

Diseño de materiales didácticos: DUA, multimodalidad y educación inclusiva

Anahí D. Cuestas
a.cuestas@fahce.unlp.edu.ar

En un mundo casi sin fronteras en lo que a comunicación se refiere, el aprendizaje de una lengua extranjera ya no debe considerarse sólo como un pasatiempo o un simple gusto, sino como una necesidad que debe ser satisfecha para que todo ciudadano tenga mayores y mejores posibilidades de desarrollo tanto en el ámbito educativo como en el laboral.

En este contexto, el diseño y elaboración de materiales didácticos plantea un enorme desafío para profesores, lingüistas e investigadores, en particular, si se piensa en una educación inclusiva, que contemple y atienda a la diversidad.

En esta comunicación nos proponemos reflexionar sobre la importancia del desarrollo de materiales multimodales en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras para una educación inclusiva.

Introducción

La globalización, junto con el desarrollo y diseminación de las nuevas tecnologías, han dado lugar a cambios sociales, económicos y educativos significativos en todo el mundo. Hoy vivimos en un mundo casi sin fronteras en lo que a comunicación se refiere, de allí que el aprendizaje de una lengua extranjera haya dejado de ser un mero pasatiempo o un simple gusto para convertirse en una necesidad esencial que debe ser satisfecha si se quiere tener acceso a mejores posibilidades educativas y laborales (Ellis, 2003; Graddol, 2006).

Por otra parte, se impone la necesidad de promover y garantizar la igualdad de oportunidades en materia educativa para todas las personas. A modo de introducir esta temática, en este apartado recorreremos en forma muy breve los antecedentes de la inclusión educativa dentro de un marco legal-institucional. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y pasaron a formar parte del ordenamiento jurídico argentino, por Ley 26.378, en el año 2008. Asimismo, el Consejo Interuniversitario Nacional aprobó por Resolución N° 426/07 el Programa Integral de Accesibilidad que reconoce tres componentes de accesibilidad: la accesibilidad física, la accesibilidad comunicacional y de equipamiento educativo y la accesibilidad académica. Esta última aparece claramente explicitada en el artículo 24 de la convención de Naciones Unidas que establece como objetivo lograr que las personas con discapacidad dispongan de medios audiovisuales accesibles que les garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad educativa.

Específicamente, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) fue pionera en el tema de la educación inclusiva, asumiendo un compromiso activo al crear ya en el año 2001 la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD) bajo la Resolución N° 569 de Presidencia, con el objetivo de propiciar una Universidad accesible y no excluyente.

Sin embargo, a pesar de todas estas iniciativas, en nuestro país como en muchos otros, la accesibilidad académica todavía es muy limitada en muchas disciplinas, siendo el aprendizaje del inglés como lengua extranjera una de ellas. De allí que en esta comunicación nos proponemos reflexionar sobre la importancia de propiciar el diseño y desarrollo de materiales didácticos multimodales para la enseñanza de lenguas extranjeras que favorezcan una educación inclusiva.

Diseño de materiales didácticos: DUA y multimodalidad

El desarrollo de materiales didácticos comenzó a ser considerado como una disciplina en sí mismo a partir de mediados de la década de 1990 (Tomlinson, 2012). Un aspecto crucial a tener en cuenta a la hora de diseñar materiales didácticos es que estos están condicionados por el contexto de uso; es decir, se ven directamente afectados por

determinadas creencias acerca de la naturaleza del lenguaje, cómo lo aprenden las personas, cómo se puede enseñar así como el entorno en el cual se desarrolla la experiencia de enseñanza-aprendizaje (Lennon & Ball, 2012). Por lo tanto, todos estos aspectos deben ser considerados por quienes deban diseñar, producir, analizar, implementar, adaptar y evaluar materiales.

Actualmente, estamos transitando un cambio de paradigma que procura alcanzar una educación más inclusiva y el desarrollo de materiales didácticos no es ajeno a ello. Existe una creciente preocupación por la atención a la diversidad que intenta dar respuesta a las necesidades educativas especiales y consideramos que es aquí donde adquieren relevancia tanto el “Diseño universal para el aprendizaje” -DUA- como la multimodalidad.

El DUA (*Universal Design for Learning, UDL*), se presenta como uno de los enfoques educativos más prometedores que impulsan todos los modos de accesibilidad. El término proviene del concepto “Diseño Universal,” procedente del área del desarrollo arquitectónico y de producto, impulsado por primera vez por Ron Mace de la Universidad Estatal de Carolina de Norte, Estados Unidos, en 1980. Este movimiento tiene como objetivo crear entornos físicos y herramientas que puedan ser utilizadas por el mayor número de personas posible y que brinden acceso a todos los aspectos del aprendizaje (CAST, 2011).

El Diseño universal para el aprendizaje se sustenta en tres principios:

- *Proporcionar múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje)*. Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta, y llegan al aula con experiencias, conocimientos previos, intereses, expectativas y objetivos diversos. Por lo tanto, es necesario ofrecer una variedad de opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva/oral, visual/escrita).

