

*La enseñanza de una L2/LÉ a
estudiantes con discapacidad
visual. Estrategias, metodologías
y nuevos horizontes en la
enseñanza de español como
lengua extranjera*

Diego Paniagua Martín

9 | MEMORIAS DE MÁSTER



*La enseñanza de una L2/LE a estudiantes con
discapacidad visual. Estrategias, metodologías
y nuevos horizontes en la enseñanza de español
como lengua extranjera*

Diego Paniagua Martín

N.º 9

Colección: Monografías (Memorias de Máster)



Edita:

Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Fecha de edición: 2019

ISBN: 978-84-932766-4-5

ASELE

www.aselered.org

gestion@aselered.org

La discapacidad no es una lucha valiente o coraje en frente de la adversidad. La discapacidad es un arte. Es una forma ingeniosa de vivir.

N. MARCUS

Agradecimientos:

A mis padres, por haber estado todo este tiempo dándome apoyo sin cesar.

A mi tía Feli, por ser mi segunda sombra durante la investigación.

A mis compañeros de vida, por darme siempre su mano y acompañarme en el camino.

A los que no están en Salamanca, pero fueron muy importantes en esta investigación.

ÍNDICE

1. Introducción	13
1.1. Justificación y objetivos	13
1.2. Organización de los capítulos	13
2. Discapacidad visual. Terminología, clasificación y parámetros diferenciadores	15
2.1. Terminología y clasificación de la discapacidad visual	16
2.2. Parámetros para la detección del grado de ceguera o de baja visión	17
2.2.1. La ambigüedad de la ceguera legal	18
2.3. La sordoceguera: una disciplina particular	20
2.3.1. Clasificación de la sordoceguera en función del grado de afectación	21
2.3.2. Adaptaciones en contextos de enseñanza de L2	22
3. Breve historia de la educación a personas con DV	25
3.1. La inclusión educativa de la discapacidad visual a través de la historia	25
3.2. La educación a personas con DV en España	27
3.2.1. Escuelas precursoras	27
3.2.2. Escuelas residenciales para niños y jóvenes con discapacidad visual	29
3.2.3. ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles)	30
3.2.4. La escolarización a estudiantes con discapacidad visual en la actualidad	32
4. La adquisición, aprendizaje y enseñanza de L2 a estudiantes con discapacidad visual	35
4.1. Introducción a la adquisición de L2 en discapacitados visuales	35
4.1.1. Relación de estudios sobre la enseñanza de L2 a discapacitados visuales	35
4.1.2. El método audio-oral en la enseñanza de L2: el caso de <i>Catholic Guild for the Blind</i>	38
4.2. Problemática y dificultades de la enseñanza de L2 a discapacitados visuales	39
4.3. Teorías de la adquisición y el aprendizaje en estudiantes con discapacidad visual	41
4.3.1. Teorías de la psicolingüística. Teoría de las Inteligencias Múltiples	41
4.3.2. Teorías de la psicolingüística. Constructivismo e interaccionismo	42
4.3.3. Teoría de la Actividad de Vygotsky aplicada a la enseñanza de L2	44
4.3.4. Teoría de la Actividad de Vygotsky: desarrollos cognitivos	45
4.4. Aprendizaje de las cuatro destrezas por estudiantes con DV	46
5. La enseñanza de español L2 a estudiantes con DV: consideraciones y necesidades especiales	49
5.1. Dificultades de aprendizaje, factores y agentes de inclusión educativa	49
5.2. Adaptación curricular en el área de lenguas extranjeras	50
5.2.1. Claves para la realización de adaptaciones curriculares en el área de español	53

5.3. Docente, alumnado con discapacidad visual y aula de español L2	54
5.3.1. Perspectivas docentes en la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual	54
5.3.2. Estrategias y estilos de aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual	55
6. Adaptación de materiales y nuevas metodologías: el uso de las metodologías AICLE en la enseñanza de L2	59
6.1. Definición, sistematicidad y objetivos	59
6.2. Papel del estudiante y papel del profesor	60
6.3. Tipología de actividades, técnicas y estrategias para desarrollar las competencias lingüísticas	60
6.4. Últimas sugerencias para futuros profesores de español como L2	61
7. Una nueva propuesta didáctica: Bienvenidos	63
7.1. Presentación de la propuesta	63
7.1.1. Contexto de aprendizaje y estudiantes	63
7.2. Secuenciación de contenidos	64
7.3. Adaptación de actividades	64
7.3.1. Propósitos y muestrario	64
8. Conclusiones	79
9. Referencias bibliográficas	81

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1.	Niveles de discapacidad establecidos por la CIE-10 (OMS 2012, 2014)	18
Tabla 2.	Grados de afectación de la función visual en personas con ceguera legal	19
Tabla 3.	Grados de sordoceguera según la ONCE	21
Tabla 4.	Grados de sordoceguera. Clasificación de Van Uden	21
Tabla 5.	Sistemas de comunicación utilizados por las personas con sordoceguera	22
Tabla 6.	Registro de afiliados a la ONCE desde 1996 hasta el 31 de diciembre de 2016. Evolución por sexo, tramos de edad y condición visual	31
Tabla 7.	Estudios sobre la enseñanza general de L2 a estudiantes con DV	36
Tabla 8.	Inteligencias Múltiples de Gardner que deben desarrollarse fundamentalmente en el aula con alumnos que presentan DV	42
Tabla 9.	Factores internos y externos de inclusión educativa	49
Tabla 10.	Clasificación de los estilos de aprendizaje de Reid	56
Tabla 11.	Características de la propuesta de enseñanza para estudiantes videntes e invidentes	64
Tabla 12.	Desglose de contenidos de la propuesta de enseñanza para estudiantes videntes e invidentes	65

ÍNDICE DE IMÁGENES Y GRÁFICOS¹

Gráfico 1. Porcentajes de desarrollo de las destrezas comunicativas	47
Imagen 1. Retrato moda hombre	67
Imagen 2. Localización de las islas Canarias	67
Imagen 3. Mapa de España con la provincia de Barcelona destacada	68
Imagen 4. Playa de Sitges, España	68
Imagen 5. Hombre fotógrafo	69
Imagen 6. Avatar	69
Imagen 7. Cartel anunciador de la feria de artesanía creativa de Sevilla 2018	70
Imagen 8. Cartel anunciador del IV Concurso de Rock Bellavista	70

.....
1. Todas las imágenes que aparecen en este trabajo aparecen etiquetadas para reutilización. Se señala en cada una de ellas la fuente de la cual han sido extraídas.

1. Introducción

1.1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Los pasos previos a la definición de este proyecto encuentran su origen en un trabajo de fin de máster que se defendió en la Universidad Antonio de Nebrija titulado “La Enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o ceguera: Propuesta didáctica de adaptación de actividades para el DELE A1”, realizado por Ana Sánchez. A raíz de ese proyecto, se concretó uno de los objetivos centrales de este estudio: poderle ofrecer apoyo al profesor de español como L2 que, encontrándose con un aprendiente con discapacidad visual (en adelante, DV) en el aula, se enfrenta a una gran incertidumbre ya que, normalmente, este mundo le es desconocido y, ante la falta de competencia teórica, no se sabe muy bien cómo actuar. El segundo objetivo, no por eso menos importante, ha sido enmarcar este material de apoyo e investigación a través de una propuesta de actividades para un nivel A1 que integra recursos útiles para comprender cómo implementar y cómo enfrentarse a una clase de L2 con estudiantes con DV.

1.2. ORGANIZACIÓN DE LOS CAPÍTULOS

Este proyecto se compone de dos partes claramente diferenciadas. La primera, de corte teórico, se encuentra integrada por los capítulos 1-7 que cubren los siguientes contenidos: una delimitación conceptual de las discapacidades visuales a tratar; una trayectoria histórica y educativa basada en el mito, la inclusión y los avances educativos desde la antigüedad hasta el siglo XX; un panorámica detallada de la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de L2 a estudiantes con DV (que incluye problemáticas y dificultades de enseñanza, teorías de adquisición y aprendizaje, métodos y enfoques de enseñanza y destrezas lingüísticas), y, por último, una exposición detallada de las herramientas, estrategias y recursos educativos que el profesorado de español L2 debe tener en cuenta para lograr favorecer la inclusión y la motivación de los estudiantes con DV y, sobre todo, para conseguir que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea lo más eficaz y resolutivo posible.

La segunda parte del proyecto, el capítulo 8, incluye la propuesta didáctica *Bienvenidos*, diseñada a partir de la investigación teórica presentada en los capítulos 1-7. Puesto que no existen materiales específicos de enseñanza y aprendizaje de español L2 para estudiantes con DV, *Bienvenidos* es un producto original fruto de un trabajo innovador que aporta nueva información a este campo de la enseñanza de L2.

La discapacidad no te define; te define cómo haces frente a los desafíos que la discapacidad te presenta.
(J. ABBOTT)

2. *Discapacidad visual. Terminología, clasificación y parámetros diferenciadores*

El mundo de las personas con DV, ya sea ceguera o deficiencia visual, se encuentra regido principalmente por la imaginación y desprovisto de patrones como, por ejemplo, la visión, la luz o el color. Este mundo, a primera vista opaco, se encuentra fundamentado por un engranaje maestro, la información que transmiten otras personas, la cual será también de gran importancia en el marco de la enseñanza/aprendizaje del español L2, como se verá en los próximos capítulos.

La visión es uno de los sentidos más importantes y más empleados en el transcurso de la vida cotidiana y también en el aprendizaje de una lengua extranjera. Como bien afirman Swanson, Harris y Graham (2013: 22),

Un vidente, a diferencia de una persona con discapacidad visual, recibe aproximadamente el 85% de la información a través del canal visual y, gracias a ello, su aprendizaje es más veloz en lo que a la recepción de información se refiere, caracterizada por ser más general y globalizada.

Así, una persona sin déficit de visión presta más atención al análisis de los estímulos visuales que recibe a la vez que obvia, generalmente, la información que obtiene de otros sentidos como el gusto, el tacto o el oído. Estos sentidos son menos considerados en el día a día y, de manera similar, cobran menos importancia también en el aprendizaje de L2. Sin embargo, en el caso de una persona con DV la situación es diferente. Varios estudios han confirmado que a pesar de que la visión es uno de los sentidos más importantes para la vida cotidiana y para la adquisición de una lengua, una persona con DV puede alcanzar ambos propósitos, es decir, desempeñar actividades cotidianas y aprender una L2, valiéndose de otros sentidos.

Para una persona con DV, las sensaciones auditivas, olfativas, hápticas² y térmicas ocupan un lugar preeminente en su experiencia sensorial y constituyen un vehículo fundamental en el camino hacia el aprendizaje. La experiencia sensorial de una persona con DV es, por tanto, cualitativamente diferente a la de una persona vidente; sin embargo, este hecho no supone un obstáculo o impedimento para el aprendizaje sino que requiere un cambio y una adaptación, pues el mundo caracterizado por las luces, las sombras, la translucidez, la opacidad, el color y las perspectivas se transforma en un mundo conducido y guiado por el olor, los sonidos, la textura, la temperatura o el sabor.

