content Accessibility Guidelines, WCAG en sus siglas en inglés. Dichos estándares, cuyas versiones más actualizadas se emplean hoy en día, determinan las pautas básicas que tienen que seguir las páginas en internet para que los lectores de pantalla usados por los invidentes puedan manejar la información y presentarla de manera correcta tanto en voz como en braille. Los mencionados estándares también han servido como base para la legislación de algunos países sobre accesibilidad a la información, como hemos señalado anteriormente.

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, esos estándares sirven para hacer accesibles tanto a alumnos como a docentes con discapacidad visual las múltiples páginas de ejercicios y prácticas de esta lengua disponibles en la actualidad en la web; sin embargo, en muchas de estas páginas, incluso en las más importantes, no se siguen las directrices que marcan las pautas de accesibilidad, como comprobaremos más adelante.

Esta década terminó con dos grandes hitos. El primero de ellos fue la fabricación, hacia finales de la misma, de una de las impresoras braille más versátiles, llamada Impacto. Fue desarrollada y fabricada en su totalidad en España gracias a los recursos con los que cuenta la ONCE. Tal fue su éxito que en la actualidad se sigue empleando en varios centros dentro y fuera de España para elaborar material educativo. Dicha impresora originó un salto en la velocidad de impresión, lo cual resultó en más recursos para alumnos y docentes invidentes en todos los ámbitos, incluida la enseñanza de lenguas, al estar disponibles dichos recursos en un tiempo considerablemente menor.

El segundo hito que culminó la década de los noventa fue la llegada a España de uno de los mejores lectores de pantalla, que sigue siendo usado por antonomasia en la actualidad. Dicho lector se suele denominar JAWS, por sus siglas en inglés, referidas a las palabras *Job Access With Speech*,

ya que fue desarrollado en su momento para mejorar el acceso de los invidentes al empleo, pero en la actualidad se usa en todos los ámbitos. Además, cuenta con un modo de enseñanza braille del idioma en el que esté configurado el ordenador, que en nuestro caso es el español. Dicho modo se puede aprovechar para enseñar el código braille español a los alumnos invidentes en niveles iniciales, como veremos más adelante.

En la década posterior, surgen más tecnologías nuevas y se mejoran las existentes. Por ejemplo, desde 2005 existen aplicaciones que convierten el móvil en una lupa electrónica usando sus cámaras incorporadas, ayudando de esta manera tanto a alumnos como a docentes con resto visual suficiente a acceder a los materiales utilizados en clase sin apenas adaptación.

Por otra parte, se actualizan las pautas de accesibilidad de las páginas web para ponerse a la altura de los cambios que ha experimentado internet, debido al desarrollo de páginas más complejas con variada tipología de elementos más allá del simple texto, como imágenes, elementos multimedia, etc.

Los sintetizadores de voz han mejorado de tal modo que ya hablan prácticamente igual a una voz nativa en múltiples idiomas, de los cuales nos interesa, lógicamente, el español. Se pueden usar perfectamente para que los alumnos escuchen una gran variedad de textos que no estén leídos necesariamente por una persona.

También se han mejorado las líneas braille, de manera que pueden conectarse de forma inalámbrica a las pizarras electrónicas, permitiendo que los alumnos invidentes sigan de forma instantánea todo lo que se escriba en las mismas. De este modo pueden aprender la ortografía de las palabras nuevas que anote el docente en la pizarra y leer las explicaciones que pueda escribir sin referirse a ellas verbalmente, como es el caso de alguna regla gramatical sencilla.

Existe abundante bibliografía sobre la historia y situación de la tiflotecnología en España, que se puede consultar para más información como (Arregui, 2004), (Sanz, 1996), (UTT, 1995) y muchos más recursos.

4.3.2.2. El lector de pantalla

En este apartado sobre tiflotecnología, nuestra intención no es ordenar las herramientas tiflotécnicas por importancia, porque todas ellas son de gran utilidad para las personas invidentes en todos los ámbitos de su vida. No obstante, si anteriormente destacamos la especial relevancia

del sistema de lectoescritura braille, es conveniente señalar aquí que, en nuestra opinión, los lectores de pantalla ocuparían el segundo lugar después de dicho sistema.

Definición y evolución

No existe una definición establecida de los lectores de pantalla, si bien, por lo general, son una herramienta software que convierte la información transmitida por un ordenador de manera visual en pantalla a un formato perceptible por personas con discapacidad visual, sea en audio usando una síntesis de voz, o a través de una línea braille conectada al ordenador a la que dicho lector transfiere la información en tiempo real.

La evolución de los lectores de pantalla pasó por etapas muy similares a las referidas anteriormente en cuanto a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Cuando empezó a desarrollarse esta tecnología, los ordenadores proporcionaban al usuario información en formato texto prácticamente en su totalidad, la cual se podía transmitir de forma muy sencilla a las personas con discapacidad visual empleando la voz o el braille. No obstante, con la evolución de la informática, que iba más rápido que el desarrollo de los lectores de pantalla, esta conversión se fue haciendo gradualmente más complicada al surgir nuevos elementos, como múltiples formatos de imágenes, gráficos, vídeos, etc.

El primer lector de pantalla fue desarrollado por Jim Thatcher, un empleado de la compañía IBM, en 1986. Al principio lo desarrolló con la intención de que fuera usado a nivel interno en la empresa por empleados con discapacidad visual, pero poco después la compañía se dio cuenta del enorme potencial que tenía esta novedosa tecnología en la vida de este colectivo, por lo que fue comercializado con el nombre de IBM Screen Reader. Este lector evolucionó con el tiempo, pero fue superado en los años noventa por JAWS, programa que ya hemos mencionado y que continúa siendo usado por la mayoría de los invidentes en la actualidad.

El nacimiento de la tecnología de lectores de pantalla tuvo, sin embargo, un aspecto asociado que fue negativo para los invidentes. Aunque no tiene relación directa con la enseñanza de lenguas extranjeras, sí tiene una influencia indirecta en diversos ámbitos, incluido éste. Se trata del propio derecho de acceso a la información en igualdad de condiciones, recogido en la actualidad en las legislaciones de muchos países. La desigualdad se origina por dos motivos: el primero, que los recursos destinados a la enseñanza del español, incluyendo material impreso o páginas en internet, en muchas ocasiones no están preparados para su uso por personas con discapacidad visual; y el

segundo, que mientras que las personas sin discapacidad visual ya tenían acceso a los recursos didácticos si disponían del manual, los apuntes o un ordenador, los invidentes debían gastar más dinero para convertir el material a formatos utilizables por ellos o para adquirir un lector de pantalla y equipo adicional, como líneas braille o sintetizadores de voz, que les permitiera utilizar el propio ordenador. Esto dio lugar a una disminución de las posibilidades de los alumnos invidentes de aprender idiomas, incluido el español; igualmente, las oportunidades de empleo de los invidentes como docentes de español a extranjeros también se vieron limitadas.

Estas circunstancias dieron lugar a modificaciones en la legislación de muchos países con el objeto de contemplar subvenciones a los equipos tiflotécnicos, que, aunque todavía no son suficientes, han mejorado parcialmente la situación. Estas legislaciones también han llevado a las grandes compañías tecnológicas a incluir en sus dispositivos ciertas ayudas tiflotécnicas, de modo que el usuario invidente no tenga que incurrir en gastos adicionales a los necesarios para adquirir un ordenador común.

Por otro lado, surgieron tecnologías adicionales, como lectores de pantalla avanzados y gratuitos, que sin duda eliminaron una de las barreras en el acceso a la educación y al empleo en general, y en el ámbito del aprendizaje de idiomas en particular.

Papel de los lectores de pantalla en la enseñanza del español como lengua extranjera

En nuestra opinión, el papel de los lectores de pantalla en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera es muy relevante. Tal y como hemos señalado anteriormente, creemos que en este ámbito, después del sistema de lectoescritura braille, el segundo lugar en importancia lo ocupan dichas herramientas tiflotécnicas. Ello se debe a que el uso de esta tecnología puede ser una ayuda muy valiosa para mejorar las competencias de comprensión auditiva y, de manera indirecta, de expresión oral con la ayuda de los sintetizadores de voz que incorporan, que ya han llegado a un nivel de habla nativa, al menos en la lengua española, que es la que nos ocupa. Además, nos atreveríamos a decir que esta en muchas ocasiones es una ayuda pasiva, ya que, mientras el alumno invidente está haciendo sus tareas en español, está escuchando de manera continuada cómo se habla el español tal y como lo hacen los hablantes nativos.

En cuanto a la parte activa, los lectores de pantalla se pueden usar, en combinación con el braille y gracias a las líneas electrónicas, para realizar ejercicios que ayuden a los alumnos a dominar el uso de los signos que representan las vocales con y sin tilde, que en dicho sistema son

completamente distintos, tal y como hemos señalado anteriormente. Por ejemplo, se puede requerir a los discentes con discapacidad visual que escriban, usando un teclado braille conectado al ordenador, las palabras que les sean leídas con la voz sintética del lector de pantalla. Dichas palabras deberían tener vocales acentuadas y no acentuadas para que los alumnos las ejerciten.

Añadido a lo anterior, los lectores de pantalla cumplen la función esencial de permitir a los discentes invidentes el acceso a los materiales y recursos didácticos electrónicos tanto en formato de audio, a través de una voz sintética, como en braille, empleando una línea electrónica que reciba la información del lector de pantalla.

Los lectores de pantalla también pueden ser una solución, que consideramos parcial, en los casos en los que no se cuenta con suficientes recursos para disponer de los materiales didácticos en el sistema de lectoescritura braille debido a que la impresión en dicho sistema es más costosa y a que el precio de las líneas electrónicas también es elevado. Consideramos parcial esta solución porque los alumnos accederían a la información generalmente solo en audio y tendrían pocas posibilidades de conocer la ortografía de las palabras en español. No obstante, sería una ayuda muy valiosa, porque escanear el material y convertirlo a un formato electrónico ya abre la posibilidad de acceder al mismo empleando lectores de pantalla.

Por otra parte, si en clase se contase con una plataforma de gestión de pizarras electrónicas compatible con los lectores de pantalla, los alumnos invidentes podrían utilizar estos últimos, en combinación con las líneas braille si las condiciones económicas lo permitiesen, para acceder de forma instantánea al texto que escribieran los docentes en dichas pizarras electrónicas. Esto evitaría que los alumnos invidentes se quedaran atrás en su conocimiento de la ortografía respecto al resto de discentes por falta de acceso a la parte escrita de la información que se hubiera transmitido en el aula usando la pizarra. El autor de esta tesis, durante los años en los que dio clase de español como lengua extranjera a grupos de alumnos entre los que había discentes con discapacidad visual, observó que, debido a la falta de acceso inmediato a dicha información, éstos cometían más errores ortográficos, sobre todo relativos al uso de la tilde. Por otra parte, contar con esta tecnología ayudaría a los docentes de español con discapacidad visual a transmitir la información que considerasen oportuno escribir en la pizarra a los alumnos tanto videntes como invidentes, lo que incrementaría su autonomía, al no precisar de personal de apoyo para realizar estas tareas.

En resumen, podemos exponer el papel de los lectores de pantalla estrictamente en el ámbito de la enseñanza del español a extranjeros invidentes considerando dos escenarios:

El primero de ellos, que consideramos el más completo, es aquel en el que se usan los lectores de pantalla en combinación con anotadores o líneas braille electrónicas. En este caso, los alumnos tendrán acceso a la forma de habla del español a través de las síntesis de voz, y a la ortografía de dicha lengua con ayuda de las líneas braille.

El segundo se da en los casos en que se emplean exclusivamente los lectores de pantalla. Entendemos que esta opción debe considerarse solo cuando los medios económicos disponibles no permiten la adquisición y uso de líneas braille o cuando, por otras circunstancias —como discapacidades asociadas relacionadas con la percepción táctil, por ejemplo—, los discentes invidentes no pueden recurrir al uso del braille en general. En este caso, los alumnos sí tendrán acceso a la forma de pronunciación de la lengua española y a los materiales didácticos que se utilicen en el proceso de enseñanza. La desventaja en este segundo escenario es que, como ya hemos indicado, los alumnos no podrán leer dichos materiales con voz sintética y simultáneamente prestar atención al docente.

No obstante, independientemente del escenario que se aplique en cada caso según las circunstancias, lo común a ambos escenarios es que los discentes invidentes pueden mejorar su comprensión auditiva del español e indirectamente su expresión oral. En el caso de falta de recursos en braille, como hemos reiterado, perderían la posibilidad de practicar su competencia de comprensión lectora y expresión escrita.

4.3.2.3. Los anotadores y líneas braille electrónicos

Se trata de dispositivos electrónicos compuestos por celdas físicas que replican las celdas braille. Cada una de dichas celdas se compone de varillas electromecánicas que suben y bajan según la corriente eléctrica que reciban, representando todos los signos braille y reflejando de este modo la información en texto que les es transmitida.

La diferencia entre las líneas braille electrónicas y los anotadores braille radica en que las primeras únicamente reflejan en braille la información que reciben de otro dispositivo; serían lo equivalente al monitor de un ordenador. Los anotadores, en cambio, son dispositivos que cuentan

a ningún ordenador, de modo que el usuario puede consultar información que esté guardada en su memoria interna, a la vez que tomar notas o apuntes. Como veremos más adelante, en algunas situaciones en la enseñanza de español a extranjeros serían más útiles los anotadores que las líneas braille.

Con la invención del braille, se hizo patente la gran utilidad de este sistema en todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad visual y el inmenso abanico de oportunidades que abrió a dicho colectivo. No obstante, se constataron también los altos costes del material didáctico en dicho sistema, a pesar de ser muy inferior al de imprimir libros en los formatos en relieve anteriores que hemos comentado.

Por esta razón, siempre se pensó en crear un formato actualizable en el que los medios físicos en los que se muestra la información en braille se pudieran reutilizar muchas veces, tal y como ocurre en la actualidad con las pantallas de los distintos dispositivos que usamos en la vida diaria. Obviamente, con la tecnología existente en el siglo XIX y en buena parte del XX no se podía lograr tal propósito, por lo que el concepto de una pantalla que mostrara la información y la actualizara tuvo que esperar hasta el año 1975, cuando el alemán Schönherr patentó la primera celda braille electromecánica de la historia, capaz de mostrar y borrar letras con una corriente eléctrica. Ésta fue la base sobre la cual se construyeron todos los anotadores y líneas braille que se han producido hasta la actualidad.

El mencionado acontecimiento motivó la concesión del premio Louis Braille a la empresa encabezada por Schönherr, lo cual ayudó a la continuación de la inversión y el desarrollo en este ámbito. Aunque la investigación en este terreno se detuvo durante algunos años, debido a un grave accidente que causó la muerte del propio Schönherr, se retomó en los años ochenta gracias a la intervención de varias entidades de distintos países, como Alemania y EE.UU, las cuales aportaron recursos económicos y humanos.

En los años noventa, las líneas braille se volvieron cada vez más eficientes, llegando a tener autonomía gracias al uso de baterías. También se hizo más sencillo conectarlas al ordenador, al eliminar dispositivos intermediarios. Como hemos señalado anteriormente, en esta época, España desarrolla una de las mejores líneas Braille de la mano de la Unidad Tiflotécnica de la ONCE, la conocida como Eco Braille, que fue de las que mejor representaban la escritura braille hasta entonces, proporcionando la sensación de lectura más parecida a la que produce el papel.

Función de los anotadores y líneas braille en la enseñanza del español como lengua extranjera

El rol que los anotadores y las líneas braille pueden desempeñar y la utilidad que pueden ofrecer en la enseñanza del español como lengua extranjera es innegable, a pesar de que no se han llevado a cabo muchos trabajos de investigación al respecto. Dicho papel se puede explicar desde dos perspectivas: la de los docentes y la de los discentes con discapacidad visual.

Respecto a los docentes invidentes, las líneas braille les serían de gran utilidad en clase para hojear el material que pretendan utilizar, teniendo la posibilidad de seguir interactuando con los alumnos sin distraerse por el sonido de un lector de pantalla, ya que estarían leyendo la información en braille. Además, usando una plataforma accesible de pizarras inteligentes, podrían controlar y supervisar lo que escribiesen los alumnos en la pizarra si en alguna de las actividades la tuvieran que usar. Podría darse esta circunstancia en los casos de alumnos en niveles iniciales, que podrían escribir frases simples que hubieran preparado para que las viese el resto de sus compañeros y, obviamente, el profesor, que podría controlar el proceso en todo momento con una línea braille conectada a alguna plataforma accesible.

Además de lo anterior, el uso de los anotadores braille electrónicos ayudaría a los docentes con discapacidad visual a llevar a cabo con eficacia el proceso de evaluación de los alumnos de español como lengua extranjera. Ello se debe a que un docente con discapacidad visual no puede evaluar la capacidad de expresión oral de un alumno en español si usa al mismo tiempo un ordenador con lector de pantalla dado que, como hemos señalado, ambas fuentes de sonido se interferirían. En este caso recomendamos el uso de anotadores braille sobre el uso de líneas debido a la autonomía y versatilidad de aquellos. Con los anotadores los docentes no necesitan estar conectados a un ordenador y pueden apuntar sus observaciones sobre los aspectos que consideren necesarios en la evaluación, como la pronunciación, el uso correcto de la gramática, el dominio del vocabulario, etc.

Como se puede observar, el uso del sistema de lectoescritura braille por parte de docentes invidentes es imprescindible porque les ayuda a realizar la evaluación, que es un aspecto fundamental de la enseñanza del español o de cualquier lengua, y les permite acceder a y leer todo tipo de materiales didácticos dentro y fuera del aula en lugar de escucharlos, proceso este último menos eficiente.

Respecto al papel que pueden desempeñar los anotadores y líneas braille para los alumnos de español como lengua extranjera, conviene señalar que su uso puede ser incluso más importante que en el caso de los docentes invidentes, aunque no por ello le restamos importancia a este último. En primer lugar, son herramientas clave que facilitan el acceso a la información, la cultura y el material didáctico en español en el sistema de lectoescritura braille, sin necesidad de imprimirlo en papel. Aunque las líneas braille en sí no son las que mejoran las competencias lingüísticas de comprensión lectora y expresión escrita, sí son una ayuda decisiva para lograr este objetivo debido a la mayor flexibilidad que brindan en el mencionado acceso al contenido cultural y didáctico. En cuanto a la competencia de comprensión lectora, los discentes pueden tener alternativas a las líneas braille para leer los textos usados en clase u otro tipo de material en español, como la impresión en papel, pero donde más destacaría el papel de las líneas braille sería en el refuerzo de la expresión escrita. Ello se debe a que dichas líneas permiten a los discentes escribir sus redacciones en el sistema braille, pudiendo revisarlas un docente sin discapacidad visual o sin conocimiento de dicho sistema dado que pueden convertirse a caracteres latinos en cualquier momento, a diferencia de la escritura braille en papel, en cuyo caso el docente tiene que contar con conocimiento de dicho sistema, tenga discapacidad visual o no.

En línea con lo que hemos señalado en lo referente al acceso y uso de pizarras electrónicas por parte de los docentes con discapacidad visual, las líneas braille permiten a los alumnos con la misma discapacidad acceder al contenido escrito en aquellas si cuentan con un servicio compatible. De esta forma los alumnos no quedan excluidos respecto a la información que los docentes plasman habitualmente en las pizarras, como reglas gramaticales, nuevo vocabulario, ejercicios, etc. Además, en una clase con alumnos con y sin discapacidad visual, los que no tienen dicha discapacidad podrán leer el contenido escrito en la pizarra por sus compañeros videntes y viceversa, fomentando la participación de los invidentes en la clase. Esto es especialmente útil en los casos de ejercicios de vacío de información, técnica habitualmente usada en el método comunicativo, que fomenta que los alumnos compartan información para poder realizar un determinado ejercicio. Con las pantallas incorporadas a las líneas braille, los compañeros videntes pueden ver la información que comparten con ellos los alumnos invidentes en caracteres en tinta.

Además de lo anterior, uno de los aspectos más importantes del uso de las líneas braille en la enseñanza del español es la posibilidad que ofrece de facilitar la enseñanza de lectura y escritura

en dicho idioma a alumnos con discapacidad visual. Existen más medios para que los alumnos invidentes puedan aprender a leer y escribir en español, pero el uso de las líneas braille es la forma más rápida, eficiente y práctica para conseguir este objetivo. Para ello, los lectores de pantalla más usados en la actualidad cuentan con modos de enseñanza/aprendizaje del sistema de lectoescritura braille en varios idiomas, entre los cuales se encuentra el español, que es el idioma que nos ocupa. Con el uso de dicho conjunto, se pueden hacer en las primeras sesiones, como una suerte de primer acercamiento para los discentes invidentes en niveles iniciales, unos ejercicios en los que, aprovechando la funcionalidad de aprendizaje braille de los lectores de pantalla, los docentes pueden ir poniendo en pantalla las letras nuevas para el alumno invidente para que éste las vaya tocando en la línea braille y, usando el teclado de la misma, escuche cómo se pronuncian en español. De esta manera se consigue una inmersión desde el principio en la que los alumnos con discapacidad visual reciben la información de manera multisensorial, escuchando y leyendo al mismo tiempo. Este tipo de acceso a la información compensa en gran medida la falta de vista.

Posteriormente, el docente puede cambiar el ejercicio haciendo que el alumno empiece a interactuar, pronunciando la letra que esté tocando sin escucharla por la síntesis de voz del lector de pantalla. Después, se le pueden mostrar palabras en las que faltan las vocales con tilde, o simplemente escritas sin ella para que el discente determine la forma correcta de la vocal acentuada en el sistema braille español. Estos ejercicios, de los que propondremos algunos ejemplos más adelante, son muy importantes ya que, como hemos señalado, la diferencia entre las vocales con y sin tilde es como la diferencia entre dos letras distintas en el caso de los caracteres en tinta, por lo que a la hora de presentar el código braille español los discentes tienen que practicar dicha diferencia el tiempo que el docente considere necesario hasta que se asegure de que los alumnos consiguen identificar correctamente estas vocales.

Dichos ejercicios también se pueden realizar usando el formato de selección entre múltiples opciones, en el que el alumno invidente tiene que marcar, usando la línea braille, las letras correctas para completar una palabra, haciendo hincapié siempre en el uso apropiado de las vocales con y sin tilde.

Aunque está fuera del alcance de nuestro trabajo, nos gustaría indicar aquí que el uso de líneas braille electrónicas es la llave prácticamente única al aprendizaje de lenguas extranjeras, incluido el español, para alumnos con sordoceguera, dado que es el medio a través del cual pueden acceder

a la lectura y escritura y a las explicaciones del profesor, al igual que a los materiales didácticos. No obstante, el desarrollo de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras a este colectivo requiere de gran especialización en la materia, por lo que esperamos que sea un campo en el que trabajen más investigadores en el futuro.

Recapitulando, creemos que el uso de las líneas braille y anotadores es de suma utilidad tanto para alumnos como para docentes con discapacidad visual debido a las múltiples ventajas que ofrecen. A los profesores invidentes les permite un seguimiento más eficiente de la clase y un mejor acceso al material que necesiten emplear en la misma, además de ayudarles a llevar a cabo con autonomía y de manera más eficaz el proceso de evaluación de los alumnos. Respecto a los alumnos del español como lengua extranjera con discapacidad visual, consideramos imprescindible el uso de líneas braille electrónicas en el aprendizaje, debido a que les ayuda a desarrollar dos de las cuatro competencias lingüísticas, como hemos destacado. Además, les abre la puerta al acceso a multitud de tipos de material en español, tanto didáctico como cultural, aparte de seguir la clase de una manera más inclusiva y eficaz.

4.3.2.4. Los materiales en formato DAISY

El formato Daisy, o sistema de información digital accesible (en inglés, Digital accessible information system), es un formato específico para libros y materiales especialmente preparados para las personas con discapacidad visual. Fue concebido con la idea de reunir lo mejor de los formatos existentes hasta el momento en el que fue desarrollado: la grabación en audio de libros leídos por una persona y la presencia de texto que se puede leer con una línea braille. Se trata, pues, de un formato de libros electrónicos y materiales didácticos en el que los alumnos con discapacidad visual tienen una inmersión plena, ya que reciben la información a un tiempo de forma sincronizada a través del tacto y a través del oído.

La historia del formato DAISY de libros y materiales electrónicos empezó en el año 1988, en el que se formó un consorcio de varias entidades cuyo objetivo común era encontrar una manera de mejorar los libros grabados en audio y leídos por una persona o por una voz sintética, para hacer más fácil la búsqueda de contenido en lugar de tener que escucharlos en su totalidad, como ocurría hasta entonces con las cintas de casete. Desde sus inicios, el desarrollo de este formato buscaba un objetivo principal: permitir a los invidentes moverse por los archivos de audio y texto y disponer

de un índice de los contenidos incluidos en los archivos, un elemento inexistente hasta aquel momento. Además, se procuraba habilitar una manera de buscar en estas grabaciones por frases, párrafos, páginas, capítulos, etc.

Dicho desarrollo duró algunos años, con ayuda financiera principalmente del gobierno de Suecia, hasta que en septiembre de 1994 apareció el primer prototipo de un programa para el ordenador que podía reproducir los archivos DAISY, combinando audio y texto y contando con la posibilidad de navegar por los recursos digitales no solo por duración de la grabación, sino por páginas, capítulos, etc. Además, permitió la posibilidad de marcar posiciones en el libro y tomar notas sobre el contenido.