- *Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el “cómo” del aprendizaje)*. Los alumnos difieren en el modo en el que aprenden y expresan lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan aprender e interactuar), facilitar opciones expresivas y de

fluidez (mediante la utilización de programas de computadoras y diferentes recursos materiales).

- *Proporcionar múltiples medios de motivación o compromiso (el “porqué” del aprendizaje)*. Los alumnos difieren en la forma en la que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de auto-evaluación y reflexión sobre sus expectativas, sus procesos, sus resultados, etc.

El DUA constituye entonces un nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación basado en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías, que procura responder a las diferencias individuales, sociales o culturales entre los estudiantes y puede brindar un aporte significativo para el enorme desafío que el desarrollo de materiales didácticos plantea en el contexto actual para profesores, lingüistas e investigadores, en particular, si se piensa en una educación inclusiva, que contemple y atienda a la diversidad (Méndez Cea, 2012).

Por otra parte, el enfoque multimodal, definido inicialmente por Kress y van Leeuwen (2001), parte de la concepción de que la comunicación es multimodal y no meramente lingüística. Según esta perspectiva, en el aula, como en los demás ámbitos de la vida cotidiana, intervienen una multiplicidad de medios de comunicación, tanto verbales (lo hablado y lo escrito) como no verbales (uso de imágenes y del cuerpo) que contribuyen a generar y transmitir significado y, por lo tanto, cabe preguntarnos qué modo será mejor utilizar para representar y comunicar lo que deseamos en función de nuestra audiencia.

Tal como señaláramos en un trabajo anterior, los enfoques multimodales, es decir, aquellos que tienen en cuenta esta diversidad de modos de comunicar, reconocen que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad que ya no está únicamente centrada en el lenguaje, sino que los gestos, las imágenes, el sonido, el tacto, las acciones constituyen elementos de representación muy valiosos que participan en este proceso. Es por eso que creemos que la implementación de materiales multimodales constituye un proceso de apertura que permite abrir diferentes espacios al aprendizaje. Al utilizar varios medios de comunicación activamos diferentes procesos mentales –visuales, auditivos, kinestésicos, táctiles– que intervienen en el procesamiento de la información, por lo cual,

dado que cada persona desarrolla unos procesos más que otros, mayores son las posibilidades que tenemos de responder a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos (Cuestas y Valotta, 2011).

Por lo expuesto, consideramos que un abordaje integral de los materiales didácticos desde la perspectiva del DUA así como desde la multimodalidad puede resultar una combinación muy valiosa en entornos que contemplen la inclusión de alumnos con capacidades diferentes.

El desafío de lograr enseñar inglés en aulas efectivamente inclusivas

Como hemos visto, existe un gran interés en la sociedad por lograr que las aulas sean inclusivas. Existen también diversas teorías y enfoques que contemplan posibles respuestas para los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en lo que a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en nuestro país se refiere, cabe señalar que el desafío de enseñar inglés en aulas realmente inclusivas es inmenso.

Una efectiva inclusión requiere de un entorno físico apropiado, de recursos humanos especialmente capacitados, de materiales didácticos y otros recursos técnicos especiales para satisfacer las diversas necesidades. Un análisis detallado de cada uno de estos factores queda fuera del alcance de este trabajo por su complejidad; sin embargo, aspiramos a que por medio de esta comunicación muchos docentes al menos puedan comenzar a vincularse más estrechamente con estos problemas y valorar la importancia del desarrollo de materiales multimodales para poder aspirar a una real inclusión.

En esta presentación nos limitamos básicamente a considerar cómo se ve afectada la inclusión académica de alumnos con deficiencias visuales totales o parciales. Sabemos, sin embargo, que los alumnos con dificultades auditivas totales o parciales también encuentran numerosos obstáculos provenientes de los materiales didácticos, pero ese será tema de otra investigación.

Araluce (2002) señala que a partir de una revisión de la escasa literatura disponible sobre la adquisición de segundas lenguas por parte de alumnos ciegos, puede concluirse que la

ceguera en sí misma no obstaculiza el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en tanto puedan brindarse condiciones pedagógicas y metodológicas apropiadas. Sin embargo, la inclusión de un alumno con dificultades visuales en un aula donde sus compañeros aprenden a partir de materiales y recursos esencialmente visuales constituye un serio problema.

En el mercado tanto local como internacional existe una gran oferta de material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero la mayoría de los libros están basados en atractivos soportes visuales que resultan inadecuados para los alumnos con dificultades visuales. En especial para los niños, los materiales proponen historias u otra clase de contenido para trabajar desde las imágenes, los gestos, la mímica, la ubicación espacial y además se espera que los niños pinten, dibujen, recorten, entre otras actividades. Hasta las actividades mediadas por TIC habitualmente empleadas en las clases resultan inaccesibles para estos alumnos. La falta de recursos especialmente diseñados para atender esta dificultad muchas veces conduce al empleo de materiales que no brindan un estímulo suficiente como para motivar a los alumnos y esa falta de motivación sí obstaculiza el aprendizaje.