La información que una persona con DV recibe llega a través de la actividad del cuerpo (los sentidos) y de la información verbal proveída por otros. La imagen visual está ausente, pero no lo está la imagen mental, que es la que finalmente conduce al aprendizaje: “a las personas con déficit en la visión puede faltarles la capacidad de rep-

.....
2. La sensación háptica se obtiene exclusivamente a través del uso de manos y dedos. En ella, los componentes táctil y cinesésico se combinan para proporcionar información acerca de los objetos del mundo.

representación visual pero no esa asociación que todos tenemos de recordar algo por el olor o por algún sonido” (Núñez 2008: 1). Tanto en la vida cotidiana como en el ámbito educativo, pues, es importante conocer las características propias de este tipo de alumnado, así como la percepción que tienen del mundo, para poder así actuar para el beneficio de los estudiantes con DV y facilitarles la consecución de metas y la superación de obstáculos.

2.1. TERMINOLOGÍA Y CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD VISUAL

En este apartado se definen de manera concisa y detallada los términos esenciales para comprender qué es la DV, también denominada deficiencia visual, y qué engloba. Con respecto a esta dualidad terminológica, es necesario mencionar que, como señala Santana (2013: 17),

Aunque muchas veces se utilizan ambos términos de forma indiscriminada y cualquiera de ellos podría ser válido, siempre debe tenerse presente la diferencia entre deficiencia, con su referencia al órgano afectado, y discapacidad, que alude a la funcionalidad. Lo mismo sucede en el caso de la ceguera, un término semánticamente un tanto ambiguo, ya que abarca tanto a las personas desprovistas por completo de visión como a aquellas que conservan algún resto visual que les permite ver en cierta medida con la ayuda de herramientas ópticas.

Las personas que poseen DV son aquellas que presentan “deficiencias funcionales del órgano de la visión y de las estructuras y funciones asociadas, incluidos los párpados” (Santana 2013: 17). Estas anomalías funcionales producidas en la vía óptica originan, por un lado, defectos (deficiencia visual o baja visión) y, en su grado más extremo, la ausencia de la función visual (ceguera). Por otro lado, pueden también reducir o anular la entrada de información imprescindible para el avance, el aprendizaje, el desempeño diario y el bienestar de las personas que presentan dichas patologías. Teniéndose en cuenta lo anterior, cuando se habla de DV en general, ya sea de ceguera, de deficiencia visual o baja visión, se hace referencia a condiciones que presentan aquellas personas caracterizadas por una limitación total o parcialmente importante de la función visual, es decir, aquellas personas que o bien no ven absolutamente nada o bien, incluso llevando gafas, utilizando ayudas ópticas y realizando mucho esfuerzo, ven mucho menos de lo una persona sin anomalías en la vía óptica.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el mundo hay aproximadamente 285 millones de personas con algún grado de DV, de las cuales 39 millones son ciegas y 246 millones presentan deficiencia visual o baja visión. Además, aproximadamente un 90% de ellas se concentran en los países en vía de desarrollo. Si bien la causa principal de la DV son los errores de refracción (miopía, hipermetropía, astigmatismo y presbicia) no corregidos, en los países de ingresos medios y bajos las cataratas y las enfermedades infecciosas siguen siendo la principal causa de ceguera. Asimismo, hay que mencionar que el 80% del total de casos de DV se podría prevenir o curar. Entre los grupos de riesgo, se encuentran las personas de 50 años o mayores y los niños menores de 15 años.

Debido al elevado número de personas afectadas por la DV, la OMS ha confeccionado una serie de pautas o criterios para registrar la definición y clasificación de

la falta de visión estableciendo dos categorías: la ceguera y la deficiencia visual, también llamada baja visión. La ceguera es entendida habitualmente como la “privación de la sensación visual o del sentido de la vista. Oftalmológicamente debe interpretarse como la ausencia total de visión, incluida la falta de percepción de la luz” (Checa *et al.* 1999: 41). Es decir, las personas que la poseen no ven nada en absoluto (ceguera total o amaurosis) o bien solamente ven parcialmente (ceguera legal), es decir, tienen una ligera percepción de luz y son capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos.

La deficiencia visual o baja visión, por su parte, es entendida como la “posesión de un resto visual útil para la movilidad y la orientación, además de suficiente para responder a algún estímulo visual como la luz, la oscuridad o los movimientos de los objetos”³ (Santana 2013: 18). Las personas con deficiencia visual, si disponen de la mejor corrección posible, podrían ver o distinguir, aunque con dificultad, algunos objetos a poca distancia y, en las mejores circunstancias, leer la letra impresa cuando esta es de suficiente tamaño y claridad, todo ello de forma lenta, con un considerable esfuerzo y solicitando ayuda y adaptaciones como “leer en tinta con ayudas ópticas o con ampliaciones” (Barraga 1986, en Sánchez 2015: 39).

Por otro lado, como menciona la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), la deficiencia visual o baja visión también es la capacidad para identificar los objetos situados enfrente (pérdida de la visión central) o, por el contrario, para detectarlos cuando se encuentran a un lado, encima o debajo de los ojos (pérdida de visión periférica). Esta condición influye en la calidad de vida de la persona que la poseen ya que, si el entorno no está adaptado y no les es accesible, les produce una minusvalía que les impide realizar con facilidad y normalidad trabajos sencillos y cotidianos como, por ejemplo, leer los carteles en la calle, en los lugares públicos o en el transporte; distinguir colores para comprar ropa y vestirse; leer libros, periódicos o paneles; ver bien de cerca para poder cocinar o realizar labores en la casa; reconocer a las personas conocidas, etc. Por tanto, ambos conceptos pueden aunarse en la definición aportada por Cebrián (2003: 59) quién afirma que es “el grado de visión parcial que permite su utilización como canal primario para aprender y lograr información, y limita las capacidades de las personas a la hora de realizar actividades cotidianas”.

2.2. PARÁMETROS PARA LA DETECCIÓN DEL GRADO DE CEGUERA O DE BAJA VISIÓN

En lo que respecta a la evaluación o el análisis para detectar y cuantificar el grado de ceguera o de baja visión se utilizan dos parámetros principales: agudeza visual y campo visual. La agudeza visual es la habilidad para percibir la forma y el contorno de los objetos, así como también para diferenciar sus detalles. Para medir dicho parámetro se utiliza el optotipo o panel de letra o símbolo y la valoración se realiza a través de la escala de Wecker o el test de Snellen, prueba que consiste en identificar correctamente las letras en una gráfica conocida como gráfica o tabla de Snellen. Las letras tienen un tamaño decreciente dependiendo del nivel en que se encuentran. En España la más utilizada es la escala de Wecker, que plasma la agudeza visual en un número en fracciones decimales (o números decimales). Por ejemplo, una visión de

.....
3. No debe confundirse con el término *ceguera legal* ya que las personas que poseen deficiencia visual o baja visión poseen un resto de visión superior al que define este término.

1/10 o 0.1 significa que esa persona ve a un metro lo que una persona con agudeza visual normal ve a 10 metros.

Por su parte, el campo visual es la habilidad para percatarse de los objetos que se encuentran situados fuera del campo de visión central, medida a través del campímetro o perímetro y una prueba denominada campimetría o perimetría. Esta prueba se utiliza principalmente para realizar el control de enfermedades de la retina, como la retinosis pigmentaria, y para el estudio de las lesiones de la vía óptica, pues valorando las pérdidas del campo visual puede localizarse el lugar de la lesión. En este sentido, Checa *et al.* (1999: 46) afirman que

Con los parámetros de agudeza y campos visuales se establece de una manera fiable el estado de la capacidad funcional del ojo aunque no sea una valoración íntegra y total de todos los aspectos de la visión. Así pues, en la mayoría de los casos de peritación funcional ocular, estas dos medidas serán suficientes para tener criterios clínicos válidos.

Además de agudeza y campo visual, también pueden utilizarse otros criterios para evaluar la función visual de una persona. Estos incluyen la motilidad ocular (mide el movimiento espontáneo y coordinado de los ojos), la percepción cromática (se explora fácilmente mediante el uso de láminas consistentes en múltiples puntos coloreados que conforman ciertos números), la sensibilidad al contraste (capacidad que tiene el sistema visual para discriminar un objeto del fondo en el que se encuentra situado) o la visión nocturna (habilidad de ver entornos que están en bajos niveles de iluminación). La evaluación de estos parámetros mediante las pruebas mencionadas no se aplica solamente a personas con DV, sino que permite evaluar también el nivel de visión normal.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, actualización y revisión de 2006) resumida en la Tabla 1 menciona, además de ceguera y baja visión, los niveles de DV moderada y DV grave, categorizados, según la OMS (2012; 2014), como casos de baja visión.

Niveles de discapacidad	Características
Discapacidad visual grave	Se da cuando la <i>agudeza visual</i> está entre 0,1 y 0,05.
Discapacidad visual moderada	Se da cuando la <i>agudeza visual</i> está entre 0,3 y 0,1.
Baja visión	Se da cuando la <i>agudeza visual</i> está comprendida entre el límite máximo inferior 0,3 y mínimo superior 0,05.
Ceguera	Se da cuando la <i>agudeza visual</i> es inferior a 0,05.

Tabla 1. Niveles de discapacidad establecidos por la CIE-10 (OMS 2012, 2014)

2.2.1. LA AMBIGÜEDAD DE LA CEGUERA LEGAL

La ceguera legal hace referencia a una pérdida de visión en uno o en los dos ojos, lo que permite a las personas distinguir formas y sombras, aunque no puedan apreciar los

detalles con naturalidad y cuenten con limitaciones a la hora de realizar ciertas actividades diarias o tareas rutinarias. Según Checa *et al.* (1999: 60),

La deficiencia visual incluye el marco de “ceguera legal” en el que no se alcanzan unos mínimos determinados y las situaciones en las que la función visual está presente pero no supera unos límites que se consideran exigibles para una capacitación válida en tareas socio-laborales rutinarias.

Asimismo, se trata de un concepto que puede cambiar de unos países a otros y que se ha establecido para determinar hasta qué punto se considera que una persona presenta una discapacidad grave y, por tanto, puede formar parte de diferentes organizaciones. En España, al igual que en Estados Unidos, Canadá, Italia o Inglaterra, y según lo dispone el Artículo 8 de los Estatutos de la ONCE, aprobados según Resolución de 14 de abril de 2011, se reconoce como personas con ceguera legal, y por tanto, con derecho a percibir prestaciones económicas y servicios educativos especiales a aquellas que tengan una agudeza visual igual o inferior a 0,1 (1/10 en la escala Wecker) o su campo visual esté reducido a 10° o menos.

Una persona seguirá siendo considerada como paciente con ceguera legal aun habiendo pasado por un proceso de corrección con gafas o lentes de contacto. Para dicha consideración también se tendrá en cuenta el momento de la vida en el que apareció la enfermedad así como la evolución de la anomalía funcional resultante. Como bien afirman Checa *et al.*, (1999) “la simple reducción del campo visual a 10°, aunque se conservara incluso una agudeza visual de 1.0, permite la consideración de ceguera legal” (p.47).