El formato DAISY tuvo tal éxito que se pensó llevarlo a más dispositivos aparte de los ordenadores, intentando desarrollar reproductores portátiles. No obstante, este tipo de dispositivos no nos serían útiles para nuestro propósito debido a que no es posible conectarlos con líneas o anotadores braille.

A partir de entonces despegó el desarrollo de estándares dispares para este formato, lo cual llevó al Consorcio DAISY a celebrar una reunión en Estocolmo en mayo de 1996, cuyo objetivo era acordar un estándar único y consensuado, además de ser dicho consorcio el único responsable de desarrollarlo y mejorarlo en el futuro para evitar que surgieran multitud de formatos y estándares que debilitaran el nuevo formato.

Con el tiempo, más empresas, desarrolladores, entidades gubernamentales y privadas de varios países, asociaciones y bibliotecas especializadas en material para personas con discapacidad visual se unieron al Consorcio, dando lugar a la forma que tiene actualmente.

Lógicamente, debido al ingreso de tantos miembros, el formato DAISY cada vez iba contando con más características, como buscar ciertas frases en el archivo de audio y escucharlas y leerlas simultáneamente, e incluso navegar línea por línea en la grabación. Estas características nos han animado a incluirlo aquí como herramienta útil para los alumnos del español como lengua extranjera.

Para recapitular, podemos resumir las características del formato de libros y materiales digitales DAISY en su estado actual en las siguientes:

Reunión en un solo archivo de una grabación de audio del libro o material, el texto del mismo y las imágenes o ilustraciones que pueda tener.

Recepción multisensorial de la información, debido a la posibilidad de sincronizar el audio y el texto leído, o escuchar el audio por separado o leerlo con una línea braille de manera independiente.

Habilidad de navegación por el archivo del audio y el texto sincronizados por frases, párrafos, páginas, capítulos, secciones, etc., y todas las unidades que pueda establecer libremente el diseñador del libro o recurso en dicho formato.

Posibilidad de establecer marcadores en determinadas posiciones del material para volver a ellas posteriormente, aspecto que puede ser muy útil a los docentes, como propondremos a continuación.

Basándonos en los rasgos que caracterizan al sistema de libros y material digital DAISY, podemos determinar el papel que puede desempeñar este formato en la enseñanza del español como lengua extranjera. Dicho papel, en nuestra opinión, es patente en la parte de lectura de dicho proceso de aprendizaje.

Como se puede observar, las herramientas tiflotécnicas que hemos comentado hasta este momento vienen a ayudar a los alumnos invidentes especialmente en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora, como en este caso, y de expresión escrita, que son las que siempre han recibido menos atención en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos invidentes, debido a muchas razones, entre las que se puede encontrar la dificultad o la falta de medios técnicos.

En los ejercicios de lectura, sobre todo en los niveles iniciales, proponemos preparar los textos empleados por los profesores en clase o recomendados para leer fuera de la misma en sistema DAISY; así, al leer el alumno invidente el texto en Braille y escucharlo a la vez, adquiere nuevos conocimientos léxicos, gramaticales, semánticos, etc. a través de la lectura, y, agregada a ellos, mejora su habilidad de expresión oral a través del dominio de la fonética del español.

Además de lo anterior, que consideramos la ventaja principal del sistema DAISY, entendemos que se pueden formular ejercicios específicos para el alumnado invidente del español aprovechando las bondades que ofrece este formato. A modo de ejemplo, el docente puede preparar un texto compuesto por una conversación entre dos o más personas de la que el alumno invidente imagine que forma parte. Usando este software, el profesor puede inhabilitar el audio en los puntos en los

que quiere que el alumno hable y activarlo en las partes en las que quiere que el alumno lea y escuche.

Empleando esta característica del formato DAISY, los docentes también pueden introducir a los alumnos invidentes vocabulario en braille, usando una línea conectada al ordenador, acompañado por su grabación en audio, aprovechando la simultaneidad que ofrece este sistema, e ir desactivando gradualmente el audio en ciertas palabras para que las vaya pronunciando el alumno invidente.

Además, gracias a la posibilidad de establecer marcadores, los docentes pueden preparar material didáctico de tal manera que en el formato DAISY estén marcadas especialmente las partes que recojan nuevas formas verbales, normas gramaticales o simplemente nuevo vocabulario, para que el programa lleve al alumno directamente al punto donde estén los marcadores.

De esta manera, se pueden trabajar ciertas formas lingüísticas o nuevos elementos léxicos de manera multisensorial, que es una forma muy efectiva de introducir la información a los discentes con discapacidad visual, ya que suele compensar la limitación causada por la falta de vista.

Complementariamente, se puede aprovechar la flexibilidad que ofrece el sistema DAISY a la hora de determinar las formas en las que se puede navegar por el material, sea por frases, párrafos, capítulos, páginas, etc., para establecer unidades de navegación más adecuadas para el uso previsto en el material didáctico de enseñanza del español como lengua extranjera. A modo de ejemplo, en las partes del material en las que están recogidas conversaciones, se puede establecer la navegación por frases o por intervenciones de los personajes del libro. También se puede disponer la posibilidad de navegar por aspectos gramaticales, dando de esta forma a los alumnos invidentes unas ventajas que los ponen prácticamente a la par que sus compañeros sin discapacidad visual. Un ejemplo de ello sería preparar materiales didácticos en los que los discentes pudiesen navegar por textos que tuvieran en común la introducción de cierta forma o tiempo verbal.

En referencia al uso que pueden hacer los docentes con discapacidad visual del material en formato DAISY, creemos que su papel estriba sobre todo en la preparación de estos materiales para que puedan ser usados por alumnos del español como lengua extranjera con discapacidad visual, papel que sería desempeñado de igual manera por docentes sin discapacidad visual. Ello se debe a que el uso de los materiales digitales en formato DAISY tiene más beneficios en la etapa de aprendizaje que en la de enseñanza, cuando el idioma ya es dominado por el hablante no nativo.

No obstante, no por ello sugerimos que los invidentes dejen de leer libros en el formato DAISY cuando tengan un nivel superior de dominio del español, porque escuchar cómo se habla la lengua que se está aprendiendo siempre es beneficioso para seguir manteniendo el mismo nivel de expresión y comprensión orales. En este caso únicamente nos referimos al proceso de aprendizaje en curso.

Por otra parte, volvemos a señalar la razón por la que no recomendamos el uso de materiales en audio por parte de los docentes de español con discapacidad visual: que dichos docentes no deben distraer su oído, a través del cual reciben la información relacionada con la interacción con sus alumnos, escuchando un material que contenga grabaciones en audio, a no ser que las vayan a compartir con los discentes.

Por todo ello, creemos que el formato DAISY es una herramienta muy útil para su uso por discentes con discapacidad visual, así como por docentes con o sin esta discapacidad.

También aprovechamos este apartado para abogar por formar a todos los docentes de la lengua española como lengua extranjera, durante los cursos previos al ejercicio de su profesión, en el uso de los programas más habituales de reproducción de material DAISY, para poder orientar a sus alumnos en este aspecto, así como en la preparación de material en dicho formato, para crear contenido que puedan usar sus alumnos con discapacidad visual cuando lo requiera el contexto. No obstante, creemos que merecen una investigación independiente los aspectos didácticos y técnicos relativos a la preparación de material de enseñanza del español como lengua extranjera usando el formato DAISY, por lo que entendemos que esta materia queda fuera del alcance de esta tesis.

Para resumir, extraemos las siguientes conclusiones:

-Creemos que el formato DAISY, aunque no fue diseñado específicamente para el aprendizaje de lenguas extranjeras, es un elemento prometedor que mejorará el desempeño de muchos invidentes en el español y otras lenguas enseñadas a extranjeros debido a la experiencia multisensorial que ofrece.

-También resaltamos la importancia del papel de este formato para mejorar la ortografía y la competencia gramatical, a través de la lectura de textos en braille; el vocabulario que obtienen de los mismos textos, y la fonética y la pronunciación, escuchando el audio preparado por hispanohablantes que acompaña el texto.

-Todo lo anterior, aunque no de forma directa, confluiría en una mejora de todas las competencias lingüísticas, resultando en un mejor dominio de la lengua española por parte de los extranjeros invidentes y mitigando el problema que experimentan muchos de ellos, según ha podido constatar el autor de esta tesis en sus años de trabajo como docente de dicha lengua, relativo al deficiente conocimiento de la ortografía causado por la falta de acceso a la lectura real y efectiva en braille. Al utilizar el formato DAISY, dicho sistema de lectura puede acompañarse con el audio, lo cual enriquece más todavía la experiencia.

4.3.2.5. El reconocimiento óptico de caracteres

Desde hace más de un siglo, se han venido realizando investigaciones orientadas al desarrollo de tecnología que permitiera a los invidentes acceder en braille y/o en audio a los textos en tinta directamente, sin tener que pasar por una persona que los leyera, grabara o transcribiera en braille. Con un acceso independiente al texto impreso, este colectivo experimentaría una mejora sin precedentes en todos los ámbitos de su vida, incluidos el empleo y la educación, aspectos que nos ocupan en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos o por docentes con discapacidad visual.

La expresión “reconocimiento óptico de caracteres” tiene su origen en la lengua inglesa, ya que proviene de *Optical Character Recognition*, abreviado en sus siglas OCR, de uso generalizado en español.

La técnica de reconocimiento óptico de caracteres consiste en la conversión de texto impreso y manuscrito de su forma analógica, sobre el papel, a un formato digital editable a través de un ordenador o de cualquier dispositivo que manipule texto digital.

Uno de los hechos curiosos sobre esta tecnología es que, a diferencia de otras como la síntesis de voz, que fueron inventadas con otros fines y luego aprovechadas por las personas con discapacidad visual, el OCR se desarrolló desde un comienzo para lograr que los invidentes tuvieran acceso al texto en tinta, pero posteriormente se descubrió que también servía para agilizar y mejorar ciertas tareas, como la introducción de datos a partir de expedientes en papel para su digitalización en contextos administrativos, por ejemplo.

El desarrollo de esta tecnología se remonta al año 1914, en el que Emanuel Goldberg creó una máquina que convertía el texto escrito en el código usado para enviar telegramas. Mientras tanto,

Edmund Fournier d'Albe desarrollaba su optófono, un dispositivo portátil que, al enfocar páginas impresas en tinta, convertía cada letra y símbolo de la lengua inglesa en una señal acústica.

Más tarde, el propio Goldberg consiguió desarrollar un dispositivo mejorado que era capaz de buscar cierta información en papel o imágenes usando una técnica de reconocimiento óptico que sentó las bases para el posterior desarrollo de dicha tecnología.

No obstante, desde el principio de su desarrollo, los dispositivos capaces de reconocer caracteres necesitaban que estos siempre estuvieran escritos usando una determinada fuente. Dicha limitación persistió hasta 1974, cuando el estadounidense Ray Kurzweil desarrolló una técnica de reconocimiento capaz de detectar los caracteres latinos independientemente de la tipografía usada en su escritura.

En las décadas posteriores, esta técnica evolucionó mejorando la precisión, dando soporte a más idiomas o creando dispositivos que permitieron que este proceso se llevara a cabo sin tener que usar un ordenador, incluso empleando los móviles usados actualmente.

No es el propósito de este apartado profundizar en los aspectos técnicos de esta tecnología. No obstante, señalamos en qué aspecto del proceso de enseñanza del español es útil el reconocimiento óptico de caracteres para alumnos y profesores invidentes. El que proponemos seguramente no es el único contexto de enseñanza del español en el que se puede usar esta tecnología; confiamos en que más trabajos de investigación posteriores a esta tesis encontrarán más utilidades.

Respecto a los discentes con discapacidad visual, en el apartado en el que hemos hablado sobre la utilidad de los anotadores y líneas braille electrónicos hemos visto cómo estos dispositivos pueden ayudar a que los alumnos invidentes participen en los ejercicios basados en la llamada técnica de vacío de información, habitual en el método comunicativo. Gracias a las pantallas que incorporan dichos dispositivos, los compañeros sin discapacidad visual pueden ver la información que redactan los discentes invidentes, y así éstos practican con la escritura del español, sin tener que exponer la información oralmente. Entonces no mencionamos la dirección contraria, esto es, la manera en la que los alumnos invidentes pueden leer la información que preparan sus compañeros sin discapacidad visual para completar los ejercicios. Es en este supuesto donde se pueden aprovechar las bondades de la tecnología del reconocimiento óptico de caracteres. Usando un dispositivo equipado con esta tecnología, los alumnos invidentes pueden tener un acceso

instantáneo a la información que redacten sus compañeros videntes. Más adelante veremos ejemplos de ejercicios en los que se puede usar esta técnica.

Además de lo anterior, los dispositivos con tecnología de reconocimiento óptico de caracteres pueden ayudar a los discentes invidentes a conocer la ortografía de las palabras nuevas que el profesor escriba en la pizarra. No obstante, recomendamos el uso de pizarras inteligentes, ya que permiten una conexión más fluida con los dispositivos braille de los alumnos.

La tecnología de reconocimiento óptico de caracteres también nos ofrece unos beneficios que hasta ahora no se han aprovechado lo suficiente en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera: permite detectar automáticamente formas verbales, expresiones, vocablos, etc. de interés en un texto, y resaltarlos de manera que se fijen en ellos los alumnos con discapacidad visual. La automatización del proceso gracias al empleo del OCR puede ahorrar al docente un esfuerzo extra y supondría una ayuda adicional a los alumnos con discapacidad visual.

Respecto a los docentes con discapacidad visual, esta tecnología les abre una posibilidad muy relevante a la hora de dar clase: el acceso durante la misma a los textos redactados por los alumnos para poder evaluarlos. Obviamente, los docentes invidentes accederían con mayor facilidad a los textos si los alumnos los redactaran directamente en formato electrónico, pero lo cierto es que, sin el reconocimiento óptico de caracteres, los docentes con discapacidad visual no tienen ninguna posibilidad de acceso al texto escrito durante la clase por los alumnos.

Como podemos observar, el OCR desempeña un papel importante que complementa las otras tecnologías que hemos abordado hasta ahora. A pesar de que aparentemente no tiene un papel estrictamente directo en cuanto a la disciplina de lingüística se refiere, en combinación con las otras tecnologías permite a los docentes y los discentes invidentes la lectura y el acceso instantáneo a documentos. Además de lo anterior, sí tiene un papel directo en la realización de la evaluación, que es una parte fundamental de cualquier método de enseñanza del español como lengua extranjera.

Esta complementariedad del reconocimiento óptico de caracteres es aplicable a todas las tecnologías que hemos abordado hasta ahora en este apartado, esto es, los anotadores y líneas braille electrónicos, los lectores de pantalla y los libros en formato DAISY, además de la potenciación del uso del propio sistema de lectoescritura braille por las personas con discapacidad visual.

En otras palabras, el OCR hace el papel de vehículo de la información, convirtiéndola de los formatos inaccesibles para las personas invidentes a cualquier formato que pueda ser aprovechado por este colectivo.

Respecto a la combinación con los lectores de pantalla, con la conversión del texto en tinta a texto en formato digital, éste puede ser leído por las voces sintéticas de alta calidad que incorpora este tipo de software.

Del mismo modo, esta tecnología también se puede usar en clase y fuera del aula en combinación con las líneas braille para leer en dicho sistema los textos en español. Esto es especialmente útil para que los alumnos tengan acceso a los materiales usados en clase que reparten los docentes en el momento sin previa preparación, una circunstancia habitual en la enseñanza del español a extranjeros.

Asimismo, el OCR se puede usar en combinación con las dos tecnologías anteriormente citadas, esto es, los lectores de pantalla y las líneas braille, para dar una experiencia de inmersión adecuada para los alumnos con discapacidad visual que les acerque al material didáctico disponible en español en formato leído y/o escuchado para que los alumnos mejoren su vocabulario, ortografía, pronunciación, etc.

4.4. CONCLUSIÓN

A modo de recapitulación, después de haber hecho una exposición en este capítulo, en primer lugar, sobre la accesibilidad, su definición y evolución, y sobre su relación —siempre de dependencia— con las legislaciones de distintos países, de las que hemos dado algunos ejemplos; en segundo lugar, sobre el recorrido histórico y analítico de los cambios que han ido experimentando los métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera desde el punto de vista de la accesibilidad, y, posteriormente, sobre la utilidad de las herramientas tiflotécnicas que en nuestra opinión son las más adecuadas en el contexto de la enseñanza del español a extranjeros con discapacidad visual por docentes con o sin discapacidad visual, podemos extraer algunas conclusiones, a nuestro juicio, de gran relevancia.

En primer lugar, como ya hemos señalado en este capítulo, encontramos una escasez significativa de trabajos de investigación en materia de accesibilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos y profesores con discapacidad visual. Prueba de ello es la

práctica inexistencia de trabajos dedicados al análisis de la accesibilidad de los distintos métodos de enseñanza del español como lengua extranjera, que contrasta con la abundancia de material sobre las características de cada método para docentes y discentes en general.

En segundo lugar, constatamos la importancia de la legislación en materia de accesibilidad. Aunque no se trata de un aspecto directamente relacionado con la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, tiene una gran relevancia a este respecto, debido a que es dicha legislación, de la que hemos hablado al principio de este capítulo, la que ha hecho posibles todos los avances que nos han permitido incluso llevar a cabo este trabajo de investigación. Lo que le confiere a este aspecto su importancia son los problemas habituales que surgen cuando se depende de las iniciativas privadas, sobre todo irregularidad y escasez. Con soporte por parte de la administración pública, el apoyo a los alumnos y profesores con discapacidad visual, incluido el ámbito de la enseñanza del español, es abundante y constante.

En tercer lugar, observamos que el avance de la accesibilidad y su reivindicación en el ámbito de la enseñanza del español a extranjeros no siempre ha ido a la par con el desarrollo de la metodología empleada para la enseñanza de esta lengua al alumnado en general, abocando al colectivo de las personas con discapacidad visual a tener que aprender el español usando métodos anticuados o a quedar más excluido en este proceso. Paradójicamente, los avances en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, añadiendo más elementos e incorporando en ella más aspectos y competencias, han hecho que la posibilidad de inclusión de las personas con discapacidad visual en el proceso de enseñanza/aprendizaje sea cada vez menor, dado que la accesibilidad no ha evolucionado a la misma velocidad. En esta tendencia participan varios elementos, como los medios disponibles, la legislación —que resulta ser un factor decisivo—, la actitud social, etc.

Además, aunque resulte obvio, afirmamos la importancia de las competencias de comprensión lectora y expresión escrita para el desarrollo correcto y satisfactorio del aprendizaje de cualquier lengua extranjera. A pesar de dicha obviedad, ello normalmente no se traduce en una atención específica a los alumnos con discapacidad visual con el propósito de asegurarse del correcto desarrollo de las mencionadas competencias, debido a la falta de medios, a la deficiente formación de los docentes en este aspecto, etc.

Esta última observación que hemos plasmado es la que nos lleva a la siguiente conclusión, referente a la gran importancia del braille en la enseñanza del español como lengua extranjera a

discentes con discapacidad visual y por docentes invidentes. Por una parte, la utilización de este sistema de lectoescritura es el principal medio para ayudar a resolver las deficiencias en las competencias de comprensión lectora y expresión escrita que suelen experimentar los alumnos con discapacidad visual a la hora de aprender el español, tal y como hemos explicado. Por otra, el braille permite a los docentes con discapacidad visual acceder a la información necesaria para preparar el material que van a utilizar en clase; además, su uso es imprescindible dentro del aula, ya que hace posible que el docente tome notas o repase el material que está utilizando y al mismo tiempo pueda escuchar a los alumnos. También hemos señalado su papel primordial respecto a la evaluación, en la que el docente tiene que estar atento a sus discentes a través del oído.

Por consiguiente, dada la gran utilidad del braille, es lógico destacar la importancia y el papel que pueden desempeñar las herramientas tiflotécnicas, como los lectores de pantalla, las líneas braille electrónicas, etc., que, entre sus múltiples beneficios, fomentan el uso de dicho sistema y, por ende, mejoran considerablemente la experiencia de aprendizaje del español de los alumnos con discapacidad visual por un lado, y la enseñanza de esta lengua por parte de docentes con discapacidad visual por otro, aumentando sus posibilidades de empleo en general y en este ámbito en particular. Las líneas braille y los anotadores desempeñarían en este contexto también un papel importantísimo, porque son las herramientas que habilitan el acceso al braille actualizable, brindando más flexibilidad y ayudando a la enseñanza del código braille español.

Igualmente, destacamos la utilidad del empleo de los materiales en formato DAISY en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera a invidentes, debido a que combinan el formato de lectura braille con el audio en voz humana o sintética, lo cual refuerza las competencias de comprensión lectora y comprensión auditiva.

Para terminar, tras el análisis que hemos hecho de los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera en lo referente a su accesibilidad para alumnos y profesores invidentes, llegamos a una de las conclusiones más relevantes de este capítulo. Consideramos que hasta ahora no se han trabajado suficientemente las competencias de comprensión lectora y expresión escrita con los discentes con discapacidad visual, debido a la falta de formación y de medios en algunos casos, como hemos señalado extensamente; así pues, hemos reseñado las herramientas tiflotécnicas que entendemos de mayor utilidad para paliar en la medida de lo posible estas carencias que hemos

detectado.

Por todo lo que hemos explicado hasta ahora, en el siguiente capítulo haremos propuestas sobre la adaptación de muestras de ejercicios de distinta índole que refuercen las competencias menos ejercitadas según las conclusiones a las que hemos llegado hasta ahora, y en los cuales los docentes y discentes con discapacidad visual se puedan beneficiar en el mayor grado posible del uso del sistema de lectoescritura braille y de las herramientas tiflotécnicas actualmente disponibles.

Capítulo IV

Propuestas para la adaptación de recursos y ejercicios disponibles para la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos y docentes con discapacidad visual.

5.1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas, antes de expresarse y leerse por escrito, se hablan y se escuchan. Por ello, antes de estudiar español, para el autor de esta tesis no era discutible que aprender o enseñar una lengua extranjera en general no presentaba ningún problema de adaptación o de accesibilidad que supusiera un obstáculo o desafío para las personas invidentes. Esa idea se debía, en gran medida, a los métodos anticuados de enseñanza de lenguas extranjeras que se empleaban, por ejemplo, en el colegio de ciegos en el que estudió, métodos que también son habitualmente utilizados en los colegios donde se enseñan lenguas extranjeras a ciegos en muchos otros países, incluidos varios considerados avanzados. Estos métodos anticuados han sido los que se han seguido en este tipo de colegios debido a su mayor facilidad de adaptación, como ya hemos explicado detalladamente en el capítulo anterior.

No obstante, al empezar a aprender el español, el autor de esta tesis entró en contacto con los métodos más modernos de enseñanza de esta lengua a extranjeros, descubriendo que al diseñar los ejercicios y las tareas en ningún momento se pensó en su idoneidad para las personas con discapacidad visual como alumnos o docentes.

Es por ello por lo que dedicamos este capítulo a realizar propuestas de adaptación de los ejercicios y actividades más habituales en los métodos de enseñanza del español a extranjeros más usados en la actualidad, para intentar resolver o evitar de la mejor manera posible los inconvenientes que a veces presentan algunos de los ejercicios o actividades empleados en la clase o fuera de la misma. Lo anterior también se extiende, más allá de las tareas o actividades, al propio método que usan los docentes para dar explicaciones sobre aspectos gramaticales, de vocabulario, fonética, ortografía, etc.

En este capítulo, último de la tesis, culminamos la exposición y el análisis de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras usados a lo largo de la historia y de las herramientas necesarias

para adaptar la enseñanza del español a extranjeros. Tras el estudio desde la óptica de la accesibilidad y la exposición de las herramientas tiflotécnicas disponibles, creemos necesario y natural el paso a los temas que pretendemos tratar en este capítulo.

Empezaremos intentando determinar las dificultades que pueden experimentar los alumnos con discapacidad visual para desarrollar cada una de las competencias lingüísticas establecidas en la actualidad en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Nos detendremos en cada competencia por separado para detallar los desafíos de accesibilidad que se pueden encontrar en las actividades que las abordan y las herramientas tiflotécnicas que entendemos que son necesarias para superar dichas dificultades. En este apartado ordenamos dichas competencias por dificultad ascendente de adaptación.

Después de este análisis de accesibilidad en el desarrollo de las competencias lingüísticas, hacemos una exposición de los problemas de accesibilidad que se pueden encontrar a la hora de aprender/enseñar la lengua española por alumnos y/o profesores con discapacidad visual. En este apartado explicamos cada problema por separado e intentamos detallar en qué afecta tanto a los alumnos como a los docentes.

En la última parte de este capítulo, analizamos la accesibilidad y sus desafíos en algunos de los recursos disponibles para el estudio del Español como Lengua Extranjera, tanto en manuales de texto como *online*. Nuestro objetivo es ilustrar los problemas que mencionamos en el apartado anterior en actividades concretas que aborden cada una de las competencias lingüísticas. Procuramos que los recursos y actividades recogidos en este apartado estén dirigidos al grupo más general posible de alumnos, es decir, jóvenes y adultos, teniendo como composición hipotética de clase un aula mixta en la que hay alumnos con y sin discapacidad visual con un profesor con o sin discapacidad, sin importar la proporción. Debido a la falta de estudios precedentes en esta materia, preferimos comenzar tratando condiciones más generales para allanar el camino a trabajos de investigación futuros en los que se exploren condiciones más específicas de los alumnos con discapacidad visual como, por ejemplo, las que presentan alumnos invidentes de cierta procedencia o de cierta edad.