Araluce (2002) también señala que es necesario crear contextos significativos que favorezcan el aprendizaje y proponer actividades que alienten el desarrollo holístico de las diferentes inteligencias. Sin embargo, la mayoría de los docentes que tienen alumnos con dificultades visuales no disponen de materiales especiales para ellos con estas características.

Conclusiones

Adaptar los cursos de idiomas para lograr aulas inclusivas supone sin duda una serie de retos y un gran esfuerzo. Fundamentalmente, el primer paso debe ser la toma de conciencia con respecto a la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades para educarse a los alumnos con distintas capacidades. Sabemos que hoy en día conocer una lengua extranjera, y en especial inglés, resulta esencial para ampliar las posibilidades de formación y de inserción laboral.

En esta comunicación tomamos un aspecto en particular que es el desarrollo de materiales didácticos para alumnos con necesidades educativas especiales.

Consideramos que estos deben tener en cuenta la dimensión cognitiva, pero a su vez, también la afectiva. Las pautas de diseño que contempla el DUA combinadas con la multimodalidad y la dimensión afectiva pueden contribuir a lograr aulas más inclusivas.

Como señalamos, en este primer trabajo, nos concentramos esencialmente en algunas de las dificultades que supone la inclusión de alumnos con deficiencia visual. En este sentido, una acotada revisión de la literatura (Efstathiou y Polichronopoulou, 2015) así como algunas encuestas informales revelan que los problemas en nuestro país son similares a los de otras partes del mundo. Es decir, a) la mayoría de las escuelas e institutos de enseñanza de lenguas no cuentan con material especializado para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual, b) los docentes desconocen qué tipo de material se puede usar en estas circunstancias (ej, material en Braille, material basado en la percepción háptica, software disponible, etc), c) los profesores carecen del tiempo y los recursos para encontrar o crear estos materiales y pueden sentirse abrumados en caso de tener que integrar a alumnos con necesidades especiales.

Consideramos que la Escuela de Lenguas de la UNLP, por ser un servicio de extensión, constituye un ámbito propicio para alentar la reflexión y la toma de conciencia sobre esta problemática. Y, fundamentalmente, creemos que es un espacio desde el cual debemos alentar la puesta en marcha de proyectos que permitan dar un servicio a la comunidad fomentando la accesibilidad académica. Como hemos visto, la elaboración de materiales específicos para alumnos con dificultades visuales es un gran desafío que requiere sin duda un abordaje interdisciplinario. Implica, asimismo, la necesidad de investigar y capacitarse para conocer en profundidad la problemática y así poder dar respuesta a los alumnos con necesidades especiales.

Invitamos entonces a todos los docentes de nuestra institución a compartir nuestra inquietud, presentar propuestas y sugerencias a fin de poder constituir un equipo de trabajo para promover la inclusión con acciones efectivas desde nuestra institución.

Bibliografía

Araluce, H. A. (2002). *Teaching English to blind and visually impaired young learners; the affective factor* (Doctoral dissertation, Doctoral thesis: Ediciones de La Universidad de Castilla La Mancha).

CAST (2011): Universal Design for Learning. Guidelines version 2.0., Wakefield: MA Author (en línea). Disponible en <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>>, acceso el 5 de julio de 2015

Cuestas, A., & Valotta, M. E. (2011). *Alumnos y docentes 2.0: Interacción y multimodalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Escuela de Lenguas.

Danel, P. M., Katz, S. L., Peiró, M., & Terzaghi, M. A. (2011). Comisión Universitaria sobre discapacidad: De la génesis a la institucionalización. *Katz, SL & Danel, PM (comp.): Hacia una universidad accesibles: Construcciones colectivas por la discapacidad*, Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (Edulp), 19-45.

Efstathiou, A., & Polichronopoulou, S. (2015). Teaching English as a Foreign Language to Visually Impaired Students: Teaching Materials Used by Teachers of English. *Enabling Access for Persons with Visual Impairment*, 67.

Ellis, R. (1998). The evaluation of communicative tasks. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Hong Kong: OUP.

Gordillo, V. C. (2014). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En *Diccionario internacional de derecho del trabajo y de la seguridad social* (pp. 417-421).

Graddol, D. (2006). *English Next*. Plymouth: Latimer Trend & Company Ltd.

Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. New York: CUP.

Lennon, A., & Ball, P. (2012). *Materials and Resources in EFL*. FUNIBER.

Lloret, P. E., & García, C. O. Atención a la diversidad: adaptación de cursos de inglés para alumnos con discapacidad auditiva. Disponible en <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2015/documentos/tema-2/410797.pdf>, acceso el 5 de julio de 2015

Méndez Cea, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES: desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (e/le) hacia la competencia intercultural*. Tesis Doctoral. Departamento de Lengua Española, Facultad de Filología

Puertas Abiertas, núm. 11 (2015)

ISSN 1853-614X

Moderna, USAL Summa cum Laude, marzo de 2012. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Vitor, n.º 307 (653 pp.)

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45.2, 143-179. doi: 10.1017/S0261444811000528