Conviene aclarar que dentro del grupo de personas con ceguera legal hay también, como se refleja en la Tabla 2, una clasificación en diferentes grados de afectación a la visión, todos ellos dentro de 0.1 a 0, que variará según que estén afectados uno o ambos ojos.

Nombre	Agudeza visual	Campo visual
Deterioro visual profundo	Entre 0,1 (6/60) y 0,02 (1.2/60).	Entre 10° y 5°.
Deterioro visual casi total	Inferior a 0,02 (1.2/60). Equivaldría a contar los dedos de la mano a menos de 1 m, ver sólo movimientos de la mano o de objetos en la proximidad a menos de 1 m o localizar una fuente de luz en ese espacio próximo.	Inferior a 5°.
Deterioro visual total o amaurosis	Ausencia de la percepción de la luz.	Ausencia de la percepción de la luz.

Tabla 2. Grados de afectación de la función visual en personas con ceguera legal (adaptada de Checa *et al.* 1999: 47)

2.3. LA SORDOCEGUERA: UNA DISCIPLINA PARTICULAR

Una vez vistos y analizados los patrones diferenciadores de la ceguera y la deficiencia visual pueden establecerse las líneas de actuación de otra discapacidad, la sordoceguera, definida como la discapacidad resultante de la combinación de dos patologías o deficiencias sensoriales producidas en la vista y en el oído. Gómez (2000) explica que “se puede afirmar que una persona es sordociega cuando siendo ciega o deficiente visual es también sorda o deficiente auditiva, de forma tal que le es difícil, cuando no imposible, comunicarse con los demás con normalidad” (p.45).

Esta discapacidad, que no debe entenderse como la suma de la ceguera y la sordera, sino que constituye una categoría única y distinta, incide de forma consistente en las habilidades necesarias para llevar a cabo una vida autónoma e independiente. Una persona sordociega tiene problemas en la comunicación, en el acceso a la información, a la educación, a la capacitación profesional, al trabajo, a la vida social y a las actividades culturales, por eso requiere de personal y recursos especializados así como de métodos y proyectos lingüísticos personalizados que tengan como principal objetivo la comunicación e interacción.

No obstante, hay que remarcar que el papel de los docentes, educadores y profesionales es fundamental, sobre todo, en los contextos de enseñanza y aprendizaje, donde debe tenerse muy en cuenta que las características y necesidades de adaptación que presenta una persona sordociega no son las mismas que presenta una persona ciega. Sobre todo, en el caso de encontrarse con estudiantes que posean restos auditivos y/o visuales que evidentemente deben ser estimulados.

Por otro lado, en contextos de enseñanza, es muy habitual adoptar los mismos patrones que se efectúan en la enseñanza a personas con ceguera o deficiencia visual, actuación que se encuentra ocasionada por la dificultad que supone para el docente determinar cuantitativamente cuál es el grado de deficiencia visual que, combinado con un determinado nivel de deficiencia auditiva, colocan a la persona en la situación de incomunicación que la convierte en sordociega.

En relación a todo lo anterior Gómez (2000: 47) expone que

La sordoceguera es una discapacidad singular, por lo que se podría considerar con entidad propia, y que las personas sordociegas requieren servicios especializados, personal específicamente formado para su atención y métodos especiales de comunicación y para hacer frente a las actividades de la vida diaria.

Así pues, aquellas personas que poseen sordoceguera tiene más restringidos los estímulos debido a la incapacitación de dos de los cinco sentidos, por ello, es importante tener en cuenta que las técnicas que se llevan a cabo para ayudar a las personas solo ciegas o solo sordas, no sirven, pues se basan principalmente en la utilización del sentido que poseen, en el primer caso el oído, y en el segundo caso la vista. Por eso, es necesario poner en práctica programas de intervención especializados que se diseñen de acuerdo a las características individuales de cada uno, en los que se tengan en consideración las adquisiciones anteriores, intereses, capacidades y necesidades y el nivel de funcionamiento en el momento de iniciar la intervención. Pero, sobre todo, que sean programas en los que el hilo conductor sea el desarrollo de la comunicación, el lenguaje y el uso de métodos basados en la potenciación de otros sentidos que permanecen intactos como el tacto.

2.3.I. CLASIFICACIÓN DE LA SORDOCEGUERA EN FUNCIÓN DEL GRADO DE AFECTACIÓN

Así como dentro de la DV se encuentran diferentes casos y variantes, dentro de la sordoceguera también, destacando sobre todo dos clasificaciones. Por un lado, la establecida por la Organización Nacional de Ciegos Españoles que establece que pueden diferenciarse dos tipos principales de sordoceguera según el momento en que aparece la discapacidad y teniendo en cuenta los tipos y formas en que se presentan las pérdidas visual y auditiva.

Por un lado, la sordoceguera congénita, dentro de la cual se incluyen aquellas personas que nacen con déficits importantes en la audición y visión desde su nacimiento o prenatal, es decir, en el período en el que aún no han desarrollado el lenguaje. Y, por otro lado, la sordoceguera adquirida, dentro de la cual se incluyen bien aquellas personas que nacen con una anomalía sensorial (visión y oído) y adquieren la otra a lo largo del tiempo, o bien aquellas personas que nacen sin ninguna anomalía y adquieren las dos a lo largo del tiempo.

Además, esta clasificación también incluye dos subtipos más (véase la Tabla 3) que permiten establecer con mayor precisión el grado de sordoceguera, así como también analizar con más detalle las causas de su aparición y evolución.

Grados de sordoceguera	Características
Sordoceguera con sordera congénita y ceguera adquirida.	Incluye a quienes nacen o desarrollan, durante los primeros años de vida (antes del lenguaje), algún grado de pérdida auditiva, y que posteriormente ven comprometida su visión, resultando problemas visuales y/o ceguera.
Sordoceguera con ceguera congénita y sordera adquirida.	Incluye a quienes durante los meses de gestación, o los primeros años de vida, desarrollan algún grado de pérdida visual, y que posteriormente ven deteriorada su audición, provocando desde pérdidas auditivas relativas hasta sordera profunda.

Tabla 3. Grados de sordoceguera según la ONCE

Grados de sordoceguera
1. Personas totalmente ciegas y sordas profundas desde edades muy tempranas y que por lo tanto no tenían adquirido el lenguaje.
2. Personas sordas profundas antes de la adquisición del lenguaje y ciegos después de su adquisición.
3. Personas ciegas con sordera que se presenta después de la adquisición del lenguaje con pérdida total de audición e imposibilidad de uso de prótesis auditivas.
4. Personas ciegas y parcialmente sordas.
5. Personas ambliopes y sordas profundas.

Tabla 4. Grados de sordoceguera según Van Uden (adaptada de Comes 2003: 113)

La segunda clasificación es la de Van Uden, que establece nueve categorías o grados de sordoceguera atendiendo al grado de deficiencia sensorial, de las cuales cinco (véase la Tabla 4) requieren mayor atención educativa.

2.3.2. ADAPTACIONES EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DE L2

A pesar de que algunos estudiantes sordociegos pueden entender los conocimientos con ayuda de un audífono, en general es preciso recurrir a sistemas alternativos para poderse comunicar con ellos. En la Tabla 5, se detallan los más utilizados por las personas con sordoceguera, con las adaptaciones más frecuentes, y algunos otros sistemas que, aunque no son muy utilizados, “muestran la riqueza comunicativa que se ha desarrollado en distintos países por parte de las personas sordociegas” (García 2005).

En lo que respecta al aprendizaje de la lectura en L2, será en Braille o en letra impresa. En ocasiones, el libro en Braille será el único material de lectura posible, ya que el tacto se convierte en el medio principal para adquirir información. En otras ocasiones, la visión residual del estudiante sordociego le permitirá leer la letra impresa con las debidas modificaciones realizadas por su docente. En este último caso, el docente deberá valorar “la capacidad de su estudiante para integrar sensaciones táctiles, para hacer las discriminaciones necesarias para la lectura en Braille, la inteligencia o el grado de visión residual” (Comes 2003: 118).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, queda evidente que la única forma de romper las barreras de comunicación a las que están sometidas las personas sordociegas es “a través de la difusión y entrenamiento de los diferentes sistemas de comunicación accesibles para las personas con discapacidad auditiva y con discapacidad sensorial, a la población en general” (Hernández y Hernández 2010: 5).

Sistema de comunicación	Descripción
<i>Sistemas alfabéticos</i>	
Sistema dactilológico visual o en el aire	Deletreo del mensaje. Cada letra corresponde con una configuración de la mano del emisor.
Sistema dactilológico visual táctil	Deletreo del mensaje. Cada letra corresponde con una configuración de la mano del emisor. El receptor palpa cada configuración.
Sistema dactilológico táctil o en palma	Deletreo del mensaje. Cada letra corresponde con una configuración de la mano del emisor. El receptor recibe el mensaje en la palma de su mano.
Escritura en letras mayúsculas	Se transmite el mensaje representando cada letra del alfabeto con su correspondiente grafía de escritura; el emisor escribe con su dedo sobre la palma del receptor.
Dedo como lápiz	Se utiliza el dedo del receptor para dibujar las letras sobre su palma, en el aire o sobre una superficie.
Alfabeto lorm	Las letras del alfabeto está representada por un símbolo: una línea, un toque en un punto, un roce con la mano..., ejecutadas sobre distintos puntos de la mano del receptor.

Braille manual	Cada letra está representada por un toque ligero con la yema de los dedos del emisor sobre distintos puntos de la mano del receptor.
Malossi	Cada letra está representada por un toque ligero con la yema de los dedos del emisor sobre distintos puntos de la mano del receptor.
Morse	Cada letra está representada por un toque ligero con la yema de los dedos del emisor sobre distintos puntos de la mano del receptor.
<i>Sistemas gestuales o signados</i>	
Lenguaje de gestos naturales	Gestos espontáneos, naturales, más fácilmente reconocibles desde el entorno familiar.
Lengua de signos (LS) en el campo visual	Lengua de signos producida dentro del campo visual del receptor.
Lengua de signos a corta distancia	Lengua de Signos producida a corta distancia entre emisor- receptor.
Lengua de signos apoyada en la muñeca	Lengua de Signos percibida a través del tacto por parte del receptor.
<i>Sistemas basados en la lengua oral</i>	
Lengua oral adaptada / susurro	Adaptar la lengua oral para que sea recibida por el receptor: distancia, volumen, velocidad, vocalización, entorno...
Lectura labio-facial	Recepción del mensaje oral a través de la vocalización y expresión facial del emisor.
Tadoma	Uso de la lengua oral acompañada de signos tomados de la lengua de signos.
<i>Sistemas mixtos</i>	
Bimodal	
Dactyls	Sistema dactilológico táctil junto con elementos tomados de la lengua de signos.
<i>Sistemas basados en códigos de escritura</i>	
Escritura en caracteres ordinarios	Transmisión del mensaje a través del código de escritura de la lengua oral.
Escritura en Braille	Transmisión del mensaje a través del código Braille
<i>Otros recursos de apoyo a la comunicación</i>	
Tablillas y tarjetas de comunicación	Tablas o tarjetas escritas para facilitar la comunicación en caracteres ordinarios y/o escritura Braille.