Los pasos que llevamos a cabo en este capítulo nos ayudarán a determinar la orientación y las propuestas que deben adoptar los gobiernos y los grandes organismos en los países de habla hispana

para fomentar la divulgación del español entre el colectivo de las personas con discapacidad visual, potenciando a la vez las oportunidades de empleo de este colectivo como docentes del español como lengua extranjera.

Además, proponemos las herramientas tiflotécnicas y tradicionales necesarias para adaptar las tareas, actividades y recursos de la manera más efectiva posible. Nuestro objetivo es lograr la máxima inclusión de las personas con discapacidad visual al tiempo que buscamos equilibrar el coste económico asociado con el empleo de tales medios, que suele ser considerable. Esta medida busca evitar que dicho coste sea excesivo, lo que a su vez podría fomentar la participación de un mayor número de instituciones docentes dispuestas a adaptar sus cursos.

Con todo lo anterior, procuramos alcanzar el objetivo último que hemos señalado anteriormente: aumentar la inclusión de las personas con discapacidad visual en la educación y en el empleo, así como el interés por la lengua española en un grupo de personas que no siempre está incluido entre los destinatarios prioritarios de la labor de las instituciones y organismos responsables de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera.

5.2. EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Antes de avanzar sobre la adaptación de los recursos de la enseñanza del español a extranjeros, conviene resaltar algunos de los puntos que pueden afectar el correcto desarrollo de las destrezas lingüísticas que forman parte del proceso de aprendizaje del español vistos desde una perspectiva de accesibilidad y adecuación para las personas invidentes.

La didáctica de lenguas extranjeras en general ha tendido a clasificar las destrezas lingüísticas según el modo en el que se transmite la información en la lengua extranjera objeto de aprendizaje, oral o escrito, y según el desempeño de los discentes, receptivo o productivo. Esto da lugar a la clasificación de estas destrezas en cuatro: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Nuestro objetivo en este apartado es determinar las destrezas que precisan más atención en las clases con alumnos con discapacidad visual, así como algunos de los condicionantes que afectan el papel de los docentes invidentes en el desarrollo de las mismas en su trabajo con discentes tanto con discapacidad visual como sin ella. Si bien las cuatro destrezas están interconectadas,

hablaremos de ellas por separado, ordenando la exposición en función de las dificultades y desafíos que presenta su abordaje desde la perspectiva de la discapacidad visual, de la más sencilla a la más compleja.

5.2.1. La comprensión oral

Como se entiende por su denominación, es la habilidad del oyente de entender el habla del interlocutor en el idioma de que se trate. Sin embargo, no es un proceso en el que el oyente desempeñe un papel únicamente receptivo, como pueda parecer, puesto que al escuchar se movilizan múltiples subdestrezas, como la gramática, la léxica, etc.

Aunque, como acabamos de señalar, se trata de la recepción de la información a través del oído, en la actualidad se entremezcla la información ofrecida a los alumnos en soporte de audio con elementos visuales, imágenes, vídeos, gestos no verbales, etc., para enriquecer este proceso y mejorar dicha habilidad.

En la comprensión oral, los alumnos del español como lengua extranjera normalmente prestan atención a dos elementos principales:

Elementos lingüísticos: son los elementos del aspecto oral directamente relacionados con la lengua, sobre todo los aspectos prosódicos, como el ritmo, la entonación, el tono, etc.

Elementos extralingüísticos: son los aspectos no relacionados directamente con la lengua, como los no verbales, gestos, movimientos, posturas, etc.

El primer grupo de elementos no debería plantear dificultades en el desarrollo de la comprensión oral en personas con discapacidad visual dado que, como hemos señalado en otras ocasiones, la recepción de la información a través del oído es una de las características principales de la ceguera parcial o total.

El segundo grupo de elementos, incorporado actualmente como parte de la destreza de comprensión oral, es el que puede presentar problemas y dificultades en el desarrollo pleno de esta competencia en alumnos invidentes.

A dicho colectivo conviene introducirle las nociones básicas de la nueva cultura a la que está accediendo. Ello se puede lograr diseñando unidades didácticas, sobre todo para niveles iniciales de aprendizaje del español, en las que se expliquen y practiquen de una forma adecuada a la discapacidad visual los gestos y las posturas, que son elementos extralingüísticos propios del

español o de cualquier lengua extranjera objeto de aprendizaje. Además de lo anterior, los docentes del español, cada vez que realicen un gesto no verbal, hagan algún movimiento o adopten una postura que consideren relacionada específicamente con el trabajo de la comprensión oral, deberían expresarlo de manera verbal si en clase hay alumnos con discapacidad visual, con el fin de que estos aprendan y asimilen esta información. Esto reduciría la falta de conocimiento sobre elementos no verbales en nuevas culturas, carencia habitual que se da en este colectivo, tal como ha experimentado el autor de esta tesis en su aprendizaje.

En cuanto a las ayudas tiflotécnicas que pueden ser necesarias para el desarrollo de esta destreza, consideramos que se deberían usar como apoyo cuando se empleen más medios para reforzar la información oral ofrecida a los alumnos. Así, por ejemplo, si se reproducen vídeos, estos deberían contar con audio-descripción.

Algunas de las actividades que sirven para el desarrollo y la práctica de la comprensión oral pueden ser, como un ejemplo muy sencillo, la imitación de palabras, frases o expresiones después de su reproducción o pronunciación por el docente. Desde el punto de vista de la accesibilidad, estas no presentan ninguna necesidad de adaptación.

Más complejo es el caso de ejercicios en los que hay que completar los huecos que se encuentran en un texto escrito después de haberlo escuchado en audio. Aunque se trata de ejercicios para desarrollar la comprensión oral, sería imprescindible emplear el sistema de lectoescritura braille para leer el texto y ubicar los huecos. Más adelante en este capítulo exponemos ejemplos de este tipo de ejercicios y de otros, proponiendo formas de adaptarlos al alumnado con discapacidad visual.

5.2.2. La expresión oral

En el capítulo anterior comentamos que, en los métodos más antiguos de enseñanza de lenguas extranjeras, la expresión oral tenía un peso mucho menor. No obstante, con el avance de los métodos de enseñanza, ha ido ganando terreno hasta llegar a la situación actual, en la que sí se practica y se evalúa esta destreza, lo que permite a los aprendices tener un nivel alto de habla en la lengua extranjera.

Definir la destreza de la expresión oral es sencillo, dado que es la responsable de la producción en forma hablada en la lengua extranjera —el español en nuestro caso—, conocida como *output*.

La actividad de hablar en lengua extranjera, no obstante, no es sencilla, porque depende de la comprensión oral, dado que normalmente es necesario escuchar antes de hablar, y si iniciamos la conversación, hay que escuchar las réplicas para continuarla. Asimismo, tanto para escuchar y comprender como para hablar, es preciso dominar muchos aspectos lingüísticos, tales como el gramatical, el léxico, el fonético, etc., además de aspectos culturales, sociales, pragmáticos, etc.

Nuestro comentario respecto a la expresión oral no se diferenciaría mucho de lo que ya hemos señalado sobre la comprensión oral, dado que las dos destrezas están interconectadas y son interdependientes. En este caso, el medio de transmisión es el mismo, con la única diferencia de que cambiamos de una perspectiva receptiva a una productiva.

Al igual que en el caso de la comprensión oral, si nos limitamos estrictamente a la capacidad de hablar, es obvio que los alumnos con discapacidad visual que quieran aprender el español, si no tienen otro tipo de discapacidad que afecte el habla, pueden expresarse eficazmente en la lengua española tras haber recibido las instrucciones y la formación adecuada a sus necesidades por parte de los docentes usando los medios de adaptación pertinentes según el caso.

No obstante lo anterior, según la experiencia del autor de esta tesis, en las clases de español como lengua extranjera, los docentes habitualmente se centran en los aspectos lingüísticos a la hora de evaluar la expresión oral de los alumnos. Ello incluía el uso correcto de los tiempos verbales, el léxico, la pronunciación, la entonación, etc. Sin embargo, quizás no se prestaba atención suficiente a la ejecución de dicha destreza, como por ejemplo a procedimientos para solicitar participar en la conversación, dar la palabra, etc.

Además, el autor de esta tesis, que tiene discapacidad visual, estima que, tal y como hemos comentado sobre la comprensión oral, no ha recibido la formación suficiente sobre los elementos no verbales del español, e incluso sigue experimentando todavía alguna de las carencias debidas a esta falta de formación. Para subsanar esta carencia, también se pueden preparar actividades o tareas cuyo objetivo sea hacer que los discentes, especialmente los que tienen discapacidad visual, practiquen los gestos no verbales del español. Dichos elementos no verbales deberían ser presentados a los alumnos de forma adecuada para su limitación visual. Por poner un ejemplo, en las unidades iniciales se podrían incluir explicaciones del docente sobre los elementos no verbales más básicos, bien de forma textual, bien de forma verbal.

Lo mismo que hemos señalado acerca de las actividades de comprensión oral sería válido en el caso de la expresión oral debido a la interdependencia y conexión ya comentadas. En otras palabras, las actividades no presentan ninguna dificultad de adaptación para el alumnado con discapacidad visual siempre que se limiten a la expresión oral estrictamente hablando. Un ejemplo de ello sería una tarea tan simple como pedirle al discente que se presente, hable sobre su vida, aficiones, etc.

Otro ejemplo de actividades de comprensión oral sin dificultad de adaptación son aquellas tareas en las que los alumnos, tanto con discapacidad visual como sin ella, tienen que hablar y proponer ideas sobre un tema concreto, siempre que dicho tema haya sido planteado por el docente o por los propios alumnos de una forma completamente oral. Lo anterior también incluye actividades como los juegos comunicativos, los juegos de rol o las actividades teatrales, tanto las planificadas con antelación como las improvisadas; en definitiva, reiteramos, todo tipo de actividades en las que no intervenga ningún elemento que no sea oral.

A pesar de lo mencionado anteriormente, conviene tener en cuenta que algunas actividades diseñadas para promover la expresión oral incorporan elementos que dificultan su adaptación para alumnos invidentes. Entre estas actividades se incluyen aquellas que se apoyan en elementos visuales y que buscan fomentar la conversación entre los alumnos, tales como imágenes, dibujos o vídeos sobre los cuales se les pide a los estudiantes que hablen o debatan, generando así más contenido para la conversación. Aunque estas tareas se centren principalmente en la expresión oral, la inclusión de elementos visuales complica considerablemente su realización a los alumnos con discapacidad visual, a menos que se disponga de los recursos necesarios para hacerlas más inclusivas.

5.2.3. La comprensión lectora

La comprensión lectora es la habilidad de entender y asimilar la información escrita en la lengua extranjera objeto de enseñanza. Al abordar esta destreza, lo primero que conviene subrayar es el cambio de medio de transmisión de la información del emisor al receptor, que pasa de la oralidad a la escritura. Este cambio de medio es un factor fundamental que condiciona la adaptación de las actividades destinadas al desarrollo de esta destreza en alumnos con discapacidad visual, así

como su implementación en el aula por parte de docentes con esta condición, debido a que requiere el empleo de más herramientas tiflotécnicas para su adaptación efectiva.

A diferencia de las dos destrezas comentadas anteriormente, la comprensión lectora siempre ha gozado de la atención de los docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, como se observa en métodos tan tradicionales y antiguos como el de gramática y traducción. En métodos posteriores se ha dado mayor importancia a las destrezas orales, y actualmente, en el método comunicativo o en el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras por tareas, se intenta alcanzar un equilibrio entre unas y otras.

Por otra parte, el contenido ofrecido a los estudiantes de lenguas extranjeras para desarrollar su comprensión lectora también ha evolucionado desde los primeros métodos de enseñanza conocidos hasta la actualidad. Como detallamos en el capítulo anterior, si antiguamente se centraba en textos literarios, en la actualidad se les ofrece a los discentes la posibilidad de leer textos extraídos de diversas fuentes, como pueden ser la carta de un restaurante o la tabla de horarios de una estación de trenes.

En estos esfuerzos para mejorar el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, no obstante, normalmente no se han tenido en cuenta las necesidades específicas del colectivo de discapacitados visuales, lo cual ha supuesto un retraso y, en algunos casos, prácticamente una exclusión de los alumnos con discapacidad visual en el desarrollo de la comprensión lectora del español y de otros idiomas. Todo lo anterior nos ha llevado a considerar las actividades orientadas a desarrollar esta destreza, junto con las dirigidas a mejorar la expresión escrita, de la que hablaremos más adelante, como las que más medios técnicos requieren para adaptarlas a alumnos y profesores con discapacidad visual. Por este motivo, aunque recogemos ejercicios dedicados al desarrollo de la comprensión y la expresión orales, la mayoría de las tareas para cuya adaptación planteamos recomendaciones están destinadas a mejorar la comprensión y la expresión escritas.

En este apartado, conviene que nos centremos en los aspectos relativos a la discapacidad visual que pueden influir en el tipo de textos para la lectura y en las actividades destinadas a practicar la comprensión lectora en clase con alumnos invidentes o por profesores con la misma discapacidad. Existen varios criterios para hacer dicha elección, entre los cuales se encuentran, a modo de ejemplo, el propósito del texto elegido, los destinatarios del mismo, los formatos gráficos, etc. La mayoría de ellos ya se recogen en trabajos de investigación sobre enseñanza de lenguas extranjeras,

por lo que solo nos centraremos en el aspecto gráfico, que es el que tiene un impacto directo en la adaptación de estos textos para las personas con discapacidad visual.

Es necesario resaltar un aspecto importante de la lectura en braille que condiciona el tipo de actividades que se pueden proponer. A diferencia de la lectura en tinta, en la que se perciben incluso varias palabras simultáneamente y se puede obtener una visión global de un texto, en braille el proceso de lectura es lineal, de carácter en carácter. Esta limitación impide que las personas con discapacidad visual puedan hojear un texto tan rápidamente como una persona sin ella.

Por otra parte, en braille no es posible reflejar los diversos cambios tipográficos de letra habituales en la escritura en tinta, debido al reducido número de signos disponibles con la combinación de los seis puntos que forman los caracteres. Esto condiciona los elementos visuales que se pueden reflejar en el material adaptado de manera fiel y los que necesitan una modificación para adecuarlos a las características de este sistema.

Una vez aclarado lo anterior, un ejemplo básico de actividad para practicar la comprensión lectora puede ser la lectura de un texto —que se hace progresivamente más complejo a medida que los alumnos avanzan en su nivel— seguida por unas preguntas cuyo objetivo es evaluar el grado de comprensión del mismo. En estos casos, si tanto el texto como las preguntas que lo siguen son simples, se pueden transcribir al sistema braille sin mayores dificultades.

Existen otros tipos de actividades de comprensión escrita que también consideramos fáciles de adaptar para alumnos y profesores con discapacidad visual, como realizar resúmenes de textos escritos, tarea que los discentes invidentes pueden llevar a cabo siempre y cuando el texto que debe resumirse esté disponible en braille.

Subiendo un peldaño más la dificultad de adaptación de las actividades de comprensión lectora, encontramos los textos seguidos por preguntas de tipo estructural a las que hay que responder eligiendo la opción correcta de entre las presentadas. La adaptación a braille de este tipo de preguntas no plantea gran dificultad: además de hacer la simple transcripción, en estos casos hay que respetar las limitaciones de formato de este sistema. Como ejemplo, las opciones no deben estar en la página siguiente a la pregunta a la que correspondan. Puede parecer obvio, pero desafortunadamente, en la práctica, en muchas ocasiones no se respeta esta pauta. También recomendamos, si la longitud del texto lo permite, que la página del texto y la de las preguntas estén enfrentadas para facilitar el proceso de consulta rápida tanto del texto como de las preguntas.

Más compleja es la conversión de actividades de comprensión lectora que consisten en ordenar fragmentos de texto. En dicho tipo de actividades, para facilitar que el alumno invidente pueda delimitar y aislar cada uno de los fragmentos, es conveniente separarlos por signos braille que se pueden crear para manuales de enseñanza de lenguas extranjeras reconocidos internacionalmente; en la parte práctica haremos una propuesta a este respecto. Como alternativa, se puede separar cada fragmento del texto con un cambio de línea, si bien esta opción presenta el inconveniente de ocupar aún más espacio del que ocupa la escritura braille de por sí.

Por último, algunas de las actividades de comprensión lectora que consideramos difíciles de adaptar para los alumnos invidentes son, en primer lugar, los propios textos que lleven asociados elementos visuales como imágenes, dibujos, etc., imprescindibles para su comprensión y para la posterior realización de las tareas que permitan evaluarla. En este contexto, el grado de complejidad de dichos elementos determinará las posibilidades de su adaptación al braille o relieve. Si se trata de imágenes muy detalladas y complejas, es necesario buscar alternativas para su adaptación; pero si son tan simples como, por ejemplo, un reloj señalando una hora concreta, se pueden convertir a un formato en relieve que los alumnos con discapacidad visual puedan tocar, lo que les permitirá realizar la tarea satisfactoriamente.

Otro ejemplo de ejercicios de similar dificultad es el de las tareas en las que hay que relacionar un texto con imágenes. Este tipo de tareas es cada vez más frecuente en los manuales del español como lengua extranjera. A pesar de que siempre procuramos no hacer ejercicios específicos dirigidos a alumnos con discapacidad visual para no aislarlos y para integrarlos de la mejor manera posible, en algunos casos, en nuestra opinión, la forma más adecuada de alcanzar una experiencia lo más igualitaria posible a la que viven los alumnos sin discapacidad visual es crear algunos ejercicios orientados en particular a este colectivo. En el caso comentado anteriormente, la mejor manera de trasladar la experiencia de asociar vocabulario a imágenes —lo cual se considera una forma muy eficiente de reforzar el conocimiento del léxico— a los alumnos de español con discapacidad visual es, a nuestro juicio, replicar esta experiencia cambiando las imágenes por sonidos. Una vez hecho lo anterior, lo que tienen que hacer los discentes invidentes es elegir la palabra correcta después de escuchar el audio correspondiente.

En conclusión, entendemos que la adaptación para los alumnos con discapacidad visual de las actividades destinadas a desarrollar la comprensión escrita supone más desafíos y precisa más

esfuerzo que la de las orientadas a mejorar las destrezas orales. Ello nos ayuda, como hemos señalado anteriormente, a dedicar de manera más eficaz los recursos tiflotécnicos disponibles a las destrezas y actividades que más lo requieren.

Por último, queremos enfatizar de nuevo la importancia del sistema de lectoescritura braille tanto para la comprensión lectora como para la expresión escrita, que abordaremos a continuación. Además, destacamos que no consideramos “lectura” el acceso al material didáctico, manuales o libros de lectura si estos están disponibles únicamente en formato de audio y no en braille. En nuestra opinión, la única manera de leer para personas con discapacidad visual severa o ciegas es mediante el sistema braille; sin él, no tendrían un acceso genuino a la lectura ni estarían desarrollando los procesos necesarios para el aprendizaje de idiomas extranjeros a través de ella.

5.2.4. La expresión escrita

Es la última de las cuatro destrezas lingüísticas que comentamos en este capítulo. Se asemeja a la expresión oral en que los discentes tienen que producir contenido, y se diferencia de ella en el medio de transmitirlo. En otras palabras, la expresión escrita es la capacidad de producir *output* en la lengua extranjera usando la escritura como medio de transmisión de la información.

Para escribir en la lengua extranjera objeto de aprendizaje, obviamente, es necesario adquirir conocimientos básicos del idioma: gramaticales, léxicos, ortográficos, etc. Además de lo anterior, en el caso de las personas con discapacidad visual, es preciso el dominio de ciertas destrezas relacionadas con el tacto y el movimiento de las manos para poder, por un lado, mover los dedos por los caracteres, palabras, frases y párrafos y, por otro, reconocer con la yema del dedo cada elemento de los antedichos. No obstante, no pretendemos profundizar en este tipo de habilidades psicomotoras, ya que lo más normal es que los alumnos las hayan adquirido en su infancia en los colegios en los que reciben la enseñanza básica, incluida la del sistema de lectoescritura braille. Lo que nos ocupa aquí es que los alumnos invidentes del español como lengua extranjera practiquen los signos característicos de esta lengua y que no se usan en otras lenguas comunes, como el inglés. Por esta razón es necesario que practiquen con ejercicios de lectura y de escritura estos signos nuevos, que hemos detallado en el capítulo anterior.

Antes de exponer algunos ejemplos de actividades de expresión escrita, es conveniente comentar algunos de los aspectos que, en nuestra opinión, pueden condicionar el proceso de su

adaptación para el alumnado con discapacidad visual, sobre todo en lo referente a las herramientas tiflotécnicas que es preciso emplear para llevarla a cabo.

En primer lugar, conviene aclarar si la actividad es individual o se realiza en grupo, ya que, en el segundo caso, será necesario el uso de más de una herramienta. Si la actividad es individual y consiste en una redacción que tienen que preparar los discentes, seguida por una exposición en clase, los alumnos pueden hacer la redacción de la forma más cómoda para ellos, sin que el conocimiento del sistema braille que tenga la persona que deba evaluarla sea relevante. En estos casos, bastará con que el alumno tenga el texto en braille para que lo pueda exponer de forma autónoma, sin que sea necesario disponer de él en formato digital. En cambio, si el texto se va a compartir con compañeros sin discapacidad ni conocimientos del sistema braille o si se debe entregar para su evaluación directamente en formato escrito a un profesor en la misma situación, habrá que usar dispositivos como los anotadores braille electrónicos, que permiten que tanto invidentes como videntes consulten el texto.

En función de la tipología de las actividades que se realizan en clase y fuera de la misma para potenciar la expresión escrita, también pueden variar los procedimientos que deben seguirse para su adaptación y las herramientas necesarias para hacerlo.

Es igual de importante determinar si las actividades se llevan a cabo exclusivamente dentro del aula, fuera de la misma o dentro y fuera. Aunque este aspecto no cambia sustancialmente la manera de adaptar las actividades, pueden cambiar ligeramente las herramientas usadas. Por ejemplo, si los discentes con discapacidad visual tienen que hacer una redacción basándose en un texto que tengan que leer con anterioridad, utilizarán diferentes dispositivos para acceder a él en función de dónde deban realizar la actividad. Si lo hacen en casa, pueden usar el ordenador para acceder al texto a través del proceso de reconocimiento óptico de caracteres ya explicado anteriormente; si lo hacen en clase, se podrá emplear la misma tecnología, pero usando dispositivos portátiles de escaneo que pueden ser, en algunos casos, menos precisos en la captación del texto. Además, aunque es un aspecto ajeno al acceso al propio material, si por lo general las tareas en casa se hacen con más calma y menos estrés, en el caso de los alumnos invidentes es más acusada esta diferencia, porque la adaptación o el acceso al material usando métodos de accesibilidad indirecta necesita generalmente más tiempo del que se puede disponer normalmente en las tareas que se realizan en clase.

Finalmente, los dos últimos aspectos que en nuestra opinión influyen en la adaptación de ejercicios de expresión escrita están relacionados con la evaluación. En primer lugar, es importante saber cómo se devuelve el trabajo ya corregido por el docente a los discentes con discapacidad visual y de qué manera se tratan los errores de estos alumnos.

Respecto a lo primero, es importante aclarar que los alumnos con discapacidad visual, aunque pueden imprimir en tinta un trabajo que hayan redactado de forma digital usando el ordenador, no pueden de ninguna forma leer las correcciones de su profesor si éstas se realizan con letra manuscrita en el propio papel. Por esta razón es imprescindible que tanto la entrega de las redacciones como las correcciones de los docentes se hagan de manera electrónica, para que los alumnos puedan ver sus errores autónomamente.

En cuanto a lo segundo, es habitual marcar los errores de redacción usando colores para diferenciar la tipología o la importancia del error. Si los alumnos con discapacidad visual tienen un resto visual suficiente, pueden usar esta identificación de errores, pero aquellos con ceguera, con resto visual muy pequeño o con determinadas enfermedades que afectan a la percepción de los colores no pueden hacerlo. En este caso, es imprescindible indicar los errores de redacción y su tipología usando símbolos que se puedan convertir al sistema de lectoescritura braille al acceder mediante una línea braille electrónica al texto ya corregido. Por ejemplo, se pueden emplear paréntesis, corchetes, llaves, etc., para indicar los distintos tipos de errores si son gramaticales, léxicos, de puntuación, etc. Dicha simbología puede ser explicada a los alumnos antes de entregarles el texto corregido.

Pasando a la parte del docente con discapacidad visual, el tipo de actividades propuestas en la clase para practicar la expresión escrita también influye en los medios técnicos y en los procedimientos necesarios para su adaptación. Al igual que con los discentes invidentes, si las actividades de expresión escrita son únicamente redacciones, los docentes invidentes pueden revisarlas sin ningún impedimento, siempre que estén hechas en formato digital, pudiendo marcar los errores de toda índole de los alumnos e informarles de ellos igual que lo haría un docente sin discapacidad visual.

Serían menos sencillas de realizar y requerirían más ayudas tiflotécnicas las actividades más complejas, como hacer una redacción basada en un vídeo, en cuyo caso el docente debería contar

con los recursos visuales adaptados a su discapacidad; en este caso, los vídeos deberían contar con audio-descripción.