Tabla 5. Sistemas de comunicación utilizados por las personas con sordoceguera

Lo que tengo de especial son unos padres y un entorno que han luchado porque sea lo más autónomo posible.
(P. PINEDA)

3. Breve historia de la educación a personas con DV

3.1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA DISCAPACIDAD VISUAL A TRAVÉS DE LA HISTORIA

En este apartado, se resumen y se discuten algunos puntos centrales del trabajo de García y Cañadas (2009) en el que se estudió el estancamiento, el retroceso, el avance o el progreso de la educación a personas con DV y se presentó una panorámica histórica de la DV desde las sociedades más antiguas hasta la actualidad.

En las sociedades y países de la antigüedad las discapacidades sensoriales fueron tratadas como algo excluyente y no agradable. Por ello, a la mayoría de las personas que las padecían se les alejaba de la sociedad y, en la mayoría de los casos, se les obligaba a vivir en la mendicidad. En la India, por ejemplo, y “en las sociedades hinduistas, respaldadas por el código Manu, estaba permitido abandonar a los ciegos. Al ser considerados impuros, se les castigaba y se les excluía de las ceremonias sagradas” (García y Cañadas 2009: 453). En Roma se eliminaba a las personas con ceguera alegando que eran inservibles para defender al país. No obstante, algunas se mantenían con vida por caridad, destinándolas, en el mejor de los casos, a ser masajistas en termas y, en el peor de los casos, a vivir en la mendicidad.

Por otra parte, Egipto y China eran ejemplos de tolerancia y, hasta cierto punto, de integración. En Egipto, las personas con discapacidades sensoriales eran tratadas con misericordia y benevolencia⁴ y ejercían oficios de músicos (el arpa y la flauta eran los instrumentos más utilizados y la profesión de arpista la más solicitada por personas con este tipo de discapacidad), panaderos, alfareros, cesteros o fabricantes de hojas de papiro. Además, este país creó en la Universidad de Al-Ashar el primer programa educativo documentado para personas con DV en el año 970 a.C., el cual “implicaba la total memorización de todo el material durante un periodo de doce años” (Kirtley 1975).

En China, durante el siglo II a.C., las personas con DV crearon asociaciones y cofradías para defender y luchar por sus derechos, regidas por una serie de patrones y normas que todo afiliado debía cumplir. Por último, un caso aparte es el de Grecia, país en el que la ceguera se considerada una fuente divina, ya que “se creía que los dioses consideraban a los ciegos como poseídos con la capacidad de adivinar, aunque en Esparta se les abandonaba o se les arrojaba desde el Monte Taigeto” (García y Cañadas 2009: 454). Tal como señala Montoro (1995: 13),

Durante muchos siglos la humanidad ha practicado la caridad con los faltos de vista, pero no se ha preocupado de enseñarles a ganarse el diario sustento y les han negado un puesto de trabajo remunerado, porque el efecto de la acción caritativa es

.....
4. Existió una gran cantidad de afectados de tracoma, enfermedad endémica irreversible que según las cifras recogidas por la OMS en su estudio de abril de 2017, constituye un problema de salud pública en 42 países y es la causa de la ceguera o la incapacidad visual de 1,9 millones de personas. La infección por la bacteria *Chlamydia trachomatis* se transmite mediante el contacto a través de manos, ropas o ropa de cama y a través de moscas que han estado en contacto con secreciones oculares y nasales de personas ya infectadas. “En 2016, más de 260 000 casos avanzados de tracoma recibieron tratamiento quirúrgico, y 86 millones de personas fueron tratadas con antibióticos” (OMS 2017, <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/trachoma>).

más inmediato y no entraña responsabilidad ni problemas, en tanto que la instrucción de un invidente exige tiempo, dinero y determinadas actitudes en el maestro y en el discípulo.

En definitiva, las personas ciegas en las sociedades antiguas no recibían, en la mayoría de los casos, ningún tipo de educación, ni eran tratadas con la suficiente inclusión en la sociedad, sino más bien eran destinadas a oficios concretos o, mayoritariamente, a la mendicidad. Aunque hubo intentos de crear un sistema de lecto-escritura adaptado, por parte Dídimo de Alejandría o Dídimo el ciego en Egipto, basado en un conjunto de piezas de marfil o madera con letras en relieve, el proyecto no llegó a su cauce, es decir, ni fue finalizado ni fue puesto en práctica.

En la Edad Media, período comprendido entre el siglo V y el siglo XV, la ceguera se encontraba directamente relacionada con la pobreza y la mendicidad, “había bastante diferencia entre las personas ciegas que eran músicos o cantantes y las que se encontraban abandonadas” (Kreschmer, en García y Cañadas 2009: 455).

En el siglo XV ocurrieron dos acontecimientos importantes que marcaron un cambio de rumbo. Por un lado, Girolano Cardano diseñó un proyecto que consistía en el uso de letras del alfabeto de madera para que las personas con DV pudiesen leer y escribir. Por otro lado, se documentaron, entre 1500-1600 numerosos escritos que hablaban sobre la necesidad de integrar profesionalmente a las personas con discapacidad⁵, aunque ninguno de ellos reflejó la importancia de crear centros educativos donde pudiesen solventarse y superarse esas necesidades.

En el siglo XVI se comenzaron ya a establecer las variables que diferenciaban a los jóvenes de los adultos en el ámbito y tratamiento educativo. Buena prueba de ello es la obra de 1749 *Lettres sur les aveugles à l'usage de ceux que voient* donde Denis Diderot reclamó la necesidad de que las personas con DV fuesen instruidas e incluidas en la sociedad educativa como miembros sin particularidades excluyentes.

El siglo XVIII representó una época de renovación y progreso. En 1784 el francés Valentín Haüy diseñó un sistema para enseñar a los discapacitados visuales a leer o para aprender a tocar música en su *Institut National de Jeunes Aveugles*, escuela residencial fundada en París ese mismo año. Haüy se encargó de la confección de letras de gran tamaño con las que imprimió textos en hojas de papel acartonado de modo que estas quedaban en relieve y así susceptibles al tacto. Cabe destacar que con este sistema también se podía aprender a formar frases o a hacer cálculos matemáticos. Sin embargo, este método era muy lento y no demasiado útil y por ello fracasó “a pesar de haberse impreso con él 14 libros, los primeros pensados para uso exclusivo de los ciegos” (Gascón, Storch y Asensio 2004: 5).

Cuando parecía que todo estaba perdido, Charles Barbie, otro francés y capitán de artillería, creó un modelo de escritura basado en seis puntos colocados en una línea recta llamado Sonografía, un modelo de escritura “pensado para el ejército y con el que debería leerse al tacto evitando así que el enemigo viera una luz que convertía al combatiente en un blanco seguro” (Gascón *et al.* 2004: 5). En 1821 Barbie presentó su modelo a la escuela de ciegos de París y consiguió la atención de Luis Braille, quien años más

5. Luis Vives en *De Subvenciones Pauperum* de 1525, Pedro Mexía en *Silva de Varia lección* de 1540, copiando de *De Recta Pronuntiatione* obra de Erasmo de Rotterdam, Francisco Lucas en *Arte de excrevir* de 1585. Para más información sobre estos autores y obras remitase a GASCÓN, A., STORCH, G. y ASENSIO, J.G. (2004): *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

tarde, basándose en el mismo modelo de Barbie, desarrolló otro similar y más práctico destinado al ámbito educativo. El modelo de Braille en principio no fue aceptado por el instituto, que utilizaba el modelo de Barbie, pero él siguió trabajando para perfeccionarlo hasta 1829, fecha en la que el proyecto finalizado se publicó en un folleto impreso en negro. En 1834 se publicó el alfabeto Braille definitivo.

A la vez que se sucedían estos acontecimientos en Francia, en el resto del mundo fueron creadas más escuelas para discapacitados visuales en ciudades como Liverpool, Ámsterdam, Berlín, Boston (donde en 1829 se crea la escuela *Perkinschool for the Blind* dirigida por Samuel Howie), Nueva York y Filadelfia. En esta época, la única opción educativa para discapacitados visuales eran los internados, medida que poco después se renovó gracias al fomento la necesidad de una enseñanza reglada en centros educativos ordinarios y, por tanto, no segregada. Hubo que esperar hasta 1908 para que se creara en Londres una clase específica para deficientes visuales, la *Myope School*, pues se consideraba que estos estudiantes no debían estar en clase con estudiantes con ceguera o con visión normal.

Con respecto a este punto, debe aclararse que hasta principios del siglo XX no se diferenciaba entre ceguera y deficiencia visual, es decir, todos los estudiantes se consideraban ciegos. El cambio de actitud ocurrió, en parte, gracias a los trabajos realizados por Haüy y Klein (jurista que llegó a la educación de discapacitados visuales debido a los efectos de la pobreza y a las posibilidades de enseñanza y necesidades de inclusión que estos estudiantes requerían) que facilitaron la figura de un nuevo docente y de una nueva especialidad en la educación en la que “emerge la necesidad de que los estudios tengan una fuerte base pedagógica, enfocada a las enseñanzas especiales” (García y Cañadas 2009: 426).

3.2. LA EDUCACIÓN A PERSONAS CON DV EN ESPAÑA

3.2.1. ESCUELAS PRECURSORAS

Los primeros datos que se tienen sobre la educación y enseñanza a personas con DV en España se remontan, al igual que en Francia, al siglo XIX y siguen las directrices del modelo de escuela residencial impuesto por Valentín Haüy en 1784. Este modelo, como menciona Herrero (2015: 78), estaba basado en el art. 366 de la Constitución de 1812 según el cual “en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y a contar”. Tomándose como referencia dicha ley, se apalabraron y realizaron aberturas de centros educativos en diversos lugares de España para niños y jóvenes con DV, a pesar de que el artículo 366 de la Constitución de 1812 no hacía referencia expresa a la educación de los niños y jóvenes ciegos.

En 1819 y 1820 se abrió la primera escuela para discapacitados visuales en Barcelona de la mano de José Ricart, quién la fundó en su propio negocio, una relojería, estando al tanto de los avances y progresos que iba realizando y consiguiendo Valentín Hüy en su escuela de París. Ricart comenzó enseñando a cuatro alumnos ciegos y poco tiempo después solicitó una subvención para crear oficialmente la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona donde “diseñó unos tableros rectangulares de madera en los que se colocaban las letras en relieve para el aprendizaje de la lectura” (Herrero 2015: 78). En 1820

se inauguró la segunda escuela, llamada Academia Cívica del Padre Joaquín Cátala, en la que en sus comienzos solo se enseñaba a pobres y militares, pero después abrió sus puertas a discapacitados visuales para enseñarles literatura y música. Años más tarde el Ayuntamiento de Barcelona propuso la unificación de ambos centros para la rentabilización de la enseñanza, los recursos y el aprendizaje. Sin embargo, la Academia Cívica cerró sus puertas tres años después y la escuela de José Ricart siguió funcionando.