Por otro lado, es preciso que la evaluación de la práctica de la expresión escrita en español de los discentes, tengan discapacidad visual o no, esté adaptada a las condiciones y limitaciones sensoriales del docente. Para realizar esta evaluación, lógicamente, este debe tener acceso pleno a las redacciones que hagan sus alumnos para poder detectar sus errores en todos los ámbitos lingüísticos, como el gramatical, el léxico, el ortográfico, etc. Para conseguirlo, los docentes con discapacidad visual cuentan con las mismas herramientas tiflotécnicas ya reseñadas para acceder al texto escrito, que son el reconocimiento óptico de caracteres, el braille y las síntesis de voz. No obstante, es necesario que las redacciones de los alumnos se les presenten en un formato digital para que sean accesibles a este tipo de ayudas. Para garantizar que los alumnos pongan a prueba realmente sus conocimientos lingüísticos, gramaticales, léxicos, culturales, etc., las instituciones docentes podrían optar por el uso de plataformas en las que se puede limitar el uso de corrección automática de ortografía y gramática. En el caso de la escritura a mano, los docentes invidentes precisarán de asistencia por parte de personal de apoyo para leerlas.

Basándonos en los criterios anteriormente mencionados, podemos citar algunos ejemplos de actividades dedicadas a desarrollar la destreza de la expresión escrita, ordenándolas de las más sencillas a las más complejas desde el punto de vista de su accesibilidad y de su adaptación para alumnos y docentes invidentes.

En primer lugar, las tareas más sencillas de adaptar para practicar la escritura podrían ser ejercicios tan básicos como copiar algunas letras o escribir palabras y frases simples. Recordamos que es en estos niveles iniciales donde entendemos que deberían incluirse los ejercicios específicos de los que ya habíamos hablado anteriormente destinados a que los alumnos con discapacidad visual aprendan y practiquen los caracteres braille correspondientes tanto a los signos específicos del español —como los empleados para representar la ñ— como a otros signos que, si bien en tinta son comunes a otras lenguas, tienen una representación braille distinta en español, como algunos signos de puntuación. Desde la perspectiva de un docente con discapacidad visual, las citadas tareas, al realizarse en braille, también son de las más sencillas de llevar a cabo con alumnos con discapacidad visual.

Son más difíciles de adaptar las actividades en las que los alumnos tienen que trabajar elementos discursivos como la coherencia y la cohesión. Dichos elementos se pueden practicar en tareas como ordenar los párrafos de un texto o sustituir las repeticiones por pronombres. Estas actividades presentan la misma dificultad y requieren las mismas adaptaciones que las de su mismo tipo orientadas a la comprensión lectora.

Situadas entre las más sencillas y las más complejas de adaptar se encuentran las actividades de expresión escrita en las que los alumnos tienen que hacer una redacción basándose en algún recurso visual, como un vídeo, unas imágenes, etc. Se aplica a dichos casos lo mismo que hemos comentado anteriormente para adaptar recursos visuales: los vídeos reproducidos en clase o fuera de la misma deben contar con audio-descripción, y las imágenes, con descripciones verbales, que pueden ser en el idioma materno de los alumnos en los niveles iniciales del aprendizaje.

Aumentando la complejidad de adaptación, encontramos actividades en las que hay que completar un texto ya escrito; por ejemplo, escribir el final de un cuento, completar un guion, etc. Dichas tareas son de las más complejas debido a que en el sistema de lectoescritura braille generalmente no es posible que los alumnos escriban en el mismo folio de los ejercicios, como ocurre en algunos manuales que permiten hacerlo en el propio libro. Por ello, lo más práctico en nuestra opinión es que los discentes con discapacidad visual hagan estos ejercicios y completen los fragmentos en el sistema braille en folios independientes, o en formato digital usando un ordenador. La primera opción es la que recomendamos si el docente conoce el sistema braille y la segunda se aplicaría en caso de que no sea así. No obstante, aunque el docente no conozca el sistema braille, recomendamos que los alumnos escriban en braille para practicar los signos del español y usen un anotador electrónico que pueda convertir el braille en caracteres en tinta. Por otra parte, reiteramos siempre nuestra recomendación de que en las grandes instituciones de la enseñanza del español como lengua extranjera se dé a los docentes formación en el uso, lectura y escritura del sistema braille. Volviendo al propio ejercicio, si el docente tiene discapacidad visual, necesita disponer en braille del texto incompleto o de la narración sin desenlace.

La modalidad de ejercicios cuya adaptación para alumnos o docentes con discapacidad visual presenta más dificultades es aquella en la que tiene que haber un intercambio de información entre los discentes. En el caso de la expresión escrita, consiste en que los discentes se revisen mutuamente sus redacciones para encontrar sus errores y corregirlos entre todos. De esta manera

se fijan las estructuras correctas en la mente de los alumnos. En el capítulo anterior, al hablar del método comunicativo, hemos comentado los problemas a la hora de compartir información entre alumnos con y sin discapacidad visual en las actividades de vacío de información, subrayando el tipo de medios tiflotécnicos que hay que usar, como anotadores braille electrónicos con pantalla en la que un compañero vidente puede ver la redacción de un compañero con discapacidad visual, por ejemplo. Por ello, consideramos que esta modalidad es la más compleja de adaptar en el entorno de una clase de español como lengua extranjera.

Merecen especial atención aquellas tareas —habituales incluso en los exámenes del Diploma del Español como Lengua Extranjera— en las que los alumnos tienen que hacer una redacción resumiendo un fragmento de una conferencia o de una intervención, destacando las ideas principales recogidas en el audio escuchado. En este tipo de tareas se anima a los alumnos a tomar las notas que consideren necesarias para poder realizar el resumen. En estos casos, es necesario que los alumnos con discapacidad visual tomen esos apuntes empleando sistemas que no interfieran con el audio sobre el que versa la tarea. Por ello, no recomendamos en absoluto que utilicen un ordenador con síntesis de voz, sino un dispositivo braille electrónico, para poder tomar las notas escuchando a la vez el audio, por un lado, y hacer la tarea en el sistema braille y entregarla en un formato que pueda leer el docente en el caso de que no conozca dicho sistema, por otro.

Como la expresión escrita es una de las cuatro destrezas lingüísticas de obligado dominio y es de las más complejas de adaptar a docentes y discentes con discapacidad visual y la que requiere mayor número de medios y herramientas tiflotécnicas, citamos, a modo de ilustración, las etapas por las que tiene que pasar el proceso de realización de una redacción en clase según Cortés (2000: 143). Ello nos ayudará a localizar las fases más fáciles de llevar a cabo tanto por alumnos invidentes como por docentes con la misma discapacidad visual sin grandes adaptaciones y las que necesitan más atención.

a) Análisis de la situación de comunicación. Es la fase en la que se valoran los conocimientos de los discentes sobre el tema, los potenciales destinatarios del texto escrito, el propósito del mismo, etc. A nuestro juicio, esta fase no debería suponer ninguna dificultad, ya que todos estos aspectos se pueden abordar de manera sencilla y oral en clase, pues se trata de una fase previa a la redacción.

b) Búsqueda de ideas. En esta fase los alumnos, a través de la conversación, proponen y contrastan ideas entre ellos y con el docente. Al igual que la fase anterior, dado que se hace oralmente, no plantea ninguna dificultad para su adaptación en el caso de alumnos o profesores con discapacidad visual.

c) Organización de las ideas encontradas, por ejemplo, haciendo un esquema. Es en esta fase cuando empiezan a ser necesarias algunas herramientas para la adaptación, como un anotador braille que permita escribir y modificar a la vez lo escrito, debido a que hacer este tipo de modificaciones no es posible cuando se escribe en el sistema braille en papel.

d) Búsqueda de información. Esta es la fase en la que menos ayudas técnicas podemos concretar debido a las múltiples formas en las que se puede buscar información en la actualidad y a los distintos medios en los que esta puede estar disponible. Por ello citamos, de forma general, los lectores de pantalla, para que los alumnos invidentes puedan buscar en Internet, o las líneas braille electrónicas conectadas a los ordenadores, para leer en braille toda la información disponible en formato electrónico.

e) Redacción preliminar. Es la etapa en la que los alumnos realizan la primera redacción sobre el tema elegido. Como se trata de un borrador, es necesario usar un aparato que les permita a los discentes escribir y modificar, al igual que en la fase de organización de ideas. La solución ideal en esta fase es también el empleo de un anotador braille electrónico para que los alumnos escriban el borrador en dicho sistema, puedan modificarlo sin gastar papel y, finalmente, compartirlo con los compañeros o el docente incluso si estos no saben leer en braille.

f) Revisión y remodelación. Se trata de la fase en la que el propio alumno revisa lo que ha escrito. Dado que el alumno con discapacidad visual escribe en un formato en el que sabe leer, podría perfectamente revisar de la misma forma su redacción.

g) Redacción definitiva. En esta fase se aplica lo que hemos comentado en el punto e) sobre el uso de un medio de escritura que permita escribir en el sistema braille y, a la vez, ser revisado por personas sin conocimientos sobre dicho sistema.

h) Últimos retoques. Al igual que en el punto f), los alumnos invidentes podrían hacer una revisión de lo que escriben usando, por ejemplo, un anotador braille electrónico.

5.2.5. Conclusiones

De todo lo visto en los apartados anteriores, se derivan las siguientes conclusiones:

En primer lugar, analizando las cuatro competencias lingüísticas desde la perspectiva de la accesibilidad, observamos que, al igual que en el análisis de los distintos métodos de enseñanza del español como lengua extranjera, es imprescindible el uso de todas las herramientas tiflotécnicas que se encuentren al alcance para llegar a una inclusión plena de los alumnos y docentes con discapacidad visual en este proceso de enseñanza/aprendizaje.

En segundo lugar, con los distintos tipos de actividades, métodos de enseñanza o competencias lingüísticas objetivo de dichas actividades, constatamos que el braille es imprescindible, puesto que es el único sistema de lectoescritura disponible para las personas con discapacidad visual. Debido a ello, las tecnologías que dependen de dicho sistema son también de importancia absoluta.

En tercer lugar, queda patente la relevancia de la formación de los docentes del español como lengua extranjera en las necesidades de los alumnos con discapacidad visual y en el sistema de lectoescritura braille. Esto evita costes más altos, por ejemplo, ahorrando el uso de medios de conversión del sistema braille a tinta para que el docente pueda revisar las redacciones de sus alumnos invidentes.

En cuarto lugar, debido a los elevados costes de las ayudas tiflotécnicas mencionadas y a su importancia para el desarrollo correcto de las competencias lingüísticas de los alumnos del español con discapacidad visual, volvemos a hacer hincapié en la importancia de que las instituciones docentes del español como lengua extranjera, al menos las más grandes de entre ellas, cuenten con estas ayudas como parte de su equipo y las garanticen para sus alumnos con discapacidad.

En quinto y último lugar, aunque no es un elemento relacionado con la lingüística, subrayamos la importancia de mejorar la legislación existente y la que tienen que cumplir las instituciones docentes de referencia de enseñanza del español a extranjeros. Con ello se garantizaría la disponibilidad de los medios tiflotécnicos necesarios para la formación de los alumnos invidentes y para que los docentes con discapacidad visual pudieran desarrollar su trabajo de enseñanza de esta lengua. Además, ayudaría a garantizar que los docentes, sobre todo los que no tienen discapacidad visual, tuviesen los conocimientos necesarios para enseñar esta lengua a los alumnos con discapacidad visual. Esta garantía de disponibilidad de medios y de formación de los docentes repercutiría en un proceso de enseñanza/aprendizaje pleno en el que los alumnos con discapacidad

participasen con sus compañeros y en el que los docentes invidentes tuvieran posibilidades de empleo en este campo, pudiendo llevar a cabo su labor de enseñanza en igualdad de condiciones, lo que contribuiría a la difusión de la lengua española entre más personas, sin importar sus condiciones o limitaciones.

5.3. PROBLEMAS Y DIFICULTADES DE LA ADAPTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA DOCENTES Y DISCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

En los dos capítulos anteriores, al tratar los métodos que se han usado a lo largo de la historia y hasta la actualidad desde un enfoque de accesibilidad, por un lado, y las herramientas tiflotécnicas que creemos necesarias según nuestra experiencia, por otro, hemos tocado los problemas e inconvenientes que surgen en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente el español. Aun así, antes de mostrar con ejemplos dichos problemas, consideramos que es preciso dedicar este apartado a exponer los inconvenientes existentes en la actualidad en las aulas, detallando sus negativas consecuencias sobre el aprendizaje del español por alumnos invidentes y/o sobre la enseñanza de esta lengua por profesores con esta misma discapacidad.

La mayoría de los estudios sobre la adquisición de lenguas por parte de personas con discapacidad visual se han centrado en la adquisición de la lengua materna por los niños invidentes, dejando de lado la investigación dedicada al aprendizaje de segundas lenguas por parte de este colectivo (Fraiberg, 1977; Garman, 1983; Mulford, 1983; Werth, 1983; Bigelow, 1987; Dunlea, 1989; Kekelis y Andersen, 1984; Landau y Gleitman, 1985; Warren, 1994; Santana, 2003). Muchos de estos estudios han concluido que los niños ciegos aprenden a hablar de manera similar a los niños sin discapacidad visual. En nuestra opinión, esta conclusión ha llevado a un estado de complacencia, lo que ha resultado en una falta notable de investigaciones dedicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de personas ciegas. Existe una creencia generalizada de que los estudiantes ciegos aprenderán idiomas extranjeros de la misma manera que lo hacen aquellos sin discapacidad visual, extrapolando el proceso de adquisición del lenguaje materno por parte de los niños ciegos y los niños sin discapacidad visual.

Otro factor que ha contribuido a esta falta de investigación ha sido el de algunos trabajos que afirmaban que los alumnos invidentes de segundas lenguas incluso tenían ventaja al centrarse en

el oído durante el proceso de aprendizaje (Morisey, 1931; Flood, 1934). Aunque compartimos la premisa de que las personas con discapacidad visual se centran más en el oído en general y en el aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, creemos que dichos estudios se hicieron en una época en la que era más sencillo seguir de forma exclusivamente oral los métodos de enseñanza vigentes. Ello dio pie a que, durante décadas, en los países de habla inglesa se enseñaran lenguas extranjeras usando métodos exclusivamente orales, perdiendo los alumnos el aspecto escrito, tanto de expresión como de comprensión lectora.

Respecto a los problemas e inconvenientes que se puedan encontrar los profesores invidentes de español como lengua extranjera, y que también vamos a exponer en este apartado, no hemos podido hallar estudios que destaquen dichas dificultades o que propongan alguna solución. Por esta razón, la perspectiva de los docentes invidentes será el fruto de la experiencia del autor de esta tesis, adquirida durante los años en los que ha impartido clases de español como lengua extranjera a alumnos con y sin discapacidad visual.

Comentaremos cada dificultad o inconveniente, primero, desde la perspectiva de un alumno invidente, suponiendo siempre que dicho alumno está integrado en una clase con alumnos sin discapacidad visual; a continuación, desde el punto de vista de un docente con discapacidad visual, distinguiendo si en el aula hay alumnos con la misma discapacidad o si ningún alumno la tiene; y finalmente, desde la perspectiva de un docente sin discapacidad visual que imparta clase a alumnos con y sin discapacidad visual.

Comenzaremos hablando de los problemas relacionados con la falta de disponibilidad del sistema de lectoescritura braille, dada su importancia en el aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras; después trataremos los inconvenientes originados por la falta de herramientas tiflotécnicas basadas en el braille, como los anotadores y líneas braille electrónicos, y terminaremos con las dificultades relacionadas con aspectos afectivos, como la motivación, o sociales, como la compatibilidad de los temas tratados en clase con la discapacidad visual.

5.3.1. Carencia de uso del sistema de lectoescritura braille

Empezamos con este problema debido a que es el más importante y a la vez el más grave de los que enumeramos en este apartado. Además, es una dificultad que no es específica de una

modalidad de ejercicios o tareas o de un método, sino que es un inconveniente que engloba todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En los dos capítulos anteriores hemos abordado el braille desde dos enfoques: en primer lugar, hemos detallado las características de dicho sistema, su evolución, etc., y en segundo lugar, hemos tratado este código desde la perspectiva de varios métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que se han usado a lo largo de la historia. Dependiendo de cada método, el braille ha tenido mayor o menor peso según la carga de competencias orales. Hemos visto métodos en los que el braille lo sería todo para los docentes y discentes con discapacidad visual, mientras que en otros no ha tenido tanta importancia, ya que en ellos primaba el aspecto oral.

5.3.1.1. Efectos de la carencia del sistema braille sobre alumnos del español con discapacidad visual

En primer lugar, deberíamos aclarar que, ciertamente, existen reputados centros de enseñanza de español a extranjeros que, si bien cuentan con alumnos invidentes en el aula o en otra modalidad como la enseñanza *online*, no se aseguran de que dichos alumnos desarrollen correctamente la comprensión lectora, por la falta de formación de su personal. Quizás al lector le parezca inconcebible que en el proceso de enseñanza del español a extranjeros invidentes no se les enseñe correctamente a leer o a escribir en dicha lengua, pero, según la experiencia del autor de esta tesis, en muchas ocasiones los centros de enseñanza no disponen de profesorado con los conocimientos necesarios para enseñar el código de lectura y escritura braille del español a sus alumnos con discapacidad visual.

El primero y más grave de los efectos de la falta de disponibilidad del sistema de lectoescritura braille, en nuestra opinión, es el mismo que se produciría si a una persona sin discapacidad visual se le enseñara exclusivamente a hablar un idioma extranjero, sin que aprendiese a leer ni escribir en él. En otras palabras, se estarían creando nuevos analfabetos en el idioma que estuviesen aprendiendo los alumnos invidentes, en nuestro caso el español.

El uso muy extendido de los ordenadores y otros dispositivos electrónicos quizás ayude a reducir ligeramente la brecha entre alumnos con discapacidad visual que no llegan a aprender el braille español y sus pares sin discapacidad visual que sí aprenden a leer y escribir en esta lengua desde el principio. No obstante, reducir el problema no es lo mismo que erradicarlo, por lo que no

deja de ser imprescindible la enseñanza del código braille del español a los alumnos extranjeros invidentes.

Algunos de los problemas causados por la falta de aprendizaje del braille español pueden ser ortográficos y, de forma indirecta, fonéticos, llegando a causar errores de pronunciación. Así, los alumnos con discapacidad visual que no tengan acceso a la formación en el código de lectoescritura del español son más susceptibles de desarrollar problemas de ortografía, sobre todo si están recibiendo el aprendizaje en ámbitos caracterizados por el seseo o por el ceceo. A modo de ejemplo, mencionamos escribir “braso” por “brazo”, “coneción” por “conexión”, “opiñón” por “opinión”, etc.

Como efecto colateral del problema anterior, los alumnos invidentes del español pueden adquirir y fijar una mala pronunciación de las palabras que han ido aprendiendo incorrectamente debido a la falta del sistema de lectoescritura braille. Para citar un ejemplo, nos remitimos a la palabra “opiñón”, que pronunciarían como [ɲ] en lugar de como [ni].

Aunque no tiene una relación directa con nuestro campo de investigación, destacamos que los hablantes nativos del español en los mismos entornos a los que hemos hecho referencia experimentan el mismo problema debido a la falta de desarrollo de aprendizaje del sistema braille. Aunque esto no se observa en un país con estructura educativa avanzada como España, se puede advertir en países de habla hispana de niveles económicos inferiores.

Los efectos indirectos de dicho problema se encuentran sobre todo en redes sociales —en particular en aquellas especializadas en fomentar el contacto entre personas con discapacidad visual— en las que alumnos invidentes extranjeros, con el afán de practicar la expresión y comprensión orales en español, se ponen en contacto con invidentes nativos.

Además de los problemas anteriores, la falta de disponibilidad del sistema braille en el aprendizaje del español puede reducir la capacidad de comprensión lectora de los alumnos invidentes debido a la escasa práctica de lectura. Destacamos este aspecto en este apartado dado que es una desventaja general que afecta a los alumnos invidentes que aprenden el español, independientemente de la actividad o la tarea que estén realizando.

Cabe mencionar que la falta de uso del sistema braille en el aprendizaje del español puede causar perjuicios indirectos que no estén relacionados con la comprensión lectora o la expresión escrita. Ello puede darse en situaciones como la de tener que comentar oralmente un texto que haya

que leer con anterioridad. En este caso, si no se usa el sistema braille, los alumnos invidentes tienen menos oportunidades de hablar y, consecuentemente, menos práctica de la expresión oral, en la que se supone que los ciegos tienen ventaja.

Asimismo, sin el uso del sistema braille en el aprendizaje del español, los alumnos invidentes pierden la oportunidad de adquisición de vocabulario que tienen sus compañeros sin discapacidad, los cuales pueden acceder no solo al material didáctico, sino también a otros recursos, como cuentos, novelas, etc.

Asimismo, la falta del sistema braille puede limitar considerablemente la capacidad de los alumnos invidentes de participar en actividades grupales, muy habituales en los métodos más actuales, como el método comunicativo o el enfoque por tareas. Ello puede acabar limitando las oportunidades de dichos alumnos de expresarse tanto por escrito como oralmente y provocar que movilicen menos léxico, lo cual incide negativamente en su dominio del vocabulario y la gramática de la lengua española.

Por último, desde la perspectiva de los alumnos con discapacidad visual, que el docente tenga o no discapacidad visual no altera los problemas que hemos comentado en este apartado. Quizás sea más probable que los alumnos usen el sistema braille si el docente tiene la misma discapacidad. No obstante, los docentes, aunque no la tengan, deberían contar con la formación necesaria en dicho sistema de lectoescritura para dar el apoyo adecuado a los alumnos invidentes.

5.3.1.2. Efectos de la indisponibilidad del sistema braille en docentes del español como lengua extranjera

En este apartado comentaremos por separado la situación de los docentes con y sin discapacidad visual. Consideramos que el uso del sistema braille es recomendable en todo caso, pero especialmente en el caso de los primeros.

a) Los docentes con discapacidad visual

Respecto a los docentes de español con discapacidad visual, el empleo del sistema braille no es tan crucial en su trabajo con alumnos sin discapacidad visual, ya sea en la preparación de materiales para ellos o en la corrección de sus trabajos escritos. En cuanto a los alumnos invidentes, estos docentes pueden enseñarles desde un principio las particularidades del braille español y

garantizarles el empleo del braille en la elaboración y evaluación de sus trabajos escritos, lo que mejoraría considerablemente su comprensión lectora y su expresión escrita.

En cuanto a la evaluación de la expresión oral de cualquier alumno, si el docente no usa el sistema braille para tomar sus notas, solo tendrá como alternativa el empleo de dispositivos con lector de pantalla, lo que generará conflictos debido a la necesidad de escuchar simultáneamente la voz sintética de este programa y la del alumno. Dicha circunstancia puede afectar negativamente el proceso de evaluación, especialmente de las competencias orales. Por esta razón, creemos imprescindible el uso del sistema de lectoescritura braille para que la evaluación se lleve a cabo de manera correcta.

b) Los docentes sin discapacidad visual

En el caso de los docentes sin discapacidad visual, la relevancia del sistema de lectoescritura braille radica sobre todo en lo que puede beneficiar a los alumnos invidentes su conocimiento y su empleo por parte del docente sin discapacidad visual. Si bien en la actualidad la práctica totalidad del profesorado carece de esta formación, entendemos que sería posible corregir esta situación introduciendo contenidos relativos al sistema braille en los programas de máster dirigidos a la titulación de docentes de español como lengua extranjera.

En conclusión, y exceptuando las salvedades que hemos comentado, creemos imprescindible el empleo del sistema de lectoescritura braille en la enseñanza del español a extranjeros invidentes, ya que de esta manera los discentes con discapacidad visual tienen las mismas oportunidades para desarrollar todas sus competencias lingüísticas, sobre todo las escritas.

5.3.2. Efectos de la carencia de herramientas tiflotécnicas en la enseñanza del español a extranjeros

Una vez explicados los inconvenientes de la falta del sistema braille en la enseñanza, analizamos las dificultades originadas al no emplear las herramientas tiflotécnicas más comunes, debido a que la mayoría de ellas tienen como elemento principal de su funcionamiento el sistema de lectoescritura braille.

Al igual que en el apartado anterior, trataremos esta dificultad desde la perspectiva de los alumnos con discapacidad visual y desde la de los docentes.

5.3.2.1. Dificultades para los alumnos con discapacidad visual

Como ya hemos comentado, muchas de las herramientas que hemos tratado en el capítulo anterior se basan en el sistema braille, por lo que su falta de empleo puede causar graves problemas en el aprendizaje del español para este colectivo.

En primer lugar, la ausencia de herramientas para escribir en el sistema braille, que incluyen máquinas de escribir, anotadores braille electrónicos, etc., como se deduce de su categoría, dejaría a los alumnos invidentes sin la posibilidad de escribir en su código de lectoescritura, con lo que, simplemente, no desarrollarían la competencia de expresión escrita, causándoles graves desventajas en su aprendizaje. Dicha circunstancia repercutiría especialmente en la falta de práctica de la ortografía de ciertas palabras en cuya pronunciación puede haber confusión, sobre todo en entornos de habla con ceceo, seseo, etc.

Además de lo anterior, los alumnos invidentes tendrían los mismos problemas relacionados con la falta de escritura que los alumnos sin discapacidad visual que no la practicasen. No es nuestra intención en este apartado extendernos sobre esto, ya que dichos problemas son comunes independientemente de la presencia o ausencia de discapacidad visual. Nuestro objetivo aquí es destacar que, aunque es inconcebible que un alumno aprenda una lengua extranjera como el español en un centro de referencia sin practicar la escritura en dicho idioma, eso sí ocurre en el caso de los alumnos invidentes a causa de la falta de formación del profesorado en el código de lectoescritura braille. Por ello, los alumnos invidentes que aprenden la lengua española quedan en desventaja en cuanto a la práctica de la ortografía, la ordenación de ideas, el uso de conectores y demás habilidades que se mejoran a través de la práctica de la escritura dentro de clase y fuera de la misma. Ello también priva a los alumnos invidentes de participar en las actividades que se realizan habitualmente en grupo, que son tan comunes en los métodos y enfoques de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera que se usan en la actualidad, como hemos indicado en el apartado anterior.