En 1840, tras la muerte de José Ricart, ocuparon su puesto Antonio Mares, Joaquín Ayné y Jaime Bruno Berenguer, quien viajó a París para conocer los instrumentos que se utilizaban en la enseñanza para discapacitados visuales. Una vez allí, descubrió el sistema ideado por Braille y lo introdujo en su escuela en España, lo cual supuso un gran avance para el sector y un gran renombre para la escuela, ya que según Herrero (2015: 79),

En 1846 la escuela ya contaba con 46 alumnos, 40 niños y 8 niñas. La música, la lectoescritura y la aritmética eran consideradas enseñanzas esenciales. Además, la escuela tuvo destacados impulsores como D. Pedro Llorens y Llachos (1856) quien elaboró un sistema de lectoescritura, que era una mezcla de letras del alfabeto romano y de signos verticales, horizontales y oblicuos.

En 1834 el Gobierno español y la Sociedad Económica Matritense del País colaboraron en la creación de la primera Escuela de Ciegos de Madrid adscrita al Colegio de Sordomudos. Sin embargo, la escuela, solicitada por Manuel Ballesteros después de haber realizado varios viajes a Barcelona y a París, entró en funcionamiento en 1842 debido a la falta de fondos para su sustentación. Años más tarde, por Orden de 16 de enero de 1952, la Escuela de Ciegos de Madrid se fusionó con la de Sordomudos constituyendo el Real Colegio de Sordomudos y Ciegos y, al producirse dicha adscripción, la enseñanza se estructuró en dos períodos: el primero para estudiantes entre los 8 y los 15 años, y el segundo para estudiantes entre los 16 y los 25 años. En esta escuela, que acogía a los estudiantes en régimen externo o de internado⁶, se impartía lectoescritura en sistema Braille, en sistema Llorens y en sistema Abreu, así como también asignaturas de música, aritmética, labores y cultura general.

En lo que se refiere a los sistemas de lectoescritura es importante mencionar que la implantación y el desarrollo del sistema Braille en España fue lento y por ello, hasta su consolidación en los años cuarenta del siglo XIX (Montoro 1995), se fueron creando sistemas alternativos (como los de Valentín Haüy, José Ricart y Jaime Isern) para que las personas con DV tuvieran acceso a la educación, a la cultura y, en general, a la información y a la comunicación escritas. Paralelamente al desarrollo e implementación del sistema Braille, en la década de los años cincuenta del siglo XIX surgieron en España dos sistemas musicográficos alternativos creados por Pedro Llorens y Gabriel Andreu.

El primero fue concebido por Llorens a partir de las letras mayúsculas del alfabeto romano, simplificándolas o reproduciéndolas, con el objetivo de crear centenares de nuevos signos con un nuevo significado musical. Según afirma Burgos (2005c: 10),

.....
6. Para el régimen interno se debían de cumplir una serie de requisitos como ser completamente sordociego o ciego, estar vacunado, no tener enfermedades contagiosas, tener un tutor en Madrid con quien pudiera tratar el director del colegio. Los que no eran totalmente sordomudos o ciegos podían ser admitidos como alumnos externos, pero nunca como internos.

Llorens mezcló signos de trazo vertical, horizontal y oblicuo que se combinaban con puntos y que podían ser fácilmente reconocibles, es decir, se trataba de combinaciones en braille, que suplantaban al pentagrama en todos los sistemas de escritura en relieve.

El segundo sistema creado por Adreu era un sistema para la signografía musical y comprendía un cajetín de ocho puntos distribuidos en dos columnas de cuatro puntos cada una. El sistema Abreu se inspiró en el Braille, aunque lo modificó y amplió para poder expresar lo más acertadamente posible la música con sus múltiples matices.

Aunque ambos sistemas fueron introducidos en las escuelas españolas, desde el último tercio del siglo XIX el sistema que se impuso fue el de Braille quedando así los otros dos relegados a un segundo plano, puesto que “el braille era el sistema que mejor se adaptaba a la percepción táctil de los invidentes” (Burgos 2005c: 8).

En este apartado se ha mostrado como en el siglo XIX la escuela de Barcelona y la de Madrid fueron precursoras en España en el ámbito de la educación a personas con DV. Ambas instituciones consiguieron hacer del aprendizaje de sus estudiantes un juego de valores en el que la música, la lectoescritura y la aritmética eran las principales vertientes y áreas de una formación, dejando atrás, poco a poco, la mendicidad, el analfabetismo y la exclusión social que caracterizó a los siglos precedentes.

3.2.2. ESCUELAS RESIDENCIALES PARA NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD VISUAL

La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, fue la que estableció la obligatoriedad del estado de educar a las personas sordomudas y ciegas en establecimientos especiales (según el art. 108 de la ley), además de establecer que las escuelas públicas de enseñanza primaria debían atender a los niños sordomudos y ciegos en aulas especiales (según el art. 6 de la ley). Algunas escuelas respetaron la Ley Moyano y crearon aulas especiales y programas de intervención; sin embargo, la falta de financiación por parte del estado hizo que un elevado porcentaje de estudiantes ciegos y sordomudos continuasen su escolarización en refugios humildes y carentes de recursos o en órdenes religiosas y sociedades privadas. No obstante, para dar cumplimiento a la ley, se crearon escuelas residenciales para ciegos en distintas capitales de provincia al estilo de los centros de Madrid y Barcelona mencionados anteriormente. Así, entre 1861 y 1925 se crearon las escuelas de Alicante, Salamanca, Santiago de Compostela, Palma de Mallorca, Burgos, Sevilla, Tarragona, Badajoz, Valencia, Deusto, Cádiz y Málaga (véase Herrero 2015: 83-84). La estipulación de las bases reguladoras para sus enseñanzas se encomendó al Real Colegio de Sordomudos y Ciegos de Madrid, que se regía fundamentalmente por las normas que se establecían en la Ley Moyano:

1. Fijación de un período de formación inicial de seis años de duración por discapacidad.
2. Fijación de un período plataforma de tres años para ampliar los estudios o bien encaminar el estudio al aprendizaje de algún oficio provechoso para la sociedad y para el Estado.

3. El estudiante debe tener entre siete y catorce años, cuando cumpla los veinte años no podrá permanecer en la institución.
4. La enseñanza del braille es obligatoria y oficial.

Además, en el Colegio también empezó a funcionar una escuela complementaria de formación de maestros con DV y/o discapacidad auditiva, de modo que, en 1912, los discapacitados visuales y auditivos podían ejercer la profesión docente en escuelas especiales. Según Osorio (1972: 15), “a pesar de ser un centro pionero en la enseñanza, el número de alumnos matriculados era bajo, además, la educación se enfocaba fundamentalmente a la formación intelectual, manual o industrial, y artística”.

En 1910 se creó el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales y en 1924 se decidió que el Colegio y el Patronato debían formar una sola corporación o patrocinio ya que separados no conseguían cumplir con la misión de atender a la educación de los más de estudiantes 300 que estaban bajo su responsabilidad y que confiaban en ellos para su aprendizaje e instrucción. En 1925, se crea la Comisaría Regia a la que “tras reorganizarse nuevamente en Patronato Nacional de Sordomudos y Ciegos se le confiere la tutela postescolar de los estudiantes con ceguera” (Herrero 2015: 86). Años más tarde, en 1992, se produce otro avance considerable en la historia de la educación y enseñanza a discapacitados visuales con la creación de las secciones para ciegos en las escuelas graduadas públicas vinculadas a las Escuelas Normales de Madrid y otras provincias.

En suma, con la llegada de la República se asegura un mínimo de enseñanzas obligatorias de 6 años organizadas en cuatro períodos (educación preescolar, primaria, pre-profesional y profesional) y el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos se vuelve a dividir en dos colegios: uno para sordomudos y otro para discapacitados visuales. Por último, en 1934 se crea el Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes y se estipula que este será el órgano “encargado de llevar a cabo todas las tareas de asistencia, ayuda y subvención a las personas ciegas, así como de promocionar a éstas a los estudios especiales de psicología, para facilitar de esa manera una orientación profesional más adecuada” (Molina 2011: 198-201). Finalmente, las escuelas creadas siguiendo las bases reguladoras de la Ley Moyano siguieron atendiendo, a pesar de variados problemas financieros, administrativos y organizativos, a la población española con DV y sordera hasta 1938, fecha en la que se fundó la ONCE y en la que se estableció una nueva etapa en la educación y en la enseñanza de personas con DV.

3.2.3. ONCE (ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES)

En el siglo XX cobran especial relevancia los centros de educación especial específicos que, en el caso de las personas con DV, ya sea ceguera o deficiencia visual, se identifican con los colegios para ciegos de la Fundación ONCE, creada en 1938 con el objetivo de impulsar el cambio y el avance en la educación para discapacitados visuales en España. Tal y como se indica en el Título Preliminar, art.1, de sus Estatutos “la Organización Nacional de Ciegos de España es una corporación de derecho público de carácter social, a la que pueden pertenecer como afiliadas las personas ciegas y con deficiencia visual grave” (ONCE 2006: 2). Desde 1940 los estudiantes con DV o ceguera aprendían en estos centros utilizando el sistema oficial Braille.

En 1941 la ONCE abre las puertas del Colegio de Ciegos de Madrid y el Estado le otorga la responsabilidad y el deber de ocuparse de la educación de las personas con DV y de la escolarización de los mismos en dichos centros para que así estuviesen cubiertas todas sus necesidades desde el momento de la afiliación a este organismo gubernamental hasta su etapa de universidad. Los cinco centros contaban con todos los recursos y herramientas necesarias para la correcta y completa formación de sus estudiantes, además, desde su creación han ido reinventándose y adaptando su enseñanza a las políticas educativas del momento, ya que, según Herrero (2015: 89), “Con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se implantaron las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional”.

Sin embargo, no todos los colegios afiliados a la ONCE impartían las enseñanzas de Bachillerato, por lo que algunos estudiantes debían desplazarse a otras sedes para poder recibir las, esto fue así hasta que se aprobó la LISMI (Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos) en 1982 y se estableció que todos los estudiantes con DV podrían cursar sus estudios de bachillerato o formación profesional en centros educativos ordinarios.

Por otro lado, y con respecto a los contenidos, en los colegios de la ONCE se enseñaba el mismo currículo que se enseñaba en los centros de educación ordinarios, además de una serie de habilidades específicas. Las enseñanzas están adaptadas a la DV y dirigidas a facilitar la inclusión del estudiante con DV en el mercado profesional, educativo y social. Buena prueba de ello es que, además del bachillerato y de la formación profesional que se acaba de mencionar, la ONCE también posibilita el acceso a los estudios oficiales de Graduado en Fisioterapia gracias a un convenio de colaboración que con la Universidad Autónoma de Madrid. El grado se estudia en la ONCE y cuenta con profesorado, recursos tecnológicos y nuevas herramientas para que los estudiantes con DV puedan cursar dichos estudios de forma adecuada y adaptada a sus necesidades de aprendizaje.