Adicionalmente, la falta de práctica de la escritura hace que los alumnos no dominen las particularidades del código braille de la lengua española, ya reseñadas con anterioridad.

Para concluir, debemos destacar la relación que tienen el sistema de lectoescritura braille y las herramientas tiflotécnicas que ayudan a escribir en este sistema. Hacemos hincapié en ello porque

en algunos centros de enseñanza del español, a pesar de disponer de materiales de lectura en braille, no se cuenta con herramientas para escribir en dicho sistema, pese a la lógica necesidad de practicar tanto la lectura como la escritura cuando se aprende una lengua nueva.

Por otro lado, existen otras ayudas tiflotécnicas para alumnos y docentes con discapacidad visual para enseñar/aprender la lengua española. Aunque dichas ayudas no tengan un efecto directo relacionado con los aspectos lingüísticos como gramática, fonética, etc., sí tienen efectos indirectos sobre el desarrollo de algunas competencias lingüísticas si no se usan en el aprendizaje. En este apartado destacamos los efectos de la falta de empleo de algunas de esas ayudas, como la audio-descripción de medios visuales o la explicación textual o verbal de las imágenes.

Estas carencias provocan una reducción de oportunidades de los alumnos invidentes de participar en las actividades que se basen en recursos visuales. Dicha pérdida de oportunidades puede extenderse a las actividades en las que los alumnos tienen que comentar oralmente un recurso visual, resultando en una reducción de las posibilidades de hablar, lo cual afecta directamente la expresión oral. Ello también influye en otras competencias, dependiendo del tipo de tarea que se les pida a los alumnos después de ver algún tipo de recurso visual, lo cual puede repercutir, además de en la expresión oral, en la expresión escrita.

Esta ausencia de ayuda técnica, además de los inconvenientes señalados, puede tener consecuencias no tan visibles o directas, como una menor práctica del vocabulario que se aprende, la falta de práctica de la ortografía de dicho vocabulario, y desventajas en lo referente a la pronunciación por la reducción de oportunidades de participar. Como se puede ver, la carencia de un elemento que aparentemente no parece tan significativo ni tan relevante afecta todos los ámbitos imaginables del aprendizaje del español.

Para terminar, destacamos una última herramienta cuya falta de empleo pone en desventaja a los alumnos con discapacidad visual: la técnica del OCR. En el capítulo anterior hemos hablado detalladamente de ella, por lo que aquí nos centramos en alguno de los efectos negativos que produce no emplearla.

En primer lugar, destacamos que, si no se utiliza el OCR, los alumnos invidentes no pueden participar en las actividades basadas en la técnica de vacío de información. En el segundo capítulo hemos comentado con detalle este tipo de ejercicios, que se usan habitualmente en los métodos más modernos de enseñanza de lenguas extranjeras, como el método comunicativo o el enfoque de

enseñanza por tareas. Dado que para completar este tipo de ejercicios los alumnos necesitan información que tienen sus compañeros, deben poder acceder a ella de algún modo, sobre todo cuando es escrita. El problema surge cuando, en una clase con alumnos con y sin discapacidad visual, los primeros deben acceder a información que tienen los segundos. Si esta está disponible en formato escrito, se hace muy relevante la técnica de OCR, que ayuda a un alumno invidente a leer en tiempo real la información escrita en tinta por un compañero sin discapacidad visual. Conviene aclarar que este problema prácticamente puede desaparecer en clases *online* debido a que, al usar medios electrónicos para comunicarse e intercambiar información, es posible evitar los inconvenientes para los alumnos invidentes, ya que pueden acceder a la información en un medio electrónico usando sus herramientas habituales, como la línea braille electrónica.

Algunos de los problemas originados por la falta de participación de los discentes en este tipo de actividades estriban en menores oportunidades de hablar con sus compañeros sin discapacidad visual, resultando en menos práctica de la expresión oral; menos vocabulario aprendido, debido a la situación de desventaja al no poder acceder a la información del compañero en una clase presencial; y, por último, un menor desarrollo en general de su dominio del español en comparación con sus compañeros videntes, poniéndolos en desventaja de cara a futuras oportunidades de empleo o de interactuar en las situaciones en las que tengan que usar el español como segunda lengua.

5.3.2.2. Dificultades para los docentes del español como lengua extranjera

Dado que hemos mencionado que la mayoría de las herramientas tiflotécnicas se basan en el sistema braille, trataremos en este apartado los problemas originados por la falta de uso de dichas herramientas para docentes con y sin discapacidad visual. En la mayoría de los casos, dichos inconvenientes son comunes a los originados por la falta de uso del sistema braille, exceptuando algunas salvedades que resaltamos en este apartado.

a) Docentes sin discapacidad visual

En el apartado anterior explicamos que, para desarrollar su labor de enseñanza, los docentes sin discapacidad visual necesitan tener conocimientos suficientes del sistema braille para enseñárselo a los alumnos invidentes.

Respecto a las herramientas tiflotécnicas, el uso por parte de los alumnos con discapacidad visual de anotadores braille electrónicos —que tienen la capacidad de conversión instantánea entre

sistema braille y caracteres en tinta— puede permitir a los docentes sin discapacidad visual evaluar los trabajos escritos originalmente en braille por los alumnos invidentes, pasándolos instantáneamente a caracteres en tinta.

No obstante, insistimos en que ello no exime de la necesidad de que los docentes, aunque no sean discapacitados visuales, sí tengan los conocimientos necesarios para el empleo de dicho código de lectoescritura con estos propósitos, porque es la forma más eficaz de enseñar el español en el caso de discentes con discapacidad visual. Esto podría lograrse a medio plazo, como ya hemos sugerido, introduciendo la formación necesaria durante la realización de los másteres que estos docentes deben cursar.

Respecto a los otros tipos de ayudas tiflotécnicas, como la audio-descripción, conviene que los docentes sin discapacidad visual tengan formación suficiente para poder preparar este tipo de textos específicos para sus alumnos con discapacidad visual.

b) Docentes con discapacidad visual

En el apartado anterior, explicamos la utilidad del sistema braille y el papel que juega respecto a los docentes con discapacidad visual en lo que se refiere a la evaluación de los alumnos tanto con discapacidad visual como sin ella.

Para poder servirse del braille en el proceso de evaluación, el docente tendrá que emplear alguna herramienta tiflotécnica para tomar notas. No obstante, no todos los dispositivos diseñados para escribir en el sistema braille son aptos para hacerlo de forma rápida y silenciosa, de modo que el docente no pierda lo que expresan oralmente sus alumnos. El que consideramos más apropiado para esto es el anotador braille electrónico.

En cuanto a la descripción textual y audio-descripción de recursos visuales, es conveniente señalar que la falta de este tipo de ayudas tiflotécnicas puede afectar la labor de los docentes con discapacidad visual al enseñar la lengua española debido a que, sin dichas ayudas, no pueden realizar con los alumnos las partes de los ejercicios o tareas que se basan en elementos visuales, perjudicando no solo a alumnos invidentes, sino también a alumnos que no tengan ninguna discapacidad.

Finalmente, creemos que no emplear la técnica de OCR puede hacer que los docentes invidentes tengan más desafíos a la hora de evaluar los trabajos escritos por sus alumnos sin discapacidad visual en una clase presencial. No obstante, en una modalidad *online* de enseñanza,

el intercambio de información por medios electrónicos puede eliminar dicho inconveniente, ya que los docentes pueden acceder a esta información con las herramientas que usan habitualmente para ello, como las líneas braille electrónicas.

Para concluir este apartado, subrayamos que, debido a la interdependencia entre las distintas competencias lingüísticas, es difícil aislar los efectos de la falta de uso del braille o de las herramientas tiflotécnicas en el aprendizaje/enseñanza del español en un aspecto o una competencia lingüística concretos.

5.3.3. Poca o nula adecuación del contenido

Hasta ahora hemos hablado de los inconvenientes originados por la falta de empleo del sistema braille o de las ayudas tiflotécnicas, los cuales dificultan o bloquean totalmente el acceso al contenido tanto para alumnos invidentes como para profesores del español con la misma discapacidad. Sin embargo, es importante diferenciar entre la posibilidad de acceso al contenido y que éste realmente sea adecuado o no, independientemente de sus condiciones de accesibilidad. En resumen, pueden existir materiales de aprendizaje que, aunque sean adecuados para los alumnos o docentes invidentes, no sean accesibles, y también pueden existir recursos que se hayan adaptado pero sin ser adecuados. Aun así, conviene aclarar que entendemos que dicho problema afecta en mayor medida a los alumnos que a los docentes con discapacidad visual, ya que estos últimos pueden superarlo si disponen de la ayuda suficiente antes de trabajar los materiales con sus alumnos, e incluso pueden hacerlo con grupos que ni siquiera tengan discentes con discapacidad visual.

Con el fin de proporcionar al lector un contexto adecuado, nos referiremos brevemente al análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, con un enfoque particular en el español, dado que consideramos importante incluir en este análisis la adaptación de los contenidos para estudiantes invidentes. Además de lo anterior, la aparición de la tendencia de la enseñanza de lenguas extranjeras centrada en el alumno como parte de los métodos modernos empleados para este fin, como el método comunicativo o el enfoque por tareas, nos invita a incluir las necesidades originadas por la discapacidad visual del alumno como un factor más del análisis de necesidades. No pretendemos hablar en este apartado detalladamente sobre el análisis de necesidades en el diseño de materiales curriculares de la enseñanza de lenguas extranjeras, dado

que se han llevado a cabo a lo largo de los últimos años múltiples estudios y trabajos de investigación al respecto. Nuestra intención es destacar lo que consideramos como una carencia en los factores incluidos habitualmente en dicho análisis en relación con los alumnos con discapacidad visual.

El concepto de análisis de necesidades surge y se desarrolla en el seno de las teorías curriculares. Dichas teorías giran en torno a cuatro componentes principales: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. El análisis de necesidades examina la relación existente entre la definición de los citados objetivos y la selección del contenido que ayude a alcanzarlos. También se refiere a la diferencia entre el dominio actual de la lengua que presentan los alumnos y el nivel objetivo que se persigue al final del aprendizaje.

Como ya hemos indicado, existen múltiples estudios en esta materia, como los realizados por R. Richterich (1985) y J. Munby (1978). No obstante, para poner en este contexto la perspectiva de la accesibilidad para alumnos con discapacidad visual, nos centraremos en los estudios del primero, quien distingue entre dos tipos de necesidades: objetivas y subjetivas.

Según Richterich, las necesidades objetivas tienen relación con las circunstancias sociales de los alumnos, sus condiciones culturales, su nivel educativo, su conocimiento actual del idioma que pretenden aprender, sus objetivos al aprender la lengua extranjera y el uso que persiguen darle al acabar su aprendizaje. Por ello, las necesidades objetivas suelen tratarse por expertos cuyo trabajo se orienta al producto de la enseñanza sin necesidad de implicación por parte de alumnos o docentes y se lleva a cabo con anterioridad a la puesta en marcha del propio proceso de enseñanza. Como ejemplo de un análisis de necesidades objetivas deberíamos destacar, a nivel general, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, promovido a iniciativa del gobierno federal suizo desde el año 1991 y desarrollado definitivamente por el Consejo de Europa, que lo presentó en 2001 con ocasión del año europeo de las lenguas. Más tarde, el Instituto Cervantes publicó un Plan Curricular que adapta los estándares y directrices de dicho marco a la lengua española, para guiar a todas las partes implicadas en su enseñanza. Estos documentos pretenden, de forma abstracta, ayudar a crear procesos de enseñanza/aprendizaje guiados por elementos como los siguientes: (i) las funciones y nociones lingüísticas que deberían poder utilizar los alumnos en el habla; (ii) los papeles sociales que deberían poder desempeñar; (iii) los textos que podrían manejar al final del aprendizaje; (iv) los temas sobre los que deberían poder expresarse de distintas formas y (v) las

formas, estructuras lingüísticas y el vocabulario que deberían ayudarles a realizar las cuatro tareas anteriores.

En cuanto a las necesidades subjetivas, éstas se resumen en factores que afectan el aprendizaje, como aspectos personales, afectivos y cognitivos. Afectan al desarrollo del propio proceso de aprendizaje, por lo que involucran tanto a los docentes como a los discentes. En este caso, el análisis de necesidades se lleva a cabo tanto con anterioridad al aprendizaje como durante su desarrollo.

Una vez expuestos brevemente los tipos de necesidades, cabe aclarar a qué categoría sostenemos que deberían pertenecer las necesidades originadas por la discapacidad visual en el aprendizaje del español como lengua extranjera. A este respecto conviene recordar que, como hemos indicado en el primer capítulo de esta tesis, la discapacidad visual es una limitación sensorial objetiva y medible, tal y como ha establecido la Organización Mundial de la Salud. Por esta razón, la mayor parte de las necesidades originadas por esta limitación entrarían en la categoría de necesidades objetivas.

Una de las primeras es el reconocimiento del sistema de lectoescritura braille como vehículo de lectura y escritura para los invidentes en el aprendizaje. Como consecuencia de ello, a la hora de diseñar el currículum, los objetivos, la evaluación, etc., es importante tener en cuenta el papel que deben desempeñar en dicho proceso las herramientas tiflotécnicas que ayudan a compensar esta limitación sensorial.

También entra en las necesidades objetivas la adaptación de los elementos visuales imprescindibles para la comprensión o realización de las tareas en el aprendizaje. Dichas adaptaciones visuales incluyen la explicación textual de las imágenes y la disposición de audio-descripción para los vídeos.

En resumen, todos los inconvenientes surgidos directamente como efecto de la limitación sensorial, que es objetiva y medible, deberían considerarse parte de las necesidades objetivas de aprendizaje.

Por otro lado, las necesidades relacionadas con la discapacidad visual que entendemos como subjetivas cambian dependiendo de las aptitudes de cada alumno invidente a la hora de aprender el español. En esta categoría entran aspectos como el que nos ocupa aquí, que es la falta de adecuación del contenido, independientemente de su mayor o menor accesibilidad. A modo de ejemplo, una tarea, a pesar de estar convertida al sistema braille y de la disponibilidad de todas las herramientas

tiflotécnicas posibles, puede centrarse en algún aspecto visual de la vida de los alumnos, como la descripción de un paisaje natural, una conversación sobre aspectos cotidianos como conducir o hacer fotografías en los viajes, etc. Todos estos temas ponen en desventaja a muchos de los alumnos invidentes, que no pueden llevar a cabo este tipo de actividades, por lo que no podrán participar en las conversaciones ni hacer las redacciones pertinentes.

Los efectos negativos de lo anterior son muy variados, ya que dependen, como hemos indicado, del tipo de tarea, pero pueden afectar a las cuatro competencias lingüísticas. Más adelante comentaremos algunos ejemplos concretos en las tareas que recogeremos.

Es conveniente destacar que este problema de la falta de adecuación del contenido solamente afecta a los alumnos con discapacidad, debido a que los docentes invidentes, cuando llegan a serlo, ya han superado este tipo de barreras y, con ayuda previa a la clase, ya pueden trabajar este tipo de tareas con sus alumnos, que pueden tener o no discapacidad visual, tanto en la docencia presencial como en la no presencial.

5.3.4. Falta de motivación

La motivación es un factor que nos afecta a todos en las diversas actividades que llevamos a cabo en nuestras vidas, y el aprendizaje de lenguas extranjeras no es una excepción. Además, los aspectos que pueden influir en el ánimo de los alumnos también son comunes a todos, independientemente de la presencia o ausencia de discapacidad visual. No obstante, desafortunadamente existen factores adicionales que, debido a la falta de medidas suficientes de apoyo para la inclusión de los discentes invidentes en el aprendizaje, tienen efectos negativos sobre ellos que les pueden poner en desventaja o incluso hacerles desistir totalmente de aprender el español o cualquier otra lengua extranjera.

En términos generales, la motivación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere a las razones que animan a los alumnos a estudiar una determinada lengua. La motivación puede ser extrínseca o intrínseca. A las dos categorías anteriores se agregaron otros dos tipos relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras, la integradora y la instrumental (Gardner, 1985; Gardner y Lambert, 1972).

A modo de resumen, los factores extrínsecos son las circunstancias externas que impulsan a los alumnos a estudiar una lengua, como mejorar su currículum, obtener un mejor empleo, etc.,

mientras que los intrínsecos se relacionan normalmente con aspectos interiores de cada persona (en nuestro caso, por ejemplo, el deseo de aprender el español se originó por el propio placer de aprender una lengua extranjera).

De igual modo, Gardner y Lambert distinguen entre los factores integradores e instrumentales en la motivación de los discentes. Volviendo a nuestro ejemplo del aprendizaje del español, si la motivación se basa en factores integradores, la razón para aprender español sería conocer la cultura de los pueblos hispanohablantes y mezclarse con ellos; al contrario, si es instrumental, su intención sería, al igual que con los factores extrínsecos, conseguir mejores oportunidades laborales, mejorar el currículum, etc.

Los mismos Gardner y Lambert, en los años setenta del siglo XX, lograron demostrar la correlación que existe entre la motivación y las actitudes de un alumno, por un lado, y cómo influyen éstas en la adquisición de una lengua extranjera, por otro, a través de su conjunto de cuestionarios llamado AMTB (*Attitude / Motivation Test Battery* o 'Batería de Pruebas de Actitud / Motivación'), que pueden medir los distintos factores que influyen positiva o negativamente en la motivación.

Una vez expuesto todo lo anterior, explicamos cómo, a nuestro juicio, interfiere la discapacidad visual en el aprendizaje de una lengua extranjera como el español, dado que, como hemos indicado más arriba, dicha discapacidad añade más desafíos a esta tarea.

En primer lugar, respecto a la necesidad de emplear materiales didácticos que potencien la motivación en los alumnos, creemos que, además de ser auténticos e interesantes, tienen que ser accesibles y adaptados para las necesidades de los alumnos invidentes. De no cumplirse esta condición, se puede reducir sensiblemente la motivación de un alumno invidente para aprender una lengua extranjera como el español o incluso hacer que desista totalmente de ese propósito, de acuerdo con la experiencia propia del autor de esta tesis como alumno y después como profesor.

Además de los materiales, otro factor que puede influir positiva o negativamente en la motivación de los alumnos con discapacidad visual es la mayor o menor disponibilidad de las herramientas tiflotécnicas necesarias para el aprendizaje. Cuanto mayor es dicha disponibilidad, mayor es la motivación de los discentes con discapacidad visual, ya que estas herramientas les permiten participar sin obstáculos en todo tipo de actividades y no sentirse excluidos durante el aprendizaje.

El siguiente factor es la formación del docente en las necesidades más específicas de los alumnos con discapacidad visual, dado que una clase con un docente formado es más motivadora que aquella en la que un alumno invidente se sienta excluido o en desventaja frente a los discentes sin discapacidad por desconocimiento del docente.

Existen más factores que pueden condicionar la motivación de los alumnos con discapacidad visual a la hora de aprender el español, como la facilidad de desplazamiento al centro donde se imparta la enseñanza en el caso de la modalidad presencial, pero quedan fuera del alcance de nuestro trabajo al no estar relacionados directamente con el aprendizaje de la lengua. Si las clases tienen un formato *online* o híbrido, los problemas de acceso a las aulas virtuales también pueden condicionar considerablemente la motivación de los discentes con discapacidad visual, además de causar inconvenientes relacionados directamente con las competencias lingüísticas tratadas en cada clase.

Consideramos que los efectos relacionados con la falta de motivación en discentes con discapacidad visual pueden alcanzar a todas las competencias lingüísticas, tanto orales como escritas. Ello se debe a que la falta de motivación puede afectar a los alumnos en todas las tareas y actividades. Por esta razón, no podemos limitar los efectos de este problema a un aspecto lingüístico determinado.

Respecto a los docentes, conviene subrayar que este problema de falta de motivación no tiene tantos efectos en comparación con los alumnos con discapacidad visual. No obstante, sí entendemos que la falta de uso de medios tiflotécnicos y adaptaciones de los materiales puede afectar la motivación de un docente con discapacidad visual para enseñar una lengua extranjera, como el español en nuestro caso.

Por todo lo anterior, podemos concluir que hay una interconexión entre la motivación de los alumnos con discapacidad visual y el empleo de las herramientas y adaptaciones necesarias, ya que, si estas están disponibles, los alumnos tendrán más motivación para usarlas y tener un rendimiento más alto a la hora de aprender el español o cualquier otro idioma extranjero.

5.3.5. Conclusiones

Finalmente, tras la exposición anterior, podemos enumerar algunas conclusiones que creemos relevantes en cuanto a la falta de herramientas, adecuación y motivación en los alumnos y docentes con discapacidad visual en la enseñanza del español como lengua extranjera.

En primer lugar, reiteramos que no se puede llevar a cabo de forma apropiada la enseñanza del español a alumnos con discapacidad visual sin emplear el sistema de lectoescritura braille, ya que, en nuestra opinión, renunciar a utilizarlo imposibilita el desarrollo de la mitad de las competencias lingüísticas que se espera de los alumnos al terminar el aprendizaje.

En segundo lugar, la falta de empleo de las herramientas tiflotécnicas, aunque no anula el proceso de aprendizaje, limita seriamente la participación de los alumnos en las distintas actividades llevadas a cabo tanto dentro de la clase como fuera de la misma. Ello puede tener un efecto negativo sobre el desarrollo de todas las competencias lingüísticas del español, tanto las de expresión y comprensión orales como las de comprensión lectora y expresión escrita. No obstante, podemos aclarar que donde más se apreciarían los efectos negativos producidos por la falta de disponibilidad de herramientas tiflotécnicas sería en las competencias de lectura y escritura, dado que los ejercicios y tareas orales no dependen de materiales escritos, exceptuando las tareas orales basadas en recursos audiovisuales, como hemos comentado anteriormente.

También hemos observado que este último es el problema que más afecta a los docentes invidentes y, además, puede afectar a los docentes sin discapacidad visual al revisar trabajos de discentes invidentes escritos en braille si no cuentan con una herramienta que los transforme en caracteres en tinta.

Por otro lado, vemos que la adaptación no es un mero empleo del sistema braille y de las herramientas tiflotécnicas, sino que es un proceso que engloba más aspectos psicológicos, sociales, etc. Existen muchos ejemplos que ilustran dicho problema, como tener conversaciones sobre temas que excluyan a alumnos ciegos o elaborar descripciones de elementos visuales que impidan a los discentes con discapacidad visual practicar tanto la expresión oral como la expresión escrita.

Por último, observamos la gran importancia que tiene la motivación para los alumnos en general, y para los alumnos con discapacidad visual en particular, debido a la existencia de más factores relacionados con su limitación sensorial que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera como el español. Por ello, es importante asegurarse de eliminar todos los aspectos que

pueden incidir negativamente en la motivación de los alumnos invidentes; así, deben disponer siempre del contenido adaptado de manera adecuada y de herramientas como lectores de pantalla, líneas braille electrónicas, etc. Además, constatamos cómo la falta de motivación afecta —aunque en menor medida— a los docentes con discapacidad visual si no se cuenta en la institución docente con todas las herramientas necesarias. El alcance de este problema, al igual que el de otros comentados aquí, no se puede limitar a ciertas competencias lingüísticas, dado que repercute en la totalidad del proceso de aprendizaje.

Con esta exposición hemos procurado destacar los inconvenientes más importantes para los docentes y discentes con discapacidad visual a la hora de aprender la lengua española. Más adelante mostraremos ejemplos que ilustran estos problemas y algunos más específicos, analizando algunos ejercicios y tareas que trabajan las distintas competencias lingüísticas.

5.4. ACTIVIDADES DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS Y PROPUESTAS PARA SU ADAPTACIÓN

En esta sección de la tesis, con la que pretendemos ilustrar el contenido de los apartados precedentes, hemos recopilado actividades y ejercicios para estudiantes de español como lengua extranjera que presentan dificultades de adaptación, comenzando con aquellos más fáciles de adaptar y progresando hacia los más complicados. Nuestro enfoque principal es ordenar estas actividades según su nivel de accesibilidad para alumnos y docentes con discapacidad visual, sin importar necesariamente el contenido específico o las competencias que se trabajan. No obstante, también buscamos identificar qué tipos de tareas o actividades, así como qué competencias lingüísticas, pueden relacionarse con una menor o mayor dificultad de adaptación para docentes y discentes con discapacidad visual.

Para ello, presentamos las muestras de actividades y ejercicios que hemos seleccionado siguiendo el esquema de problemas y desafíos de accesibilidad detallado en el apartado anterior.

Antes de reproducir cada ejercicio, realizamos una pequeña introducción explicando los objetivos de la tarea, las competencias lingüísticas a cuyo desarrollo está orientada, las funciones lingüísticas recogidas, etc. Después, comentamos los problemas de adaptación de cada uno, explicando cómo pueden condicionar el aprendizaje por parte de alumnos invidentes y la enseñanza por parte de docentes con discapacidad visual.

Como ya hemos indicado, procuramos que las actividades ilustren todas las competencias lingüísticas de las que hemos hablado en este capítulo, además de los problemas y desafíos de accesibilidad que hemos comentado en el tercer apartado. No pretendemos ser demasiado específicos a la hora de determinar la edad o la procedencia de los alumnos invidentes, entre otros factores, debido a la escasez de trabajos de investigación en este sentido, por lo que, tratándose de un trabajo de investigación que pretende abrir los futuros caminos de este nuevo campo, recogemos muestras de actividades y recursos generales y dedicados a alumnos mayoritariamente jóvenes y adultos. Además, nuestro análisis parte de la perspectiva de un aula mixta, en la que hay alumnos con y sin discapacidad visual y en la que el docente puede tener o no la misma discapacidad.

Respecto a la escala de dificultad de adaptación, consideramos que las actividades más sencillas son las de naturaleza oral, en las que podemos decir que no se precisa adaptación alguna, ya que solo es necesario escuchar bien e interactuar con el resto de los compañeros y con el docente, lo cual puede llevarse a cabo por los alumnos invidentes o por un docente con discapacidad visual sin ningún tipo de impedimentos.

A continuación, se encuentran aquellas que tienen solo texto en su versión original en tinta y que no requieren una respuesta escrita. En este caso hace falta únicamente convertir el ejercicio de su versión en tinta a otra en braille; el alumno o el profesor invidente accederán a la tarea leyendo el texto en braille. Estas tareas son las que presentan en su práctica totalidad el problema de la falta de empleo del sistema de lectoescritura braille, sin el cual se vuelven irrealizables. También se incluyen, como veremos más adelante, los textos de lectura que no tengan ningún elemento visual que influya en la realización de la tarea de lectura, además de simples diálogos leídos, etc.

Más difíciles de adaptar para los docentes o alumnos con discapacidad son las tareas o actividades que incorporan elementos visuales adicionales o se basan en ellos para su realización, un aspecto cada vez más habitual en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. El ejemplo más representativo y sencillo de este tipo de actividades es el de aquellas en las que se exponen unas fotos de las cuales los discentes tienen que hacer una descripción, o desarrollar alguna historia inspirada en las mismas. Como comprobaremos más adelante, su adaptación para docentes y para alumnos con discapacidad visual precisa un esfuerzo mayor.

Siguiendo en la línea de los elementos visuales, crece la complejidad de adaptación con el empleo de vídeos. Un ejemplo de ello son las tareas en las que los alumnos tienen que comentar

un vídeo en español reproducido por el docente, sobre el que pueden contestar algunas preguntas, o llevar a cabo otras actividades basadas en él. La adaptación de este tipo de tareas presenta dificultades no solo para los alumnos que deben realizarlas, sino también para los docentes invidentes que tienen que llevarlas al aula, para lo cual tendrán que hacer una preparación previa con ayuda externa, un aspecto para el que propondremos soluciones más adelante en este capítulo. Una variante de estas actividades aún más compleja es aquella en la que los alumnos invidentes no solo tienen que entender estos elementos visuales, sino realizar la tarea mediante otras respuestas también visuales.

Por último, las actividades cuya adaptación requiere del mayor empleo de medios tiflotécnicos en clase son las que se basan en el principio de vacío de información, un aspecto muy habitual en el método comunicativo y en el enfoque por tareas. Ya hemos abordado esta característica en el capítulo anterior, describiendo los desafíos y las dificultades que plantea a la hora de intercambiar información entre alumnos con y sin discapacidad visual y entre un docente invidente y sus alumnos sin discapacidad visual. Estas estriban principalmente en la dificultad de acceso al texto escrito por un alumno por parte de un compañero invidente o un docente con la misma discapacidad, requiriendo de todo lo que puede ofrecer la tecnología en la actualidad para este tipo de contextos, como el OCR y los sintetizadores de voz.

Basándonos en todo lo expuesto anteriormente, dividimos los ejercicios que recogemos como muestra en tres categorías principales según su dificultad de adaptación: la primera incluye las actividades que apenas requieren adaptación y en la que incluso el propio sistema de lectoescritura braille puede ser prescindible; la segunda es la que engloba los ejercicios y materiales cuya adaptación requiere principalmente del sistema braille, y la tercera es aquella en cuyas actividades no es suficiente el uso del sistema braille por sí solo y son necesarias herramientas adicionales.

Además de los problemas y desafíos mencionados y que nos sirven para determinar la facilidad o complejidad de la adaptación de un material, conviene mencionar que hay factores que afectan indirectamente el aprovechamiento de los discentes invidentes del aprendizaje de la lengua española y que son comunes a todas las categorías que vamos a especificar a continuación.

En el apartado anterior de este capítulo hemos comentado los que consideramos más importantes, como la falta de motivación, que puede originarse por la indisponibilidad de materiales adaptados y que en casos extremos puede acabar en el desistimiento del aprendizaje; o

la falta de adecuación del contenido, que puede disminuir las oportunidades de participación de los alumnos en la clase.

5.4.1. Actividades de sencilla adaptación

Esta primera categoría incluye, como hemos indicado, los ejercicios, actividades, tareas y demás materiales cuya adaptación es la más sencilla y en la que el sistema braille puede ser prescindible. Por ello, a nuestro juicio, únicamente pueden entrar en esta categoría algunas actividades de naturaleza oral, tanto de comprensión auditiva como de expresión oral. No obstante, otras actividades orales pueden encuadrarse en la segunda o en la tercera categoría debido a las dificultades que pueden presentar, como veremos más adelante.

Este tipo de actividades prácticamente no presenta ninguno de los problemas y desafíos de accesibilidad que hemos detallado en el apartado anterior del presente capítulo, dado que no requiere el empleo del sistema de lectoescritura braille ni el uso de otras herramientas tiflotécnicas.

No obstante, debido a la escasez de investigación en el campo específico abordado por esta tesis, sentimos la necesidad de incluir estas actividades como ejemplos que ilustren la viabilidad de trabajar con alumnos con discapacidad visual sin apenas adaptaciones. Esto se debe a la percepción errónea que puede existir en algunos ámbitos de la enseñanza del español como lengua extranjera, donde se tiende a pensar que trabajar con este colectivo requiere grandes inversiones de recursos materiales y financieros, a los cuales algunas instituciones educativas pueden creerse incapaces de hacer frente, lo cual puede llevar en casos extremos a que estos centros denieguen la impartición de la enseñanza a dichos alumnos, a juzgar por la propia experiencia del autor de esta tesis.

5.4.1.1. Muestra 1

¿DE QUÉ PAÍS SE TRATA? (Corpas et al., 2013: 28)

Breve presentación

Empezamos con un ejercicio sencillo de adaptar y que, en rasgos generales, consideramos que pertenece al grupo de las actividades más fáciles de realizar con alumnos invidentes y/o por docentes con discapacidad visual debido a la competencia lingüística que aborda principalmente, que es la expresión oral, como veremos a continuación.

En el MCER, este ejercicio se encuentra en el nivel A1, inicial, y al igual que toda la muestra de actividades que recogemos, va dirigido a alumnos jóvenes y adultos. Su competencia principal, como hemos indicado, es la expresión oral, y tiene contenido mayoritariamente gramatical, además de contenido léxico y cultural.

Los objetivos principales de este ejercicio son hacer que los alumnos puedan expresar ‘existencia’ usando la forma *hay*, expresar la ‘ubicación’ usando el verbo *estar*, practicar la concordancia de artículos y adjetivos con los sustantivos, describir y definir lugares usando el verbo *ser*, preguntar sobre lugares y, por último, aprender la forma del superlativo. Conviene destacar la importancia de determinar los objetivos de una tarea para averiguar si con los medios tiflotécnicos usados los alumnos invidentes los pueden alcanzar todos o no.

Respecto a la dinámica de esta actividad, en su primera mitad, los alumnos responden individualmente de manera oral a las preguntas del profesor, y en la segunda, hablan en grupos con sus compañeros de clase.

La inclusión de esta actividad en nuestra muestra responde a varias razones. La primera y principal es nuestro criterio de seleccionar ejercicios que presenten una dificultad ascendente de adaptación para docentes y discentes con discapacidad visual. Además, tenemos el propósito de recoger ejercicios que aborden distintas competencias lingüísticas en los diferentes niveles de desafíos de accesibilidad. Por esta razón, como indicamos al principio de la presentación, elegimos este ejercicio como muestra de una actividad que es sencilla de adaptar por requerir menos herramientas tiflotécnicas y por estar orientado esencialmente al desarrollo de la expresión oral.

Antes de empezar el análisis, reproducimos su versión original a continuación:

¿DE QUÉ PAÍS SE TRATA?

A. Adivina de qué país se trata en cada caso. Tu profesor sabe las respuestas.

1. Es el país más poblado de Hispanoamérica.
2. Hay muchos canguros.
3. Está en el Caribe y es famoso por el reggae.
4. Hay tres pirámides muy famosas.
5. Los Urales están allí.
6. Es el país más pequeño de Europa.
7. Hay cuatro lenguas oficiales: el francés, el italiano, el alemán y el romanche.

8. Hay una ciudad que se llama Casablanca.

B. Ahora, juega con tu compañero: tú piensas frases y él tiene que adivinar de qué país se trata.

El Kilimanjaro está allí.

¿Kenia?

No.

¿Tanzania?

Sí.

Análisis de la accesibilidad del ejercicio

Dividimos este análisis sobre la accesibilidad en dos partes: la primera, desde el punto de vista de los alumnos invidentes, y la segunda, de los docentes con la misma discapacidad. Como breve conclusión, determinamos hasta qué punto se pueden cumplir los objetivos de esta actividad con alumnos y docentes invidentes.

a) Accesibilidad de la actividad para los alumnos invidentes

En primer lugar, analizamos los rasgos generales de esta tarea, y a continuación, su contenido. En este contexto destacamos sobre todo la accesibilidad de las competencias lingüísticas generales que aborda la actividad. Al estar esencialmente orientada al desarrollo de la expresión oral, no requiere el uso de prácticamente ninguna ayuda tiflotécnica. Es conveniente señalar también que los alumnos invidentes, al recibir la información del mundo que les rodea en la mayoría de los casos por vía auditiva, tendrían cierta ventaja o, como mínimo, estarían en igualdad de condiciones con sus compañeros sin discapacidad visual.

Respecto a la dinámica de este ejercicio, conviene subrayar que en su parte individual, en la que el docente hace las preguntas a los alumnos, no es necesaria ninguna ayuda de adaptación, puesto que los alumnos invidentes únicamente tienen que oír la pregunta. Lo mismo es aplicable a la parte de trabajo en parejas, en la que los alumnos se hacen mutuamente preguntas sobre lugares, ya que se trata de una actividad totalmente oral.

Adentrándonos en el contenido de esta actividad, observamos que únicamente es necesario el sistema de lectoescritura braille para que los alumnos accedan al material que contiene las frases sobre los países que tienen que adivinar. En este contexto nos atrevemos a decir que dicho sistema

de lectoescritura puede ser prescindible en esta actividad si estas frases se leen en alto, no siendo necesario ningún tipo de ayuda tiflotécnica.

b) Accesibilidad de la actividad para docentes invidentes

Los docentes con discapacidad visual, a diferencia de los discentes con la misma discapacidad, sí necesitan obligatoriamente el sistema braille para llevar la actividad al aula y poder plantear las preguntas y adivinanzas sobre países a los alumnos, con independencia de si estos tienen discapacidad visual o no.

Los docentes invidentes también tienen que emplear un anotador braille electrónico en este tipo de ejercicios para poder tomar notas sobre la expresión oral de los alumnos sin perder lo que dicen, como puede ocurrir si usan un ordenador con lector de pantalla, que puede interferir con lo que escuchan.

c) Conclusiones

Para concluir este sencillo análisis, conviene destacar la facilidad con la que se puede realizar una actividad de competencias concretas, sobre todo las de tipo oral, que consideramos las más sencillas, ya que únicamente es necesario el uso del sistema de lectoescritura braille en el caso de que se emplee material escrito.

Por último, hacemos un balance para determinar hasta qué punto se pueden cumplir los objetivos de este ejercicio antes y después de adaptarlo con alumnos invidentes y/o por docentes con discapacidad visual.

Empezando por el desarrollo de la competencia de expresión oral, vemos que se cumple lo que hemos observado en el primer apartado de este capítulo, ya que se puede trabajar esta competencia con los alumnos invidentes sin apenas adaptación al tratarse de una actividad oral, por lo que podemos afirmar que, en su forma actual, este ejercicio puede ayudar a practicar la expresión oral con alumnos invidentes sin inconvenientes.

Los docentes invidentes pueden realizar este ejercicio y evaluar, con independencia de la presencia o ausencia de alumnos con discapacidad visual, el desarrollo y práctica de la competencia lingüística ya citada.

Lo anterior aplica tanto a alumnos invidentes como a docentes con la misma discapacidad en lo referente al contenido gramatical, léxico y cultural, ya que en esta actividad se transmite principalmente de manera oral.

Así pues, podemos afirmar que el 100% de los objetivos de este ejercicio se pueden cumplir con los alumnos con discapacidad visual y por un docente con la misma discapacidad.

5.4.2. Actividades de moderada dificultad de adaptación

Esta es la segunda de las tres categorías de dificultad de adaptación de materiales del español como lengua extranjera para alumnos y docentes con discapacidad visual. Se trata del nivel medio en la escala de dificultad que hemos establecido.

En esta categoría entrarían los materiales y actividades que, de los problemas detallados en el apartado anterior, presentan, principalmente, el de la falta de empleo del sistema de lectoescritura braille. En otras palabras, son las actividades cuya realización sería inviable para los discentes y docentes invidentes si no se cuenta con una versión de dichos materiales o actividades en el sistema braille.

Debido a las características y limitaciones del uso del sistema braille que hemos explicado anteriormente, ello quiere decir que la práctica totalidad de las actividades que se encuadrarían en esta categoría son de lectura, independientemente de sus contenidos, que pueden ser gramaticales, léxicos o culturales. Ello se debe a que el braille impreso en papel no es modificable, por lo que solamente se puede leer.

Las consecuencias de la falta de empleo del sistema braille ya las hemos detallado en el apartado sobre los problemas y desafíos de accesibilidad en este capítulo; no obstante, con las muestras que recogemos a continuación podemos apreciar los efectos específicos que pueden hacer que los alumnos o docentes invidentes estén en desventaja según el aspecto específico que trata cada actividad.

Conviene remarcar aquí que la falta de empleo del sistema de lectoescritura braille, común a las muestras que recogemos en este apartado, suele causar el problema de falta de motivación que consideramos como global en todos los materiales y actividades que presentan problemas de accesibilidad.

A continuación recogemos dos muestras de actividades que consideramos que pertenecen a esta categoría de dificultad.

5.4.2.1. Muestra 1

¿Fue, era, estuvo, estaba, hubo o había? (AIL Madrid)

Breve presentación

La segunda categoría de dificultad es aquella en la que la adaptación de actividades y materiales se logra fundamentalmente convirtiendo el texto al sistema de lectoescritura braille. Como muestra de este tipo de tareas, recogemos en primer lugar este ejercicio, de contenido principalmente gramatical.

En la escala del MCER, esta actividad pertenece al nivel A2.

Según el autor, el objetivo principal es practicar con el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido de los verbos *ser*, *estar* y *haber*.

La dinámica de trabajo es más bien individual, ya que los alumnos tienen que completar una serie de preguntas eligiendo el verbo adecuado de los mencionados, además de determinar el tiempo verbal más apropiado entre pretérito imperfecto y pretérito indefinido.

A continuación, copiamos el texto original de la tarea y posteriormente planteamos nuestro análisis de accesibilidad y los problemas que presenta su adaptación para alumnos y docentes con discapacidad visual.

¿Fue, era, estuvo, estaba, hubo o había?

En esta actividad, debes completar las preguntas utilizando las formas 'fue', 'era', 'estuvo', 'estaba', 'hubo' o 'había'. Luego, responde a esas preguntas para practicar cómo usar estos verbos en diferentes contextos pasados. ¡Adelante!

01 ¿..... alguna celebración en tu ciudad la semana pasada?

02 ¿Quién en tu fiesta de cumpleaños el año pasado?

03 ¿Crees que el mundo ya muy contaminado en los años 80 del siglo XX?

04 ¿..... alguna manifestación en tu ciudad a lo largo del día de ayer?

05 ¿Crees que antes tantas enfermedades como ahora?

06 ¿Algún amigo tuyo de viaje el mes pasado?

07 ¿Cuál el objeto más importante para ti durante tu infancia y por qué?

08 ¿Dónde tu primera cita romántica?

09 ¿..... alguna gran guerra en España en el siglo XX?

10 ¿De quién enamorado Don Quijote de la Mancha?

- 11 ¿Quién el presidente de tu país hace dos años?
- 12 ¿Algún conocido tuyo fuera de tu país el año pasado?
- 13 En tu opinión, ¿cuál la mejor canción en español del 2019?
- 14 ¿..... algo especial en el buzón de tu casa ayer?
- 15 ¿..... permitido fumar en los bares hace 20 años?
- 16 ¿..... tormenta el finde pasado en la zona en la que vives?
- 17 ¿Sabes si posible viajar a la Luna hace 100 años?
- 18 ¿Por qué no vida en la Tierra durante la Edad de Hielo?
- 19 De niño, ¿cuál tu serie de televisión favorita?
- 20 ¿Qué lo más difícil de aprender en tu última clase de español?
- 21 ¿Cómo tu primer profe de español?
- 22 ¿Sabes si en el año 2000 celulares inteligentes con acceso a internet?
- 23 ¿..... mucha gente por la calle en tu último paseo por la ciudad?
- 24 Habla sobre algo que de moda hace 10 años
- 25 Para ti, ¿qué lo mejor del año 2019?
- 26 ¿..... bien tu última quedada con tus amigos?
- 27 ¿Qué prohibido durante la Ley Seca?
- 28 ¿Cómo crees que volar en avión en los años 60?
- 29 ¿Alguien enfadado contigo el verano pasado?
- 30 ¿Sabes si algún familiar tuyo en el cine la semana pasada?

Análisis de la accesibilidad de la actividad

En primer lugar, hacemos un breve comentario sobre sus rasgos generales desde la perspectiva de la accesibilidad.

El contenido de la tarea es puramente gramatical, sin que se incida en más competencias que la comprensión lectora, necesaria para que los alumnos lean y comprendan las frases que tienen que completar con la forma verbal adecuada. Creemos que solo el empleo del sistema de lectoescritura braille permite a los alumnos y a los docentes invidentes acceder a la competencia tratada en esta tarea y a su contenido gramatical.

- a) Accesibilidad de la actividad para alumnos y docentes con discapacidad visual

En el caso de este ejercicio, hemos optado por unir en el mismo apartado el análisis de accesibilidad de su contenido tanto para alumnos como para docentes debido a que, por sus características, ambas perspectivas son totalmente coincidentes. A continuación, detallamos los problemas de accesibilidad de esta actividad siguiendo el esquema tratado anteriormente en este capítulo.

En esta actividad nos encontramos con uno de los mayores problemas —posiblemente, el más importante— de accesibilidad para alumnos y docentes en el aprendizaje/enseñanza del español como lengua extranjera, que es la ausencia de empleo del sistema de lectoescritura braille. En el apartado anterior lo hemos analizado detalladamente, y en este ejercicio vemos algunas de las consecuencias específicas que esta circunstancia puede producir.

Al igual que en el caso de la competencia lingüística general que aborda, el acceso al contenido específico de este ejercicio —las frases que los alumnos tienen que completar— queda totalmente impedido para docentes y discentes invidentes si no se usa dicho sistema de lectoescritura. Como resultado, los alumnos pierden la posibilidad de desarrollo del aspecto gramatical que este ejercicio pretende reforzar, esto es, diferenciar entre los tiempos verbales de pretérito imperfecto e indefinido de los verbos *ser*, *estar* y *haber*.

Además, la renuncia a utilizar el sistema braille también puede afectar a su conocimiento de la ortografía; así, en este caso, pueden presentarse confusiones entre las formas verbales del verbo *estar* —*estuvo* y *estaba*—, con diferente grafía del mismo fonema.

Para los docentes con discapacidad visual, el empleo del sistema braille supone la diferencia entre poder realizar o no esta actividad con sus alumnos, con o sin discapacidad visual. Si no lo utilizan, no pueden leer por sí mismos las frases de las que consta. Además, siempre necesitan alguna herramienta más para tomar notas sobre la evaluación de sus alumnos, por ejemplo, para saber en qué aspecto suele equivocarse alguno de los grupos con los que trabajan.

b) Conclusiones

Recogemos ahora algunas observaciones que nos parecen de interés, sobre todo en relación con la categoría a la que consideramos que pertenece esta actividad.

En primer lugar, subrayamos la importancia del sistema braille en esta segunda categoría de dificultad de adaptación, que en este caso supone la diferencia entre la posibilidad y la imposibilidad de realizar el ejercicio tanto por alumnos como por docentes con discapacidad visual.

También observamos que la ausencia del sistema braille no solo impide a los alumnos el desarrollo de las competencias y funciones lingüísticas específicas de este ejercicio, sino que tiene consecuencias adicionales, como la imposibilidad de desarrollar correctamente aspectos ortográficos.

Por último, la falta del uso del sistema de lectoescritura braille produce resultados negativos que varían según el tipo de competencias y funciones abordadas en cada tarea. Es imposible abarcar de manera absoluta todos los problemas que pueden surgir ante esta circunstancia, pero tratamos de recoger una muestra lo más amplia posible.

5.4.2.2. Muestra 2

La generación del pulgar (Ministerio de Educación, 2011: 37)

Breve presentación

Esta actividad también queda englobada en la segunda categoría de dificultad de adaptación, en la que únicamente es imprescindible el empleo del sistema de lectoescritura braille. No obstante, su contenido no es principalmente gramatical, como el de la analizada anteriormente, sino fundamentalmente léxico, y pretende enseñar a los alumnos nuevas palabras relacionadas con el uso del teléfono móvil. Conviene subrayar que es materialmente imposible recoger todo tipo de problemas o dificultades que pueda haber a la hora de adaptar ejercicios de español para extranjeros, por lo que pretendemos seleccionar una muestra representativa de los niveles de dificultad y con contenido variado.

En la escala del MCER, esta actividad se encuentra en el nivel A2.

La principal competencia lingüística en la que incide es la comprensión lectora, y sus objetivos, según los autores, se resumen en fomentar la reflexión en torno a la revolución móvil, emplear vocabulario relacionado con la telefonía móvil y las actividades cotidianas y aprender contenido léxico sobre las partes del móvil.

La dinámica de trabajo de este ejercicio consta de una parte individual, en la que los alumnos tratan de resolver el ejercicio propiamente dicho, y de una parte grupal, en la que participan en conversaciones sobre la comunicación móvil.

A continuación, copiamos el texto original de esta actividad y posteriormente realizamos nuestro análisis de accesibilidad y dificultades de adaptación para alumnos y docentes con discapacidad visual.

Relaciona cada sustantivo con la definición correspondiente, pero ¡ojo! hay una de más.

Teclado (), tarjeta (), micrófono (), pantalla ()

- A) Dispositivo que contiene los datos de identificación del usuario de un teléfono móvil, como su número de teléfono.
- B) Conjunto de las teclas.
- C) Aparato que amplía la voz.
- D) Superficie en la que aparecen imágenes
- E) Aparato que sirve para hacer fotografías

Análisis de la accesibilidad de la actividad

Respecto a la dificultad de adaptación de este ejercicio en cuanto a sus rasgos generales, conviene señalar que, como la competencia es la misma que hemos tratado en el ejercicio anterior de esta categoría, aplica lo mismo que hemos comentado en relación con el empleo del sistema de lectoescritura braille, sin el cual no se pueden realizar actividades de comprensión lectora o expresión escrita. Por ello, es importante enfatizar que sin el empleo de dicho sistema tampoco se puede cumplir ninguno de los objetivos que persiguen los autores ni por alumnos invidentes ni por profesores con la misma discapacidad. La dinámica de trabajo en esta actividad no requiere grandes adaptaciones, siempre que se emplee el código braille, debido a su naturaleza individual. La parte grupal no requiere adaptación alguna por ser de tipo oral.

a) Accesibilidad del ejercicio para alumnos invidentes

Al igual que en otras muestras, nos centramos en los desafíos detallados anteriormente que puede presentar esta tarea para los alumnos con discapacidad visual, detallando principalmente el mayor desafío común a las actividades de esta categoría que es la ausencia del sistema braille.

Adentrándonos en el contenido de la tarea, nos encontramos con cinco definiciones que los discentes tienen que leer y relacionar con palabras conectadas con el mundo del teléfono móvil. Lógicamente, la única forma en que las personas invidentes pueden acceder al texto escrito, como

hemos venido viendo hasta ahora, es mediante el uso del braille. Sin él no se puede alcanzar el objetivo principal y específico de esta actividad.

La renuncia a emplear este sistema de lectoescritura, en nuestra opinión, tiene dos consecuencias negativas principales: La primera es una desventaja de los discentes invidentes en la evolución de sus conocimientos léxicos del español; y la segunda, aunque indirecta, es un peor desarrollo de su ortografía, sobre todo respecto a las vocales acentuadas, dado que no tendrían oportunidad de practicar los signos específicos que las representan en el braille español, que ya hemos explicado en el capítulo anterior. Gracias a la aparición en este ejercicio de diversos vocablos como micrófono, imágenes, fotografía, número, etc., los alumnos invidentes ven representadas y pueden practicar la mayoría de las vocales acentuadas en el sistema braille, y los docentes pueden comprobar el empleo correcto de dichos signos por parte de los discentes invidentes.