EVOLUCIÓN (1996-2016)		
Afiliados	1996	2016
Hombres	52,3%	48,36%
Mujeres	47,7%	51,64%
0-18 años	9,36%	6,06%
19- 64 años	58,11%	49,22%
65- más años	32,53%	44,73%
Con Ceguera	30,23%	19,57%
Con Deficiencia Visual	69,75%	80,43%
Total Afiliados	51.740	72.256

Tabla 6. Registro de afiliados a la ONCE desde 1996 hasta el 31 de diciembre de 2016.
Evolución por sexo, tramos de edad y condición visual
(adaptada del *Registro de afiliados a la ONCE*)

En definitiva, la ONCE, desde su creación en 1938 hasta día de hoy, viene desempeñando una labor pionera en la intervención social, educativa y laboral de las personas con DV, convirtiéndose en la corporación más importante de España para la inclusión de discapacitados en el marco de la enseñanza ordinaria y convencional. La Tabla 6 muestra un resumen de los afiliados a la ONCE en 1996 y 2016, destacando un crecimiento de casi 52 mil afiliados en 1996 a más de 72 mil en 2016.

3.2.4. LA ESCOLARIZACIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA ACTUALIDAD

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con DV se realiza en centros escolares ordinarios, con el apoyo de recursos especializados (humanos y materiales) que se ajustan a las necesidades concretas de estos estudiantes. En la actualidad, más del 98% de los alumnos con DV están escolarizados en un modelo inclusivo (http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/pdf/m2_dv.pdf), esto es, en centros ordinarios con los recursos, herramientas y apoyos que prestan los equipos específicos itinerantes⁷.

Existen, además, otras dos modalidades educativas: la escolarización combinada y la escolarización transitoria. La primera de ellas va dirigida a estudiantes que necesitan una intervención concreta y temporal para mejorar su autosuficiencia, sus técnicas instrumentales básicas, la adaptación al sistema Braille y al uso de herramientas tiflotécnicas⁸, o bien a estudiantes que presenten algún tipo de carencia personal por no aceptar su DV y creer que es un obstáculo para su desarrollo personal y social. En este tipo de escolarización, el estudiante está matriculado en dos centros, un centro ordinario y uno de la ONCE, y cuando el proceso de intervención específico llega a su fin, “un comité evalúa si se han conseguido los objetivos que justificaron la derivación del estudiante a este centro y se determina la atención que necesita el estudiante para continuar su escolarización en un centro ordinario” (Santana 2013: 39).

La segunda modalidad es implementada cuando se intuye que el estudiante presenta necesidades educativas específicas ocasionadas por su DV y necesita la atención continuada de los profesionales, que no puede ser proporcionada con los recursos de su entorno. El objetivo de esta segunda modalidad es preparar al alumno para que pueda matricularse en un centro ordinario lo antes posible. Este tipo de escolarización se realiza en un centro específico de la ONCE en España, o en centros especializados públicos o privados en otros países.

Finalmente, cabe destacar que dependiendo del grado de DV que presente cada estudiante se tendrán en cuenta una serie de criterios y se seguirá un currículum personalizado y especializado, donde algunas de las destrezas se enseñan de forma ininterrumpida mientras que otras tienen una duración temporal y una vez adquiridas no es necesario seguir con su instrucción. Un ejemplo es el modelo de currículum específico

.....
7. Los colegios específicos de la ONCE son un buen ejemplo, ya que se han ido transformando en Centros de Recursos Educativos (CRE) y que cuentan con los recursos como para ser los soportes técnicos de apoyo en cada zona. <http://educacion.once.es/cres>.

8. Las herramientas tiflotécnicas son creadas o adaptadas específicamente para posibilitar la correcta utilización de la tecnología a las personas con DV o sordoceguera, contribuyendo a su autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa. Algunos ejemplos son los revisores o magnificadores de pantalla.

de Bishop, reseñado en Santana (2013), en el que el entrenamiento auditivo constituye un componente esencial (véase Bishop 1979), ya que “la localización de un sonido es normalmente el primer paso en el entrenamiento auditivo en este tipo de enseñanza” (Santana 2013: 40).

Si el mundo piensa que no eres lo suficientemente bueno,
es mentira. Consigue una segunda opinión.
(N. VUJICIC)

4. La adquisición, aprendizaje y enseñanza de L2 a estudiantes con discapacidad visual

4.1. INTRODUCCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE L2 EN DISCAPACITADOS VISUALES

4.1.1. RELACIÓN DE ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE L2 A DISCAPACITADOS VISUALES

Una gran relación de estudiosos y pedagogos del área de educación exponen que estudiar una L2 es realmente beneficioso para estudiantes que presentan algún tipo de déficit de aprendizaje independientemente de la severidad que presente. En primer lugar, defienden que el estudio y aprendizaje de una L2 aporta mayores ventajas que desventajas, sobre todo en lo que se refiere a la autoestima, a la capacidad de inclusión, a la aptitud para llevar a cabo una mayor movilidad profesional de ocio y cultura, así como también a la posibilidad de empezar una nueva área de conocimiento desde el inicio. En segundo lugar, inciden en que independientemente de la capacidad que posea cada estudiante y de la discapacidad que presente, el hecho de aprender una L2 favorecerá su futuro profesional, social y académico, ya que la propia naturaleza de la asignatura permite que los estudiantes además de aprender la lengua meta mejoren sus destrezas sociales, practiquen tareas de la vida diaria en otra lengua, aprendan a apreciar la riqueza de comprender otra cultura y adquieran y se expongan a conocimientos de otras áreas a través de los textos orales y escritos. Teniendo en cuenta el caso que nos ocupa, y según reseña Santana (2013: 70),

La mayoría de las investigaciones sobre discapacidad visual y aprendizaje del español como lengua extranjera se limitan a informar de que no hay ninguna razón por la que una persona con discapacidad visual no pueda aprenderlo, siempre y cuando se utilicen los materiales adecuados y las adaptaciones pedagógicas necesarias.

Por ello, si hay algo que debe tenerse claro antes de continuar es que el camino de la enseñanza de L2 a estudiantes con DV no es un camino fácil y sobre el que concretamente se haya estudiado mucho; por ello, el seguimiento de estas afirmaciones sin pleno asesoramiento genera una serie de problemas tanto para los estudiantes como para los docentes implicados en su enseñanza, adaptación e inclusión.

A la hora de llegar al aula, muchas veces se siguen los criterios que se señalan en las investigaciones realizadas y, como se pone en práctica lo que en ellas se indica, no funciona, debido a que no se tienen en cuenta los procesos que deben seguirse para que todo resulte lo más beneficioso posible, generándose, como menciona Santana (2013: 71), una serie de presuposiciones, mitos, dificultades y desmotivaciones que obstaculizan el proceso de aprendizaje y enseñanza:

1. Los estudiantes con DV aprenden la lengua materna de la misma forma que los videntes, por tanto, lo mismo ocurrirá con la L2. No hay ningún estudio empírico que demuestre si aprenden una L2 siguiendo el mismo patrón y al mismo ritmo que los estudiantes videntes o si por el contrario se enfrentan a esta tarea de una manera distinta y a un ritmo diferente.
2. Las adaptaciones de los libros de texto para estudiantes con DV no siempre se realiza, y, cuando se realiza, no es más que una tediosa transcripción a Braille del libro de texto de los estudiantes videntes, hecho que genera que la comunicación y el aprendizaje se vean obstaculizados.
3. Los profesores que enseñan la L2 no son expertos en educación a estudiantes con DV y, por lo general, se sienten y se ven incapaces de prestarles la atención que necesitarían sin desatender las demandas del resto de la clase ni hacer que estos se sientan incómodos por recibir atención extra.
4. Se poseen muy pocos estudios, pautas e investigaciones que hayan profundizado en los procesos cognitivos, recursos, herramientas y estrategias que los aprendices con DV deben utilizar para que su aprendizaje sea menos costoso y más beneficioso.

Finalmente, como se mencionó anteriormente, la mayoría de las investigaciones o informes que se poseen sobre la enseñanza de español como L2 son artículos diseminados en revistas especializadas; sin embargo, existen artículos generales sobre la enseñanza de L2 a discapacitados visuales (véase la Tabla 7) que, aunque en ocasiones puedan parecer un poco desfasados, son de gran utilidad para describir e intentar superar las dificultades que la falta de visión añade a la tarea de aprender una L2.

Autor y año	Línea de investigación
Morrisey (1931)	Consideraba que el aprendizaje de una lengua era básicamente una cuestión del sentido del oído y que, por tanto, un oído bien entrenado garantizaba el éxito en el dominio de una lengua extranjera.
Flood (1934)	La lenta velocidad de lectura, inherente al sistema Braille, ralentizaba el ritmo de aprendizaje de los ciegos, ya que complicaba el aprendizaje de la melodía de la L2.
Daiken (1948)	El método <i>Linguaphone</i> sirvió como una herramienta de ayuda para que los estudiantes ciegos pudieran aprender la entonación nativa de una L2.
Dostert (1963)	Descripción el programa que diseñaron en la Universidad de Georgetown para formar a personas ciegas como traductores del ruso, partiendo de discursos orales que luego eran traducidos en textos.
MacDonald (1966)	Descripción de los cursos organizados por la <i>Office of National Rehabilitation</i> de los Estados Unidos con el objetivo de formar a estudiantes ciegos como intérpretes o profesores de ruso y alemán.
Cohn (1967)	El diccionario es el que marca la velocidad del progreso, ya que, una vez que se han dominado las reglas de la gramática, permite absorber los textos y ampliar el vocabulario. El placer es el factor que estimula para aprender una nueva lengua.

Marshall (1968)	La comprensión auditiva y la producción oral son la base para el aprendizaje de una lengua. Es necesario incluir la enseñanza de gestos y expresiones faciales para ayudar a los estudiantes ciegos a enfrentarse con las situaciones profesionales y sociales que puedan encontrarse.
Norris (1972)	La mayoría de los profesores piensan que la ceguera no implica ninguna diferencia en los objetivos a conseguir. La falta de experiencias concretas conduce a conceptos estructurados de forma inadecuada y afecta el uso de la L2 del estudiante con DV.
Claudine (1976)	La deficiencia visual no obstruye el proceso de aprendizaje de una L2. La ceguera afecta a la percepción, pero esta no daña el desarrollo lingüístico y verbal. El estudiante no presenta problemas en el aprendizaje de una L2 siempre y cuando cuente con las condiciones pedagógicas y metodológicas apropiadas.
Yearly (1978)	El éxito del aprendizaje de L2 es fruto de los siguientes factores: entusiasmo, desinhibición, buen oído, excelente memoria y poder de concentración.
Weiss ⁹ (1980)	Es necesaria la instrucción del código Braille antes de recibir instrucción de la L2.
De Herrera (1984)	Es necesario saber Braille y proporcionar actividades en las que los estudiantes con DV puedan participar de forma cómoda.
Huebner (1986)	El éxito de la enseñanza de L2 a deficientes visuales depende en gran medida de la ayuda que el profesor de discapacitados visuales prestara al profesor de idiomas.
Nikolic (1987)	Es muy importante la adaptación del material pedagógico. Adaptar el material significa cambiarlo para compensar la ausencia o déficit de vista, para promover el uso de los sentidos restantes y para hacer un ajuste del desarrollo mental.
Wu Yu-Hsi (1995)	Desarrollo de materiales específicos para la enseñanza del inglés utilizando el conocimiento y las técnicas de educación especial para los niños con minusvalías visuales.
Guinan (1997)	Es necesaria una mayor cooperación entre los profesores de los estudiantes con DV y los profesores de inglés como L2 para conseguir la competencia comunicativa de estos estudiantes en la lengua meta.
Santana (2000, 2003)	La falta de idoneidad de los enfoques utilizados en las aulas regulares provoca un retraso en el nivel de dominio de las destrezas de comprensión auditiva y expresión escrita en la población con DV. Además, el régimen de escolarización no afecta significativamente al éxito de los estudiantes con DV, pero la integración sí favorece la facilidad para interactuar.
Aikin (2002)	Los estudiantes con DV se desmotivan a la hora de aprender una L2 por el alto contenido visual de los libros de texto, que hace difícil su adaptación. Debe usarse el sentido del tacto, desarrollando una serie de recursos artísticos (marionetas, esculturas, etc.) para explotar el sentido del tacto como transmisor de contenidos en lugar del <i>input</i> visual.
Milian y Pearson (2005)	Es muy importante tener todos los materiales en Braille en las dos lenguas para conseguir que los estudiantes de verdad sean bilingües.
Dias (2008)	Estudio que recaba la experiencia de profesores que trabajaban directamente con los aprendices ciegos para elaborar una serie de normas y poder compartirla con otros docentes.