Además de las dos consecuencias anteriores, estos tampoco podrían participar en las conversaciones posteriores a la realización de la parte individual de la actividad, lo cual podría incidir negativamente en el desarrollo de su expresión oral.

b) Accesibilidad del ejercicio para docentes invidentes

Llegados a este punto, es importante volver a recordar que no siempre coincide el nivel de dificultad de adaptación para docentes y para discentes invidentes. La diferencia radica en la parte en la que los alumnos tienen que mantener conversaciones sobre el tema principal. En esta etapa, además del braille para leer, los docentes invidentes necesitan disponer de alguna herramienta tiflotécnica más para poder tomar apuntes en braille sobre el desempeño de los alumnos en expresión oral sin sufrir las interferencias que puede ocasionar un lector de pantalla. Esta circunstancia nos lleva a considerar esta actividad como perteneciente a la tercera categoría en el caso de los docentes invidentes, debido a que para su adaptación se requieren herramientas tiflotécnicas adicionales.

c) Conclusiones

En primer lugar, observamos que la diferencia en el nivel de dificultad de adaptación para alumnos y para docentes invidentes no se limita únicamente a las tareas de expresión oral y de comprensión auditiva. En este caso se da en un ejercicio principalmente de comprensión lectora,

aunque en su parte oral, lo cual nos lleva a afirmar que el hecho de abordar más de una competencia lingüística suele alterar el nivel de dificultad de adaptación.

Por otra parte, vemos cómo la falta de empleo del sistema braille no solamente ocasiona la imposibilidad de conseguir los objetivos específicos del ejercicio, sino que también afecta al contenido ortográfico, al igual que en la actividad anterior.

Por último, es importante enfatizar que los problemas que puede causar la carencia del sistema de lectoescritura braille son más variados y se extienden a más ámbitos de los que pueden abordarse en una tesis doctoral como esta, ya que en cada tarea interferiría en la consecución de sus respectivos objetivos. Por ello hemos optado por recoger una muestra pequeña pero variada, para ilustrar tantos ángulos del problema como nos sea posible.

5.4.3. Actividades de compleja adaptación

A esta última categoría, que es la de mayor complejidad en nuestra escala, pertenecerían los materiales, actividades y tareas para cuya adaptación no es suficiente el empleo del sistema de lectoescritura braille. Es decir, para este tipo de materiales, además del sistema braille, son necesarias más herramientas y ayudas tiflotécnicas para que los alumnos y docentes con discapacidad visual puedan acceder a todo su contenido y cumplir todos sus objetivos.

Por la descripción de esta categoría, en ella entrarían los materiales y tareas que no se pueden realizar con las adaptaciones adecuadas para actividades de las dos categorías anteriores. A modo de ejemplo, podrían clasificarse en esta categoría las actividades de expresión escrita, las actividades de expresión oral y comprensión auditiva basadas en recursos visuales como películas vídeos, etc. o las actividades de comprensión lectora que, además del texto, contengan elementos visuales como imágenes, dibujos, etc.

En resumen, a esta categoría de dificultad de adaptación pertenecen los materiales y actividades que presentan todo el conjunto de problemas que hemos detallado anteriormente en este capítulo, a saber: la falta de empleo del sistema de lectoescritura braille, la falta de empleo de las demás herramientas tiflotécnicas para alumnos y docentes invidentes, la falta de motivación y la falta de adecuación del contenido a la discapacidad visual.

5.4.3.1. Muestra 1

Lucía tiene luces (Sáez Garcerán, 2012)

Breve presentación

Con esta actividad pretendemos ilustrar la tercera y última categoría de dificultad de adaptación de materiales para alumnos y docentes con discapacidad visual, que, en nuestra opinión, es la más difícil y compleja, por la multiplicidad de herramientas tiflotécnicas que requiere. Este ejercicio, como veremos más adelante, no se puede adaptar solamente con el sistema de lectoescritura braille, sino que requiere más técnicas.

Según sus autores, esta actividad se encuentra englobada en las competencias generales de conocimiento cultural y conocimiento del mundo y corresponde al nivel B1 del MCER. Respecto a las competencias de la lengua, abarca competencias funcionales, gramática y léxico. Es una actividad mayoritariamente de lectura, con tareas de prelectura y poslectura.

Los objetivos se resumen en que los alumnos realicen un aprendizaje léxico, gramatical y cultural a través de un texto literario en lengua española. Las destrezas predominantes son la comprensión lectora y la expresión escrita.

En cuanto al contenido léxico, se trabajan verbos relacionados con los sonidos que emiten los animales, las prendas de vestir y los refranes.

La dinámica de trabajo es tanto individual, en la que los alumnos leen el material en casa, como grupal, en la que intercambian opiniones o hablan sobre referencias culturales en clase.

La primera y la principal razón por la que hemos elegido este grupo de actividades como muestra de la tercera categoría es, precisamente, la variedad de tareas que comprende, que ilustra prácticamente todas las dificultades que pueden surgir en la adaptación para alumnos o docentes con discapacidad visual. Además, este grupo de tareas aborda la comprensión lectora, la expresión escrita y las competencias orales, por lo que en él están representados muchos de los aspectos lingüísticos que se imparten en las aulas o fuera de ellas, respondiendo a nuestro propósito de buscar ejercicios que ofrezcan variedad de competencias y contenido lingüístico. Por todo ello, en esta última categoría de dificultad de adaptación estimamos que es suficiente con incluir este ejemplo.

Finalmente, se hace referencia al origen del nombre Lucía, un tema que puede convertirse en un pretextos para tratar en clase la discapacidad visual y las condiciones de las personas que la

padecen como un aspecto más de la cultura de los países de habla hispana que se intenta acercar a los alumnos.

A continuación, reproducimos la versión original del ejercicio, que después analizamos desde la perspectiva de su accesibilidad para alumnos y profesores con discapacidad visual. Como hemos dicho antes, se trata de un conjunto de actividades en torno a un relato dividido en cuatro capítulos, al que se puede acceder en internet.¹²

Actividades de prelectura

1. El título de la lectura es *Lucía tiene luces*. ¿Sabes la procedencia del nombre de *Lucía*?, ¿conoces su significado?

2. Lucía fue una santa. Se la representa llevando en la mano izquierda la palma de la victoria, símbolo del martirio, y en la derecha los ojos que le fueron arrancados. Aquí te presentamos una imagen de ella.



a. ¿De qué puede ser patrona esta virgen? Justifica tu respuesta.

3. En español hay muchas expresiones en las que se utiliza la palabra luz. Una de las expresiones es la que da título a la lectura: Tener luces. ¿Conoces el significado de estas expresiones? Une la expresión de la columna de la izquierda con el significado de la columna de la derecha.

a. Tener pocas/ muchas luces

1. Ser producida

b. Dar a luz

2. Al amanecer

c. Salir a la luz

3. Por todas partes/de todos modos

¹² El relato completo está disponible en el siguiente enlace: https://marcoele.com/descargas/14/charmet-saez_lucia.pdf

d. A todas luces

4. Ropa que llevan los toreros en las corridas

e. Ver la luz

5. Parir

f. Sacar a la luz

6. Descubrir, manifestar, hacer patente algo

g. Traje de luces

7. No ser muy inteligente / ser muy inteligente

h. A primera luz

8. Nacer

4. ¿Conoces palabras que pertenecen a la familia léxica de la luz? Intenta escribir al menos cinco palabras.

1.

2.

3.

4.

5.

5. Lucía tiene luces es una historia detectivesca. En tu opinión ¿Qué características debe tener un buen detective? Escribe cuatro adjetivos.

1.

2.

3.

4.

6. ¿Reconoces a estos detectives famosos de la literatura? Une la imagen con el nombre del detective.

A



B



C



D



1 Rouletabille
4 Hercules Poirot

E



2 Miss Marple
5 C. Auguste Dupin

F



3 Sam Spade
6 Sherlock Holmes

7. Lucía es la protagonista de nuestra lectura. Es detective privada y vive en Madrid. ¿Cómo te la imaginas? Descríbela.

Empty space for writing a description of the character Lucía.

Actividades durante la lectura

1. GARCÍA es el apellido más común en España. Aquí puedes ver el escudo. Este apellido es de origen vasco y está muy extendido por la península ibérica y por América. ¿Sabes cómo se llama la ciencia que estudia los escudos de los apellidos?



- a. Otros cinco apellidos comunes en España son: González, Fernández, Rodríguez, López y Martínez.
- b. ¿Qué tienen en común estos cinco apellidos?
- c. ¿Sabes el significado del sufijo -ez?
- d. ¿Conoces otros apellidos españoles terminados en -ez?
- e. ¿Cuál es el apellido más común en tu país? ¿Sabes lo que significa?

2. Ya puedes hacerte una idea de cómo es la casa del señor García. Ahora tienes que:

A. Imaginar e inventar el ANUNCIO que puso en el periódico para alquilar la habitación.

B. Imaginar y crear el LETRERO que colgó en la verja de su casa.



3. ¿Qué significado tienen las siguientes expresiones extraídas de la lectura? Elige la respuesta adecuada.

1. Ir al grano

- a. Ir al campo a recoger la cosecha
- b. Ir a lo esencial
- c. Ir al granero

- | | |
|-------------------------------|--|
| 2. A otro perro con ese hueso | <ul style="list-style-type: none"> a. No te crees una mentira b. Darle el hueso a otro perro c. Creerse lo que te dicen |
| 3. Tocar las narices | <ul style="list-style-type: none"> a. Molestar e incordiar b. Acercar la mano a la nariz c. Sonarse la nariz |
| 4. Poner caras largas | <ul style="list-style-type: none"> a. Poner cara de alegría b. Poner cara de enfado c. Poner cara de sorpresa |
| 5. Picar la curiosidad | <ul style="list-style-type: none"> a. Poner cara de alegría b. Poner cara de enfado c. Poner cara de sorpresa |

4. Las siguientes palabras aparecen en la lectura: portAZO, portERO, casITA, vecindARIO
 ¿Sabes lo que indican estos sufijos? ¿Podrías escribir otras palabras que tienen estos sufijos?

-AZO -ERO -ITA -ARIO

- a. Sufijo que expresa la idea de oficio, árbol, lugar o pertenencia.
- b. Sufijo que indica tamaño pequeño, diminutivo y cariñoso.
- c. Sufijo que significa “golpe dado con...”
- d. Sufijo que indica procedencia o lugar.

Actividades poslectura

1. Lee las siguientes preguntas y marca la respuesta correcta.

1. ¿De dónde procede el dinero que el señor García gana?

- a. Del alquiler de las habitaciones de su casa.
- b. De su pensión de jubilado.
- c. De vender las calabazas de su huerto.

2. ¿De qué ha sido acusado el señor García?

- a. De asesinato y robo.
- b. De asesinato, robo e intimidación.
- c. De asesinato.

3. ¿Cuál es el rasgo más característico del señor García?
 - a. Saca la lengua cuando está hablando.
 - b. Hace un ruido con la lengua cuando empieza a hablar.
 - c. Hace ruido con la lengua cuando está hablando.
4. ¿Cómo apodan los vecinos al señor García?
 - a. Chasque.
 - b. Chasquero.
 - c. Chasco.
5. ¿En qué cree el señor García?
 - a. En los horóscopos y en el tarot.
 - b. En los horóscopos, el tarot y el significado de los nombres.
 - c. En los horóscopos y el significado de los nombres.

2. ¿Verdadero o falso?

	VERDADERO	FALSO
1. La actividad principal de la anciana es ver telenovelas y series españolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Al portero le gusta hablar utilizando refranes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La pistola tenía las huellas dactilares del señor García	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El perro de Gustavo se llama igual que una escultura de la catedral de Astorga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Las siguientes definiciones se corresponden con algunas palabras que han aparecido en el relato. Lee la definición y escribe la palabra a la que se refiere.

- a. Flor roja y con semilla de color negro _____
- b. Hace reír en el circo y tiene una nariz roja _____
- c. Juego compuesto de piezas de madera o cartón _____
- d. Fruto de color naranja muy común en la noche de Halloween _____
- e. Objeto que se pone en los campos y árboles para que los pájaros no se coman la cosecha

- f. Mal sueño _____
- g. Persona que tiene mucho frío siempre _____

4. Relaciona los verbos de la columna de la izquierda, aparecidos en el relato, con los elementos de la columna de la derecha.

1. Lamer

a. De frío

2. Guiñar

b. Con una escoba

3. Alquilar

c. Un ojo

4. Titiritar

d. Un piso

5. Barrer

e. Una mano

5. En el relato aparecen una serie de refranes ¿Conoces el significado de estos refranes? Une cada refrán con su significado.

a. A caballo regalado no le mires el diente.

1. A cada uno le pueden gustar cosas diferentes.

b. Unos por otros, y la casa sin barrer.

2. Con la edad las personas adquieren conocimientos y sabiduría.

c. El lobo y la oveja nunca hacen pareja.

3. Las personas malas siempre están ahí. La gente buena es la que se muere.

d. Sobre gustos no hay nada escrito.

4. Nadie hace nada pensando que lo harán los otros.

e. Mala hierba nunca muere.

5. Tienes que avanzar sin mirar atrás.

f. No hay mal que cien años dure ni cuerpo que lo resista.

6. No pueden estar juntas dos personas que son muy diferentes.

g. Más sabe el diablo por viejo que por diablo.

7. No te quejes de lo que te regalan o es gratis.

h. El que no mira hacia adelante, atrás se queda.

8. Los problemas no pueden durar toda la vida.

6. En el relato se hace referencia a los horóscopos, las cartas del Tarot y el significado de los nombres. ¿Conoces el nombre de la ciencia que se ocupa de las siguientes actividades?

a. Los horóscopos

b. Los números

c. La lectura de las cartas del tarot



d. Los colores

e. Los nombres

f. La lectura de las líneas de la mano



7. Mato, el perro de Gustavo, LADRA ¿Sabes lo que hacen estos animales?

a. El gato

b. El caballo

c. El búho

d. La gallina

e. El elefante

f. El burro

g. El león

h. El lobo

i. Los pájaros

j. La paloma

8. Al señor García no le gusta mucho llevar en la cabeza: GORRO, GORRA, BOINA, VISERA, SOMBRERO y CAPUCHA. ¿Qué palabra se corresponde con cada imagen?

a



b



c



d



e



f



Análisis de accesibilidad de la actividad

Como venimos haciendo hasta ahora, empezamos este análisis comentando los rasgos generales de estas tareas desde el punto de vista de su accesibilidad para alumnos y docentes con discapacidad visual.

Las competencias generales que se abordan aquí son la comprensión lectora y, en menor medida, la expresión escrita, que es el aspecto que tiene más peso a la hora de situar estas actividades en la tercera categoría de dificultad, dado que el braille por sí solo no es suficiente para su adaptación. Es preciso emplear alguna herramienta tiflotécnica que permita escribir a los alumnos, como un anotador braille electrónico. Además, con este tipo de dispositivos también es posible obtener instantáneamente una versión en caracteres en tinta del trabajo de los alumnos invidentes que podría revisar un docente sin discapacidad visual y sin conocimientos del sistema braille.

El contenido —que en este caso es léxico, gramatical y cultural— normalmente no ofrece ninguna dificultad en sí mismo, sino que esta surge por el método o el formato usados para transmitirlo.

Respecto a la dinámica de trabajo, la adaptación de la parte individual únicamente requiere del empleo del sistema braille para que los alumnos puedan acceder al texto, mientras que la parte grupal no precisa adaptación alguna debido a su carácter oral.

a) Accesibilidad para alumnos con discapacidad visual

Respecto al propio texto sobre el que se realizan las tareas de prelectura, lectura y poslectura, aplica lo que hemos comentado en los ejercicios y actividades de la segunda categoría de dificultad de adaptación: es preciso transcribirlo a braille para que los alumnos con discapacidad visual puedan leerlo. Por esta razón detallamos el siguiente problema que en nuestra opinión caracteriza a las actividades que pertenecen a esta categoría con mayor complejidad en su adaptación.

En esta muestra varias de las actividades —como las tareas 4, 5 y 7 de prelectura, 4 durante la lectura y 3 de poslectura— requieren una respuesta escrita, por lo que el empleo del sistema braille para la lectura no es suficiente. En este contexto es importante recordar el hecho de que en las instituciones docentes donde se imparten clases de español para extranjeros generalmente se cree que basta con la disponibilidad en braille del material de lectura. En nuestra opinión, esta circunstancia pone en desventaja a los alumnos con discapacidad visual, que, si ya en pocas

ocasiones tienen la oportunidad de leer los textos en braille, no tienen ningún acceso a la escritura en dicho sistema, por lo que no llegan a practicar la expresión escrita. La consecuencia negativa más directa es que se encuentran en situación de desventaja a la hora de aprender nuevo léxico y además no practican suficientemente la ortografía de las nuevas palabras.

El segundo problema de estas tareas es el planteado por los elementos visuales que contienen, y que se usan también para acercar algunos elementos culturales. En la versión original, no cuentan con una alternativa textual, perdiéndose por completo para los alumnos invidentes la posibilidad de adquisición de este contenido cultural. En este contexto, las soluciones más adecuadas pueden ser o bien hacer una descripción textual de las imágenes o bien buscar una alternativa distinta a la tarea en cuestión según el caso. Respecto a la descripción textual de imágenes, se debería hacer respetando el nivel de dominio del español del grupo de alumnos. En los niveles iniciales de aprendizaje, creemos que podría llevarse a cabo en su lengua nativa, pero se debería reemplazar por el español en cuanto fuese posible, empezando por un lenguaje sencillo, con vocabulario conocido por los discentes.

En nuestra opinión, la descripción textual de imágenes es necesaria en el caso de la tarea 1 de las actividades durante la lectura. Sin una descripción textual del escudo del apellido García, los alumnos invidentes se pierden un importante elemento cultural de la lengua española que están estudiando.

Por el contrario, creemos que dicha descripción textual no sería tan útil en la tarea 6 de las actividades de prelectura, donde los alumnos tienen que relacionar la imagen de algunos detectives famosos de la literatura con sus nombres. Las alternativas pueden ser varias, pero, a modo de ejemplo, sugerimos que con los discentes con discapacidad visual se reemplacen las imágenes por los nombres de las obras literarias en las que aparecen dichos personajes. Aunque aparentemente la no realización de este ejercicio no tenga un efecto negativo directo, puede poner a los alumnos posteriormente en desventaja cuando se mantengan conversaciones orales al respecto.

El último caso de elementos visuales que entorpecen el aprendizaje de alumnos invidentes es la última tarea de poslectura, en la que los discentes invidentes tienen que relacionar algunas imágenes de prendas de vestir con la palabra correspondiente.

Este es un ejemplo de los métodos más comunes usados en la enseñanza del español y otras lenguas a extranjeros, tratándose de una de las formas más sencillas y rápidas para enseñar o

practicar nuevo vocabulario. Desafortunadamente, en el caso de alumnos con discapacidad visual no es la forma más adecuada de abordar este objetivo, debido a su limitación sensorial. De manera ideal, en estos casos debería existir una alternativa a los elementos visuales que les permitiera tener una experiencia similar a la de los estudiantes sin discapacidad visual. Sin embargo, en la actualidad, las posibles soluciones, como el empleo de impresiones en 3D, resultan muy costosas. No obstante, confiamos en que en el futuro será cada vez más factible realizar estas impresiones, lo cual permitiría a los estudiantes con discapacidad visual aprender nuevo vocabulario tocando reproducciones táctiles de objetos, como las prendas de vestir mencionadas en esta tarea.

b) Accesibilidad para docentes invidentes

En este caso, consideramos que el nivel de dificultad de adaptación para docentes con discapacidad visual coincide con el que observamos para los discentes en la misma situación, englobándose estas tareas en la tercera y más compleja categoría.

Empezando por el texto en el que se basan todas las tareas de este conjunto, consideramos que aplican los comentarios que ya realizamos en la anterior sección de este análisis, relativos al empleo del sistema de lectoescritura braille para que los docentes puedan acceder al mismo y trabajarlo con sus alumnos, independientemente de la presencia o ausencia de discapacidad visual entre ellos.

Las tareas en las que es necesaria la expresión escrita no plantearían la misma complicación a los docentes que a los alumnos, porque aquellos no necesitan escribir. En cambio, sí tienen que utilizar herramientas adicionales para poder revisar el trabajo de los discentes. En el caso de una clase a distancia, por ejemplo, con el empleo de líneas braille conectadas a sus ordenadores, pueden revisar lo que escriben sus alumnos en formato digital, independientemente de su discapacidad.

En lo referente a las tareas ya indicadas que contienen elementos visuales, conviene subrayar que, aunque presentan una dificultad para los docentes invidentes, no es la misma que experimentarían los discentes con la misma discapacidad. Es obvio que los primeros también se encontrarían con la falta de percepción de dichos elementos visuales, pero, con apoyo previo, sí podrían llevar al aula estas actividades y realizarlas con alumnos sin discapacidad visual, conociendo previamente la información visual recogida en cada tarea y los elementos culturales o de léxico a los que correspondiese.

Para resumir, estas tareas que presentan dificultades adicionales de aprendizaje para los alumnos invidentes suelen dar lugar a desafíos para los docentes a la hora de hacer la evaluación, que es un aspecto fundamental del proceso de enseñanza y de la labor de los profesores.

c) Conclusiones

Para terminar, destacamos algunas conclusiones resultantes del análisis de este grupo de tareas.

En primer lugar, conviene reafirmar lo que habíamos comentado anteriormente sobre la dificultad añadida de adaptación que representa el hecho de combinar competencias y aspectos lingüísticos, en este caso comprensión lectora y expresión escrita, además de los aspectos léxicos y culturales recogidos. No obstante, no por ello se tienen que simplificar las actividades, sino que se ha de buscar el método o los métodos más adecuados para su mejor adaptación, para conservar los beneficios que aportan a los alumnos del español como lengua extranjera.

También observamos, sobre todo en las que pertenecen a la categoría de mayor dificultad, la necesidad del empleo de más herramientas tiflotécnicas para que tanto alumnos invidentes como docentes con la misma discapacidad puedan tener acceso a la expresión escrita, que en este último caso es útil principalmente en labores de evaluación.

Además, observamos que los elementos visuales que suelen dificultar el aprendizaje del español por parte de alumnos invidentes o la enseñanza por profesores con la misma discapacidad se suelen relacionar con aspectos como el léxico o la cultura. Ello nos ayuda a determinar los terrenos en los que hay más desafíos y, por consiguiente, en los que los alumnos invidentes presentarían más desventaja o menos desarrollo. De esta manera, las instituciones docentes pueden orientar mejor sus recursos a este tipo de competencias lingüísticas.

En este contexto, también vemos la importancia que tienen ayudas tiflotécnicas adicionales como la descripción de imágenes, sin la cual los alumnos invidentes perderían un importante conocimiento léxico y cultural y los docentes con discapacidad visual no podrían enseñar dicho aspecto.

Por último, vemos que, como en otras tareas, la dificultad en un ejercicio para los alumnos con discapacidad visual no coincide siempre con la que este presenta para docentes invidentes. A modo de ejemplo, las actividades basadas en elementos visuales recogidas en este conjunto pueden ser planteadas por docentes invidentes con ayuda previa y con alumnos sin discapacidad visual, pero

los alumnos invidentes no las pueden realizar sin adaptación o, en caso extremo, reemplazo de dichos elementos.

4.4.3.2. Muestra 2

La ruta del misterio (Ministerio de Educación, 2011: 75)

Breve presentación

Con esta muestra de actividades, seguimos en la tercera y más compleja categoría de materiales didácticos respecto a su adaptación para docentes y discentes del español como lengua extranjera con discapacidad visual.

El objeto de esta muestra es una unidad didáctica completa con varias tareas y actividades que ilustran diversos aspectos de la lengua y cultura españolas: gramaticales, léxicos, fonéticos, culturales, etc. Dichas actividades también presentan diferentes niveles de dificultad de adaptación.

Por lo anterior, hemos optado por elegir una de estas tareas que es, en nuestra opinión, especialmente difícil de adaptar; por otro lado, su omisión supondría un escollo a la hora de lograr los objetivos marcados para toda la unidad didáctica por los autores. Por ello, en esta presentación mencionaremos los objetivos de toda la unidad didáctica, destacando en la respectiva tarea cuáles de ellos dificultan lograr dichos objetivos.

En el MCER, esta unidad didáctica se encuadra en el nivel A2. Respecto a los destinatarios, va dirigida a jóvenes y adultos.

En cuanto a su contenido, tiene funciones lingüísticas y gramaticales que incluyen conjugar el presente de indicativo, utilizar el pretérito imperfecto como tiempo principal para contar una historia pasada, crear una historia a partir de imágenes, describir un personaje, realizar reservas en un hotel, etc. También cuenta con contenido léxico, que incluye vocabulario sobre las partes del cuerpo o rasgos físicos, léxico relacionado con el misterio, vocabulario necesario para realizar una reserva de hotel, léxico necesario para situarse y seguir indicaciones, etc. Respecto a la fonética y ortografía, los alumnos deberían aprender a crear una leyenda. Por último, los alumnos deberían aprender a conocer y situar las distintas comunidades autónomas de España, además de sus lenguas cooficiales cuando corresponda.

Las destrezas que predominan en esta unidad didáctica son la comprensión auditiva y la expresión oral. Por ello, este es un buen ejemplo de que destrezas que se suponen fáciles de trabajar con alumnos invidentes y/o por docentes con la misma discapacidad se pueden hacer más complejas por el tipo de materiales o tareas usados. La dinámica de trabajo es mayoritariamente grupal, lo cual supone un desafío mayor en las clases que cuentan con alumnos videntes e invidentes.

Los objetivos de esta unidad didáctica son los siguientes:

- Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas reales.
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
- Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
- Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
- Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.

Los autores también declaran algunos objetivos didácticos que pretenden conseguir como:

- Comprender una leyenda y saber responder a las preguntas que se plantean.
- Adquirir el vocabulario del tema principal de la unidad didáctica.
- Saber conjugar los verbos propuestos.
- Saber contar una historia a partir de unas imágenes.
- Aprender el vocabulario principal para una descripción, rasgos, partes del cuerpo, etc.
- Conseguir realizar una descripción.
- Saber situarse en un plano y seguir indicaciones.
- Aprender el vocabulario imprescindible para poder realizar una reserva en un hotel.
- Conocer las comunidades autónomas de España.
- Crear una leyenda.

Una de las razones por las que hemos elegido esta muestra radica, precisamente, en su variedad de actividades y las competencias lingüísticas que trabaja. Por ello es un ejemplo de que una parte, aunque sea minoritaria, puede afectar toda la unidad si no se adapta correctamente, aunque cuente con otras tareas que no son complicadas de adaptar.

La segunda razón es la que hemos comentado respecto a que una competencia lingüística no es complicada o sencilla de adaptar en sí, sino que lo que la puede hacer más complicada o sencilla es la forma de trabajarla en el aula, como es el caso de este ejemplo de la comprensión auditiva y expresión oral.

A continuación, empezamos con el texto de la primera tarea que hemos elegido de esta unidad didáctica. Las imágenes a las que se hace referencia se encuentran en la fuente mencionada anteriormente.

Tarea 4

A partir de estas imágenes crea una historia real o ficticia. Recuerda: Introducción, nudo y desenlace.

Análisis de la accesibilidad de la tarea

Lo primero que tenemos que destacar es que nos encontramos ante una de las tareas más complejas de adaptar que se pueden realizar en una clase con alumnos con discapacidad visual y/o por docentes con la misma discapacidad. Ello se debe a que tiene más elementos de los que se pueden adaptar solamente con el uso del sistema de lectoescritura braille que son, precisamente, las imágenes que los alumnos tienen que utilizar para inventar una historia.

a) Problemas de accesibilidad para discentes invidentes

Falta de empleo del sistema braille

Empezamos por esta carencia porque, por un lado, es la más sencilla de suplir y, por otro, serviría a los alumnos para la escritura del cuento o la historia que tienen que confeccionar. Para poder evaluar las implicaciones de la falta del sistema braille, podemos comentarlas primero desde el punto de vista de la lectura y después desde el de la escritura.

Respecto a la lectura, el empleo del sistema braille serviría a los alumnos sobre todo para poder leer el enunciado de la tarea. Si tratáramos esta tarea de manera aislada, podría prescindirse del sistema braille, pero si habláramos del conjunto de la unidad didáctica, el braille resulta esencial, ya que sin él no se puede acceder al texto con el que arranca esta unidad, por ejemplo. En otras palabras, la falta del uso del sistema braille, aunque no afecta directamente el desarrollo de esta tarea precisa, sí perjudica gravemente la consecución del objetivo referido al leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, además del otro objetivo relacionado con escribir textos sencillos utilizando los recursos adecuados de cohesión y coherencia. También puede llegar a afectar la realización de algunas tareas específicas que pretenden los autores, como la comprensión de una leyenda y saber responder a las preguntas posteriores o el aprendizaje del vocabulario incluido por los autores para esta unidad didáctica.

Respecto a la escritura, el sistema braille sería esencial para la realización de la parte escrita de esta tarea, que es la referida a la creación de una historia real o ficticia con todos sus elementos. La falta del empleo del sistema braille en la escritura impediría totalmente la realización de esta actividad, teniendo implicaciones que no solo se limitan a su no consecución, sino que afectan al logro de otros objetivos principales de la unidad didáctica en general, como el de escribir textos sencillos —ya mencionado— y el objetivo específico de saber escribir historias teniendo en cuenta sus elementos, como la introducción, el nudo y el desenlace, además de perderse el aprendizaje de vocabulario relacionado con la descripción de aspectos o rasgos físicos.

Falta de empleo de otras ayudas tiflotécnicas específicas

En este apartado destacamos la descripción de imágenes, que es una de las ayudas tiflotécnicas específicas para los alumnos y docentes con discapacidad visual que les permite acceder a los materiales visuales, que incluyen tanto imágenes como vídeos. En el caso de los vídeos, la ayuda adecuada es la audio-descripción.

Los efectos de la carencia de la descripción de imágenes en esta tarea para alumnos invidentes se pueden resumir en que les sería imposible realizarla, con lo que ello conlleva en cuanto a pérdida de aprendizaje e incumplimiento de todos los objetivos que los autores buscan con esta tarea y con

la unidad didáctica en general. En otras palabras, la pérdida de oportunidades de aprendizaje se extendería a todos los aspectos y competencias lingüísticas que esta tarea aborda, como la expresión escrita principalmente, y facetas como la gramática, el vocabulario, cuestiones relativas a los elementos de una historia o un cuento, etc.

b) Problemas de accesibilidad para docentes invidentes

Respecto a los inconvenientes de esta tarea para los docentes con discapacidad visual, éstos se parecen mayoritariamente a los que tienen los discentes invidentes y que hemos comentado anteriormente. No obstante, existen algunas diferencias que comentaremos a continuación.

Falta de empleo del sistema braille

En el caso de los docentes invidentes, la falta de empleo del sistema de lectoescritura braille no supondría una gran limitación para poder realizar esta tarea si la abordáramos de una manera estrictamente aislada del resto de la unidad didáctica. No obstante, como esto no sería muy realista, tenemos que afirmar que el sistema braille sí es imprescindible para los docentes invidentes para la unidad didáctica en su conjunto. A modo de ejemplo, es necesario para que los docentes puedan preparar óptimamente las tareas de comprensión lectora antes de clase, dado que, si el docente invidente no tuviera la oportunidad de hacerlo, el trabajo de las competencias que se abordan en esta tarea —que ya hemos comentado anteriormente al referirnos a las implicaciones de la falta del uso del sistema braille con los alumnos— se vería afectado.

Falta de empleo de otras ayudas tiflotécnicas específicas

Los problemas con los que se pueden encontrar los docentes invidentes en esta tarea son los mismos que hemos comentado para los alumnos; no obstante, cambian las consecuencias de estos problemas.

Al igual que los discentes con discapacidad visual, los docentes en la misma situación no pueden realizar esta tarea sin la ayuda previa de una descripción textual del contenido de las imágenes. Además de lo anterior, los docentes tampoco podrían evaluar la redacción de los alumnos sin esta ayuda, ya que no serían capaces de determinar el grado de relevancia de las redacciones de sus alumnos y la coherencia respecto a las imágenes incluidas.

c) Conclusiones

En primer lugar, observamos que las tareas y actividades que conforman una unidad didáctica no se pueden tratar de manera aislada y que, si existe un problema de accesibilidad en una actividad concreta, sus consecuencias negativas no solamente se limitan al ámbito de dicha tarea, sino que se extienden a la totalidad de la unidad didáctica. Ejemplo de ello es que el sistema braille, aunque no es imprescindible para acceder al enunciado de la tarea, sí lo es para elaborar la redacción y para el resto de la unidad.

También observamos que, aunque los docentes invidentes pueden tener el mismo tipo de problemas de accesibilidad que los alumnos con la misma discapacidad, las implicaciones de dichos problemas pueden ser distintas; así, en este caso, los docentes tienen el mismo inconveniente con las imágenes incluidas en la tarea, pero las consecuencias repercuten sobre la evaluación que tienen que realizar.

6. Conclusiones

Tras toda la información y los ejemplos prácticos que hemos detallado en los capítulos anteriores, exponemos ahora las conclusiones a las que hemos podido llegar sin pretender ser exhaustivos, puesto que, como ya hemos indicado, en el ámbito de la adaptación de la enseñanza del español como lengua extranjera para docentes y discentes con discapacidad visual ha habido escaso trabajo de investigación¹³. Por ello, esperamos que en el futuro pueda explorarse más a fondo esta materia.

En primer lugar, debemos destacar la importancia de que un trabajo sobre lingüística aplicada como la presente tesis comience con una referencia introductoria a la discapacidad, sus características y tipos. Aunque aparentemente la cuestión no parezca tener relación con el eje central de este trabajo de investigación, es realmente importante que los centros de enseñanza del español sepan en qué consiste la discapacidad visual y qué medios son necesarios para que tanto alumnos como docentes afectados por ella tengan la mejor experiencia de enseñanza/aprendizaje posible. Pese a la aparente obviedad de lo anterior, en muchas ocasiones, incluida la experiencia del autor de esta tesis, el personal de estas instituciones no tiene suficiente conocimiento sobre la discapacidad visual del que partir para adaptar sus contenidos. Por esta razón, la primera de nuestras conclusiones, que además creemos una de las más importantes, es la importancia de que se conozca primero qué es la discapacidad visual.

En este mismo contexto, nos parece justificada la inclusión de un recorrido histórico por la situación de los invidentes en cuanto a su educación y empleo a lo largo de la historia y hasta la actualidad. Constatamos que, desde que existe documentación histórica, durante varios milenios y hasta hace poco más de cincuenta años, los discapacitados visuales han vivido en condiciones que solamente pueden calificarse de precarias en todos los aspectos, incluido su derecho a la educación. En estas circunstancias, lógicamente, poco podría decirse del aprendizaje de lenguas extranjeras, salvando algunos ejemplos que hemos detallado en esta tesis. En la actualidad, a pesar de los avances que se han producido, estimamos que todavía hay mucho trabajo por hacer en aspectos

¹³ Hasta donde sabemos, solo algunos trabajos de fin de máster y tesis doctorales.

como la legislación y su cumplimiento efectivo. Aunque aparentemente todas estas cuestiones pueden no tener una relación directa con el tema principal de esta tesis, todo lo que exponemos aquí sobre la adaptación de materiales y procedimientos no tendría sentido si no se pudiera garantizar la educación de los alumnos invidentes y, dentro de ella, la oportunidad de que aprendan lenguas extranjeras —el español, en nuestro caso—, así como su posterior empleabilidad como docentes de dichas lenguas.

La observación anterior nos lleva, precisamente, a resaltar la importancia de la accesibilidad en todos los ámbitos de la vida. La enseñanza del español como lengua extranjera no es una excepción. Por ello hemos hablado también específicamente de la accesibilidad, distinguiendo entre la directa y la indirecta. Entendemos que el objetivo último de la investigación en materia de accesibilidad en ámbitos como la enseñanza del español como lengua extranjera debe ser la búsqueda de fórmulas de creación de material que sea accesible de forma innata, sin modificaciones. No obstante, siendo conscientes de que este objetivo debe considerarse como una meta a largo plazo, debido a los costes y al tiempo que puede conllevar alcanzarla, empezamos por la fórmula de la accesibilidad indirecta, haciendo propuestas de adaptación de materiales ya publicados o elaborados por otros docentes o instituciones de enseñanza.

Buscando formas de mejorar la accesibilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera, en esta tesis doctoral hemos hecho un análisis de accesibilidad de muchos métodos que se han ido empleando con este propósito, hasta a los más actuales, en particular el enfoque comunicativo. Puede que el análisis de algunos métodos que ya se han dejado de usar aparentemente implique dar pasos en una dirección equivocada; no obstante, en nuestra opinión, se pueden aprovechar varios aspectos de estos métodos que mejoran la accesibilidad, incorporándolos a las técnicas más recientes. A modo de ejemplo, podemos llegar a la conclusión de que garantizar la disponibilidad de material accesible para los alumnos con discapacidad visual puede impulsar considerablemente su motivación para aprender la lengua española y puede quitarles sus miedos respecto al grado de dificultad de esta lengua o a si la discapacidad visual supondría un obstáculo añadido a los ya existentes al inicio del aprendizaje de una lengua nueva. Dicha motivación es uno de los aspectos que hemos recogido en uno de los métodos experimentales que ya se han dejado de usar, la sugestopedia. Siguiendo en la misma línea, de un método tan antiguo como el de gramática y traducción podemos destacar el material con texto y ejercicios

simples, que consideramos que se pueden adaptar a los métodos actuales, como el comunicativo. Lo anterior también es válido respecto a los que pretenden enseñar vocabulario a través de objetos o dibujos, ya que con los avances tecnológicos actuales y la difusión de la impresión 3D, cada vez más asequible y extendida, los alumnos invidentes pueden participar de la misma experiencia.

Respecto a nuestro análisis de la accesibilidad de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, hemos podido observar una tendencia ascendente en complejidad de adaptación cuanto más avanzaban tales métodos y cuantos más elementos incluían en su repertorio. A lo largo de la tesis ya hemos explicado que esto se debe a que siempre se ha buscado la forma de mejorarlos añadiendo más elementos y competencias, pero sin tener en cuenta cómo hacer compatibles dichas mejoras con las necesidades especiales de los alumnos con discapacidad visual. Así pues, esta tesis debe considerarse como un primer paso para aumentar la conciencia sobre las necesidades del alumnado y profesorado con discapacidad visual, con el objetivo último de normalizar dichas necesidades y convertirlas en uno más de los criterios a seguir para el diseño de métodos y materiales de enseñanza del español como lengua extranjera.

Conviene recordar aquí que en nuestro análisis de los métodos de enseñanza hemos podido observar algunos procedimientos y métodos completos que son incompatibles con la discapacidad visual, como el método silencioso, comentado en el segundo capítulo. Aunque este tipo de métodos experimentales ya no se siguen en la actualidad, aún se adoptan algunos procedimientos cercanos a los de aquellos enfoques, incluso en clases que cuentan con alumnos con discapacidad visual, debido a la falta de conocimiento de sus implicaciones por parte de docentes y personal de algunos centros de enseñanza. Dicha circunstancia conlleva muchas desventajas, que acaban en una exclusión de este colectivo en el aprendizaje en general y del español en particular. Por esta razón, una de las principales conclusiones de esta tesis es que debemos subrayar la importancia de que todo el personal implicado en la enseñanza del español como lengua extranjera conozca qué es la discapacidad visual y cómo adaptar y presentar el material usado en la enseñanza.

Entrando en las adaptaciones, consideramos de vital importancia el empleo del braille para el aprendizaje del español como lengua extranjera por alumnos invidentes o para la enseñanza por docentes con la misma discapacidad. Sin este sistema de lectoescritura, no se puede trabajar correctamente ni la comprensión lectora ni la expresión escrita. Por ello, recomendamos que se incluya formación relativa al sistema de lectoescritura braille español en los currículums dedicados

a la enseñanza de esta lengua a los extranjeros que tengan discapacidad visual. Con ello se pueden evitar inconvenientes y dificultades en el desarrollo de ortografía, vocabulario o incluso pronunciación.

En relación con lo anterior, la utilización de herramientas tiflotécnicas en estos contextos adquiere una gran importancia, debido a la interconexión que tienen dichas herramientas con el sistema de lectoescritura braille. Como ya hemos visto, estas herramientas ayudan a los docentes invidentes a realizar de manera correcta la evaluación de los alumnos y permiten a los discentes practicar la expresión escrita, tan fundamental en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera.

Conviene destacar que algunas de las herramientas tiflotécnicas cuyo uso hemos propuesto, además de ayudar a los alumnos con discapacidad visual, también pueden mejorar el aprendizaje del resto de alumnos. Este es el caso de los materiales en formato DAISY, que suponen una gran inmersión para los discentes invidentes al permitirles leer un texto en braille y escucharlo a la vez. Al tratarse de un formato digital, es posible emplearlo con alumnos sin discapacidad visual, puesto que el texto se puede mostrar igualmente en caracteres en tinta.

De este modo, observamos que las adaptaciones que se realizan para los alumnos o docentes con discapacidad visual también mejoran la experiencia de los demás participantes en el ámbito de la enseñanza del español a extranjeros, contrarrestando los argumentos según los cuales las adaptaciones en muchos ámbitos, incluyendo el que nos ocupa, pueden no ser rentables para las instituciones docentes.

También observamos la importancia de dedicar recursos a las competencias de comprensión lectora y expresión escrita, que, pese a conformar la mitad del dominio de una lengua extranjera, no suelen recibir atención específica por parte de las instituciones docentes y su personal debido a la falta de medios de adaptación. Ello acaba dejando a los discentes con discapacidad visual en situación de desventaja en estos dos ámbitos e, indirectamente, en su estudio del español en general. El resultado son las oportunidades cada vez más reducidas de los invidentes para convertirse, tras terminar su aprendizaje, en docentes de esta lengua.

Otra conclusión en la que conviene hacer hincapié estriba en que, una vez formados, los docentes invidentes, con las adaptaciones adecuadas —como hemos visto en alguno de los ejercicios que hemos seleccionado—, pueden realizar todo tipo de actividades con los alumnos, tengan discapacidad visual o no, incluidas las tareas que hemos considerado no compatibles con

los discentes invidentes. Ello los convierte en miembros versátiles que cuentan con la misma formación que sus compañeros sin discapacidad visual, pudiendo hacer también su aportación al ámbito de la enseñanza del español a extranjeros.

Por último, esperamos que esta tesis constituya el inicio de un camino duradero y constante de investigación para mejorar las posibilidades del colectivo de las personas con discapacidad visual de aprender y enseñar la lengua española, una lengua que cuenta con cada vez más hablantes y cuya enseñanza se extiende a cada vez más lugares. Nuestro deseo es que el éxito de esta lengua también incluya a las personas invidentes, que tienen el derecho a participar de una cultura en auge, al igual que sus compañeros sin esta discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Alvira Martín, F. R. (1988). Ceguera y sociedad. ONCE.
- Americans with Disabilities Act. (s. f.). Recuperado 12 de febrero de 2021, de <https://www.ada.gov/cguide.htm>
- Arregui Noguera, B., Alegría Ezquerro, M. A., Baixauli Camilleri, E., Barrado García, J. M., Bermúdez Cabra, A. M., Esteban Iriarte, J. A., Fernández del Campo, J. E., García Soria, F., Gómez Viñas, P., Jáñez González, J., Luengo Jurdado, S., Martín Cuervo, J., Martín Sastre, M. T., Muñoz Sevilla, J. A., Navarrete Moreno, J., Rodríguez Hernández, A., Románach Cabrero, J., Romero Rey, E., Ruiz Prieto, P., Varela Couceiro, E. (2004). Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual. Tecnología y Discapacidad Visual. ONCE.
- Asher, J. (1977). Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book. Sky Oaks Productions.
- Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Martín Peris, E., Pueyo Villa, S., & Vañó Aymat, A. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes.
- Barraga, N. (1976). Visual Handicaps and Learning: A Developmental Approach. Wadsworth Publishing Company.
- Blanco Canales, A., Ruiz Martínez, A. M., Cabrerizo Ruiz, M. A., & Gómez Sacristán, M. L. (2001). Sueña 2. Anaya.
- Bloomfield, L. (1933). Language. Henry Holt.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Ed.). Anaya.
- Corpas, J., García, E., & Garmendia, A. (2013). Aula Internacional 1. Difusión, Centro de Investigación Publicaciones de Idiomas S.L.

- Cortés Moreno, M. (2000). Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas. Octaedro.
- Egea García, C., & Sarabia Sánchez, A. (2001). Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fisher, P., & Goodley, D. (2007). The linear medical model of disability: mothers of disabled babies resist with counter-narratives. *Sociology of Health & Illness*, 51, 66-81.
- Flood, L. J. (1934). The value of Latin in schools for the blind. En 32nd Biennial Convention, American Association of the Instructors of the Blind.
- García Velasco, D. (2003). Funcionalismo y Lingüística: la Gramática Funcional de S. C. Dik. UNIVERSIDAD DE OVIEDO, Servicio de Publicaciones.
- Gascón Ricao, A., & Storch de Gracia y Asensio, J. G. (2004). Historia de la educación de los ciegos en España. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gattegno, C. (1972). Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. Educational Solutions.
- Gómez, A. C., & Cuervo, E. C. (2007). Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia. Ediciones Universidad Nacional de Colombia.
- Henri, P. (1988). La vida y la obra de Louis Braille (J. Osuna, Trad.). ONCE.
- Henry, S. L., Abou-Zahra, S., & Brewer, J. (2014). The role of accessibility in a universal web. En Proceedings of the 11th Web for All Conference on - W4A (17.a ed.).
- Histoire Valentin Haüy. (s. f.). Recuperado 11 de diciembre de 2020, de <http://www.inja.fr/Default/valentin-haüy.aspx>
- History of Special Education in Egypt. (s. f.). Recuperado 29 de enero de 2021, de http://moe.gov.eg/departments/special_education/doc/history.pdf

Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera & J. M. Cots, Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa.

IMSERSO. (1997). Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalías.

JOHNSON, K., & Morrow, K. (1981). Communication in the classroom. Longman.

José Cândido Branco Rodrigues. (s. f.). Recuperado 7 de enero de 2021, de http://www.bnportugal.gov.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1232%3Apremio-branco-rodrigues&catid=42%3Aaleitura-para-deficientes-visuais&Itemid=1249&lang=pt

Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Pergamon.

La discapacidad visual. (s. f.). Recuperado 15 de junio de 2020, de <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual>

La Unión Italiana de las personas ciegas y con baja visión; presentación en español. (s. f.). Recuperado 30 de diciembre de 2020, de <http://www.uiciechi.it/homeSpagnolo.asp>

Lefebvre, G. (2003). Mitos y cuentos egipcios de la época faraónica (J. M. Serrano, Trad.). Ediciones Akal.

Liesen, B. (2002). El braille: Origen, aceptación y difusión. Entre dos mundos, 19.

Llobera, M., & Cots, J. M. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa.

Long, M. H. (1989). Task, group and task-group interactions. University of Hawaii.

Lozanov, G. (1978). Suggestology and Outlines of Suggestopedya. Gordon and Breach.

Madsen, H. S. (1983). Techniques in Testing. Oxford University Press.

Melero Abadía, P. (2000). Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Edelsa.

Mendoza Fillola, A. (1998). Conceptos clave en didáctica de lengua y la literatura. ICE-Horsori.

- Mexia, P. (1990). *Silva de varia lección*: Vol. II (A. Castro Díaz, Ed.). Letras Hispanas.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2011). *Materiales para la clase de ELE 2011. Nivel A2*. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Molina Martín, P. (1900). *Instituciones españolas de sordomudos y de ciegos: consideraciones sobre lo que son y sobre lo que debieran ser*.
- Montoro Martínez, J. (1995). *Los ciegos en la historia*. ONCE.
- Moore, M. (s. f.). *Religious Attitudes toward the Disabled*.
<https://infidels.org/library/modern/michael-moore-disabled/>
- Morrissey, W. P. (1931). *Teaching Foreign Languages in Schools for the Blind*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 25.
- Norwich, J. J. (2009). *Historia de Venecia*. Ediciones Almed.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Obermayer, H. (2014). *El hombre prehistórico y los orígenes de la Humanidad*. Urgoiti Editores.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. IMSERSO.
- Osoro Hernández, A., & Lomas García, C. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.
- Palomares Oliver, J. (s. f.). *¿Fue, era, estuvo, estaba, hubo o había?* AIL Madrid. Recuperado 19 de junio de 2023, de <https://www.ailmadrid.com/es/actividad-espanol-ser-estar-haber-imperfecto-indefinido/>
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado 11 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Sáez Garcerán, P. (2012). *Lucía tiene luces*. Marcoele, 14.

- Sánchez, A. (1997). Los métodos en la enseñanza de idiomas. SGEL.
- Santana Rollán, M. E. (2003). Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Integración, revista sobre ceguera y deficiencia visual, 42.
- Sanz, E. (1996). Se abren ventanas para los ciegos. Perfiles, 114.
- Schulman, J. (2002). The rise of the medieval world, 500–1300: a biographical dictionary. Greenwood Press.
- Stevick, E. W. (1990). Humanism in Language Teaching. Oxford University Press.
- The Disability Archive Centre for Disability Studies. (s. f.). Recuperado 3 de junio de 2020, de <https://disability-studies.leeds.ac.uk/library/>
- The German Federation of the Blind and Partially Sighted (DBSV) in English. (s. f.). Recuperado 30 de diciembre de 2020, de <https://www.dbsv.org/dbsv-in-english.html>
- Treue, W. (1950). La conquista de la Tierra (F. Payarols, Trad.). Editorial Labor.
- UTT-ONCE. (1995). Eco-Braille Línea Braille española. Perfiles, 106.
- Venegas del Busto, A. (1531). Tractado de Othograpfia y acentos en las tres lenguas principales.
- Wells, H. G. (1998). Breve historia del mundo. PORRUA.
- Weygand, Z. (2009). The Blind in French Society from the Middle Ages to the Century of Louis Braille. Stanford University Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social. Cambridge University Press.

Esta tesis se centra en los problemas de accesibilidad que se pueden encontrar los docentes y discentes con discapacidad visual a la hora de enseñar/aprender la lengua española. Tras una breve exposición sobre la definición y características de la discapacidad en general, y de la visual en particular, seguida de un recorrido histórico por las distintas etapas de desarrollo de la educación de las personas ciegas, nos centramos en los problemas de accesibilidad que plantean los distintos métodos que se han empleado a lo largo de la historia y hasta la actualidad para enseñar lenguas extranjeras. Después, detallamos las herramientas tiflotécnicas necesarias para sortear dichos problemas. Finalizamos con un análisis de accesibilidad de muestras reales de actividades a realizar en las aulas, seguido por las conclusiones.