.....
9. Fue el único que describió un programa que reconocía la interrelación de las cuatro destrezas lingüísticas.

Fontana (2009)	Una vez que los estudiantes con DV se familiarizan con las herramientas tecnológicas, su rendimiento en la L2 es igual al de sus compañeros videntes más avanzados.
Villoslada (2011)	Desarrollo de una plataforma en línea accesible para ciegos donde se recogen las actividades adaptadas de un manual de preparación al DELE, así como los recursos para su explotación.

Tabla 7^o. Estudios sobre la enseñanza general de L2 a estudiantes con DV
(adaptada de Santana 2013: 71-80)

4.1.2. EL MÉTODO AUDIO-ORAL EN LA ENSEÑANZA DE L2: EL CASO DE *CATHOLIC GUILD FOR THE BLIND*

Desde que, en 1968, Marshall habló sobre su método de enseñanza audio-oral a estudiantes con DV afirmando que la comprensión auditiva y la expresión oral eran la base del aprendizaje de una L2 por parte de dichos estudiantes, este método, combinado con el Braille, se convirtió en el referente para la enseñanza de L2 hasta bien entrado el año 2000. Su trascendencia hizo que en numerosas escuelas se llevaran a cabo diversas experimentaciones, entre ellas la que llevaron a cabo Snyder y Kesselman en la organización *Catholic Guild for the Blind* y que recogieron en *Teaching English as a second language to blind people* (1972).

La organización *Catholic Guild for the Blind* puso en marcha un proyecto para impartir cursos de inglés como L2 para los inmigrantes con DV que llegaban a la ciudad de Nueva York y necesitaban dominar la lengua inglesa. Como explica Santana (2013), el proyecto se apoyaba sobre la premisa de que el profesor no debía enseñar las grafías de la lengua inglesa hasta que no viera que los estudiantes estaban familiarizados con las estructuras orales, porque era fundamental para el aprendizaje entrenar el sentido del oído. Este proyecto, además, apostaba por la integración de la enseñanza de gestos y expresiones faciales para ayudar a los estudiantes a desenvolverse en las diferentes situaciones que pudiesen presentárseles y defendía que, en los niveles iniciales, las necesidades de los estudiantes ciegos eran muy similares a las de los videntes.

Las observaciones de Snyder y Kesselman (1972) que se presentan a continuación, fundamentadas en numerosos estudios y experiencias, han traspasado épocas e instituciones y a día de hoy siguen siendo los patrones de referencia para muchos docentes de L2 que se encuentran con estudiantes con DV en sus aulas. Dichas observaciones incluyen:

- a. Los estudiantes ciegos aprenden mejor una L2 en contextos monolingües.
- b. La motivación profesional estimula a los inmigrantes ciegos a aprender una L2.
- c. Tanto los estudiantes ciegos con estudios como sin estudios pueden demostrar una habilidad excepcional para el aprendizaje de una L2. Esto parece ser el re-

.....
10. En la tabla se muestra un resumen y adaptación de los diferentes estudios sobre la enseñanza de segundas lenguas a discapacitados visuales desde 1931 hasta 2011, fechas en las que es posible rastrear los primeros esfuerzos individuales de algunas personas con discapacidad visual que decidieron aprender una L2 o de sus profesores que contaron sus experiencias personales enseñándolos.

- sultado de su mayor sensibilidad oral y el entrenamiento memorístico en el que participan como parte de su programa de rehabilitación.
- d. Los ciegos o disminuidos visuales no están impedidos por la falta de visión en el proceso de aprendizaje.
 - e. A los estudiantes ciegos les favorece la estimulación táctil durante las clases.
 - f. La enseñanza de los gestos de la nueva cultura conlleva un progreso en el desarrollo de la movilidad y ayuda a la consecución de los objetivos sociales y profesionales.
 - g. Es necesario un énfasis especial en la acentuación, la entonación y el tono, ya que estos factores son más relevantes para el aprendizaje en el caso de personas sin visión.

Teniendo en cuenta las investigaciones mencionadas y reflejadas anteriormente así como los patrones de seguimiento obtenidos tras la puesta en práctica con estudiantes con DV, debe ponerse de manifiesto el entusiasmo con que se aplicó el método audio-oral a la enseñanza, aunque todavía haya quien afirme a día de hoy que el éxito alcanzado por los estudiantes que participaron en los distintos proyectos no estuvo relacionado con la productividad, eficiencia e idoneidad del método audio-oral para compensar el déficit de visión y la incapacidad de usarla para el aprendizaje, sino más bien con la gran motivación de los estudiantes.

4.2. PROBLEMÁTICA Y DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE L2 A DISCAPACITADOS VISUALES

El panorama actual de la enseñanza de L2 a discapacitados visuales gira alrededor de contextos educativos pocos restrictivos, es decir, se intenta que los estudiantes con sean escolarizados en centros o escuelas regulares con la ayuda de profesores itinerantes especializados que puedan ofrecerles los recursos necesarios para el aprendizaje. Así, los estudiantes con DV se escolarizan en centros educativos regulares que cuentan con muchos materiales adaptados y accesibles y con profesores expertos en la enseñanza a aprendices con déficit visual, a no ser que presenten algún tipo de déficit cognitivo que les imposibilite el seguimiento de las clases y para el que necesiten clases individualizadas. En estos últimos casos, son escolarizados en centros educativos especiales con métodos de adaptación individualizados y con objetivos enfocados hacia el aprendizaje y la superación de los obstáculos específicos de cada estudiante.

Puesto que estos últimos casos son muy puntuales, normalmente los estudiantes con DV son escolarizados a la par que los estudiantes videntes, teniendo que cumplir los mismos objetivos que ellos. Este hecho es, por un lado, el foco principal de las dificultades de aprendizaje que sufren dichos estudiantes y, por otro lado, el núcleo primordial de las tensiones e inseguridades que muestran la mayoría de los profesores ante estos casos. Aunque los docentes cuentan con la ayuda de los profesores especializados itinerantes, consideran que las horas de apoyo asignadas son insuficientes para poder ayudar al estudiante ciego con todas las asignaturas, ya que “la adaptación de metodologías, enfoques, procedimientos y materiales y la responsabilidad, atención y seguridad que los estudiantes con DV necesitan es inversamente proporcional al número de horas en las que reciben dicha ayuda” (Santana 2013: 82).

Sin embargo, las dificultades que menciona Santana son las más generales que ocurren en dichos contextos de enseñanza, pues hay otro tipo de dificultades específicas relacionadas con el profesorado, la metodología y los recursos y materiales que dificultan con más ahínco el proceso de aprendizaje de una L2. Según las observaciones de Aikin (2002) y Santana (2013) en aulas de L2 en escuelas regulares con estudiantes con DV y videntes, el principal problema con el que se encuentran los profesores en sus clases es la adaptación y compensación del contenido visual que utilizan para la explicación de contenidos y realización de actividades, ya que, como menciona Santana (2013: 82), “al intentar utilizar la lengua meta lo máximo posible se recurre continuamente a recursos visuales para facilitar la comprensión del *input* verbal por parte los aprendices sin recurrir a la L1”.

En estos casos, la mayoría de los centros educativos españoles requieren la ayuda de un estudiante vidente para que vaya diciéndole al estudiante con DV, en la lengua materna que los dos comparten, lo que el profesor y los compañeros hacen¹¹. Este procedimiento genera un obstáculo y una ralentización considerable en el aprendizaje de los contenidos pues las ilustraciones se convierten en largas descripciones y hacen que, como consecuencia, cuando el estudiante con DV ha terminado de comprender la descripción, el resto de la clase ya está haciendo otra cosa. Sin embargo, hay un pequeño porcentaje de centros en los que el profesor sí recurre al uso de la L1 con la intención de integrar en la clase al aprendiz ciego, lo cual genera, según Aikin (2002) y Santana (2013), un quebrantamiento de los principios y objetivos curriculares de la enseñanza de L2 y del enfoque comunicativo.

Otra de las dificultades mencionadas por Aikin (2002) y Santana (2013) es la tendencia, por parte de los docentes, a la repetición con el objetivo de incluir al estudiante con DV y hacer que no se sienta de menos ni perdido. Según las autoras, dicha técnica conlleva en muchas ocasiones la replanificación de las clases y la eliminación de actividades que podrían resultar demasiado complicadas para el estudiante ciego, iniciativas que obstaculizan la inclusión y generan problemas para los estudiantes con DV y para los estudiantes videntes.

En lo que respecta a las metodologías utilizadas, según señalan Corder (1966) y Couper (1996), el principal problema que existe en los contextos de enseñanza de L2 a estudiantes con DV es el sobreuso del enfoque comunicativo, pues, aunque es cierto que este método goza de un gran prestigio, puede originar consecuencias negativas para el estudiante con DV. Un ejemplo es el fenómeno del *verbalismo*, es decir, la incompreensión del significado de lo que se está diciendo acompañada de frustración y una sensación de incapacidad, causado por no ofrecerse suficientes explicaciones verbales del significado de las palabras que se escuchan. Así “podemos encontrarnos con estudiantes que tienen una adecuada actuación en ciertas funciones lingüísticas orales sin tener una idea muy clara de lo que están diciendo” (Corder 1966, en Santana 2013: 84). En este caso, el problema radica en que se le otorga al lenguaje visual, y no al verbal, la supremacía de la clase para transmitir el significado de conceptos nuevos a la vez que no se tiene en cuenta que en la mayoría de los casos los estudiantes con DV no pueden obtener información de esa manera. Como explica Corder (1966: 90), “El problema metodológico en la enseñanza de segundas lenguas se deriva principalmente del uso

.....
11. En otros países existen diferentes modelos. Por ejemplo, en los EE.UU. se requiere la ayuda de un paraprofesional que acompañe al estudiante con DV a todas sus clases y que se siente a su lado para ayudarlo.

del contenido para enseñar comunicación, frente a otras asignaturas donde se utiliza la comunicación para enseñar los contenidos”.

Por último, en lo que respecta a los recursos y materiales utilizados para la enseñanza de L2, cabe destacar que suelen tener un impacto visual muy alto, pues la mayoría de los libros de texto cuentan con imágenes en todas las páginas, así como con enunciados coloridos y cuadros gramaticales vistosos que cumplen con el objetivo para el que son diseñados: enseñar los contenidos a través de recursos visuales, tales como dibujos, fotos, esquemas, diagramas o mapas. En el caso que nos ocupa, dichos manuales deberían ser adaptados y es ahí donde se genera el problema, pues aparte de que se trata de un proceso que lleva mucho tiempo, la adaptación a Braille conlleva en muchos casos la pérdida de contacto con la cultura original.

En definitiva, aunque es una buena iniciativa apostar por la integración y la escolarización de los estudiantes con DV en centros educativos ordinarios, la instrucción y los procedimientos de enseñanza llevados a cabo pueden generar dificultades derivadas de la falta de análisis y estudio de las situaciones devenidas. Para superar las limitaciones de los modelos existentes, habría que considerar la perspectiva y las necesidades de ambos grupos de estudiantes, videntes y no videntes.

Así, por una parte, aunque es cierto que muchos estudiantes con DV pueden valerse de otros sentidos para su aprendizaje, generalmente, como señalan Aikin (2002) y Santana (2003), tienen que adaptarse al método de aprendizaje de los estudiantes videntes y seguir su ritmo valiéndose de la versión en Braille de los materiales de aprendizaje, en lugar de poder disfrutar de las mismas oportunidades que sus compañeros videntes y tener acceso a materiales motivacionales que favorecieran, por ejemplo, el uso de los demás sentidos intactos que poseen. Por otra parte, aquellos estudiantes con DV que no pueden servirse de los demás sentidos ni del movimiento para aprender los conceptos que son enseñados de forma visual o auditiva, y que deben tener conocimientos previos para entender lo que están escuchando, necesitan la ayuda e información necesaria para facilitar su proceso de aprendizaje.

En ambas situaciones se generan obstáculos que contribuyen al detrimento del proceso de aprendizaje, un proceso que debería llevarse a cabo según los patrones y con la ayudas, recursos y metodologías necesarias para favorecer la inclusión y aprendizaje del estudiante con DV, ya que “no es la discapacidad lo que hace difícil la vida, sino los pretextos y las acciones de los demás” (Orea 2016, <https://padelworldpress.es/victor-orea-no-es-la-discapacidad-lo-que-hace-dificil-la-vida-sino-los-pensamientos-y-acciones-de-los-demas/>).

4.3. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

4.3.1. TEORÍAS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de las Inteligencias Múltiples apunta que las inteligencias, presentes todas en las personas, aunque en distintos niveles de desarrollo, son habilidades necesarias para poder resolver problemas o elaborar productos con un valor importante en un contexto o comunidad cultural determinada. Gardner, principal precursor de dicha

teoría, afirma que, si se equipara el concepto de *inteligencia* al concepto de *capacidad*, esta se convierte en una destreza que se puede desarrollar, pero para ello será necesaria la motivación, factor que influirá también de forma importante en la enseñanza a estudiantes con DV. Asimismo, Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igual de importantes, aunque el sistema escolar vigente no las trata por igual, sino que prioriza la inteligencia lógico-matemática y la lingüística (Villoslada 2011: 29).

Inteligencias	Competencias básicas	Deben desarrollarse fundamentalmente en los estudiantes con DV
Inteligencia lingüística	Lingüística	Realizar las tareas formales de la lengua.
Inteligencia Interpersonal	Social y ciudadana	Para colaborar con la interacción con el resto de los miembros de la clase.
Inteligencia Intrapersonal	Autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender	Para ayudar al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
Inteligencia lógico-matemática	Matemática	--
Inteligencia corporal-cinestésica	Cultural y artística	Uso del sentido del tacto para recibir información
Inteligencia visual espacial	Tratamiento de la información y competencia digital	Utilización de herramientas que ayuden a la explotación de los diferentes sentidos del aprendiente
Inteligencia musical	Cultural y artística	--
Inteligencia naturalista	Conocimiento e interacción con el mundo físico	--

Tabla 8. Inteligencias Múltiples de Gardner para la enseñanza a alumnos con DV

En lo que respecta a la clasificación de las inteligencias múltiples ofrecida por Gardner, como señalan Motta (2004) y Santana (2013), el docente de estudiantes con DV necesita desarrollar con más precisión algunas inteligencias que otras (véase la Tabla 8) así como potenciar los factores afectivos y la motivación. De acuerdo con Villoslada (2011: 37), “Son necesarios instrumentos alternativos, obtenidos mediante la explotación de las diferentes inteligencias y sentidos del aprendiente, que ofrezcan todas las herramientas que les permitan recibir el input de contenidos y negociar con los significados dentro de su entorno”.

4.3.2. TEORÍAS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA. CONSTRUCTIVISMO E INTERACCIONISMO

La psicolingüística, disciplina surgida en los años 70 del siglo XX, tiene como objeto de estudio los procesos cognitivos relacionados con el uso y la adquisición del lenguaje. Según Rebollo (2002), se trata de una ciencia experimental que debe contrastar las

hipótesis que se van elaborando mediante la observación de la conducta lingüística de los hablantes. Las dos teorías psicolingüísticas que mayor atención han prestado a la adquisición del lenguaje en estudiantes con DV han sido el constructivismo y el interaccionismo.

El constructivismo considera el desarrollo del lenguaje como un proceso constructivo que ocurre debido a la interacción entre el organismo y el medio en el que habita. El representante principal de esta corriente fue Piaget, quien se basa en los modelos cognitivos y defiende que el aprendizaje de una lengua es “un proceso interno en una constante modificación de conocimientos a partir de la interacción entre la información procedente del medio y los mecanismos cognitivos de la mente” (Fernández 2009: 5). Según el constructivismo, el aprendizaje de una L2 es diferente de la adquisición de una L1 y, aunque entre ambos procesos debe existir una conexión (que es la práctica de una serie de subdestrezas para llegar a automatizar la lengua, integrarla y organizarla en representaciones mentales), los dos procesos se rigen por unos patrones diferentes: el aprendizaje se asocia con procesos controlados mientras que la adquisición con procesos automáticos.

En el marco del constructivismo, según Piaget, “el mundo se concibe a través de símbolos que son la imagen que sirve para traducir una experiencia particular, o sea, un significante” (Villoslada 2011: 31). En el caso que nos ocupa, dicha imagen se ve obstaculizada por la influencia que sufren los individuos con DV en la formación de sus símbolos, que se ven perjudicados por la pérdida de visión y cuyo deterioro obstaculizará la capacidad para organizar y retener representaciones mentales, así como también para desarrollar el pensamiento racional. Sin embargo, según detalla Villoslada (2011), otros autores como Webster y Roe no comparten esta idea y afirman que los retrasos no se deben a la falta de una habilidad conceptual sino más bien a la importancia que tiene la experiencia visual en los conceptos que se investigan. Dichos autores sostienen que “una vez que las condiciones experimentales se ajustan, los estudiantes con DV no muestran ningún retraso en la adquisición de las habilidades cognitivas” (Aikin 2002: 53). Por su parte, Ochaíta, Huertas, Asensio y Fernández (1988), consideran que estos retrasos o limitaciones se produce solo hasta los siete años, pues durante la adolescencia los estudiantes con DV logran reflexionar de manera hipotética y deductiva al igual que el resto de sus compañeros, y “una vez que alcanzan la fase de pensamiento formal, serán totalmente capaces de superar muchos problemas figurativos causados por la ausencia de visión” (Ochaíta *et al.* 1988: 262).

El interaccionismo, por otra parte, considera el desarrollo del lenguaje como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio y tiene como principal precursor a Vygotsky, quien defiende que el lenguaje es la herramienta fundamental para el desarrollo social del individuo y que la actividad social es el medio propulsor del progreso humano. Según Ochaíta *et al.* (1988), esta es la teoría que mejor explica el desarrollo lingüístico del estudiante con DV, pues presta más atención al papel del lenguaje en el desarrollo de procesos que tienen que ver con la interacción y la mediación social entre el sujeto y el medio. Así, según esta teoría la adquisición de una lengua es un proceso en el que se integra “la predisposición innata del aprendiente para manejar los datos del lenguaje junto con los datos de la experiencia cotidiana a través de la interacción social (cooperación y reciprocidad)” (Sánchez 1997, en Fernández 2009: 6).

Según Vygotsky, que durante los años 20 y 30 estudió el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños con DV y sordomudos, al contrario de lo que mayoritariamente se piensa, no todas las personas con DV tienen más desarrollado el sentido del oído que otros y que si esto sucede es porque ha habido un entrenamiento especial. Por ello, cree que es importante identificar, mediante la activación de mecanismos compensatorios el nivel de comprensión que presenta la persona con DV y delimitar en qué grado este le permite desenvolverse con total facilidad y normalidad. Como indica Ormelezi (2000: 35),

Existe compensación ante la carencia de visión, aunque no específicamente como la sustitución de las funciones fisiológicas de la vista por un aumento en el funcionamiento y desarrollo de otras, sino como una reestructuración compleja de toda actividad fisiológica, con entrenamiento y adaptación.

Además, Vygotsky afirma que existe una zona de desarrollo próximo (ZDP) entendida como el nivel que el estudiante de lenguas puede alcanzar con ayuda de un adulto o un nativo especializado. Esta zona representa la unión del nivel de desarrollo real (las etapas alcanzadas por el individuo) y del nivel de desarrollo potencial (capacidad de realizar tareas con la ayuda de otro individuo experimentado). Puesto que esta ZDP depende de las relaciones sociales, Vygotsky sostiene que todas las discapacidades afectan en primer lugar a las relaciones sociales, por lo que también es importante estudiar cómo las personas con DV lidian con sentimientos de inferioridad, pues es muy común que reciban otro trato por parte de sus compañeros e incluso de sus padres. Efectivamente, según Villoslada (2011: 33), “La deficiencia es generadora de conflictos en la zona de desarrollo próximo y no se debe dar lugar a comportamientos paternalistas por parte de los docentes al intentar minimizar las dificultades para este tipo de alumnado.”

Como ambas teorías muestran, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con DV es necesario implementar una serie de estrategias y mecanismos de integración e interacción con el medio que le rodea, de modo que sea y se sienta siempre protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

4.3.3. TEORÍA DE LA ACTIVIDAD DE VYGOTSKY APLICADA A LA ENSEÑANZA DE L2

Como se menciona en el apartado anterior, la teoría del interaccionismo o constructivismo social de Vygotsky entiende el lenguaje como una herramienta que sirve al estudiante para desenvolverse en la sociedad. En el caso de que dicho estudiante posea DV, el lenguaje adquiere aún más valor y se convierte en el vehículo idóneo para que este pueda desarrollar plenamente sus capacidades y participar en todos los ámbitos de la sociedad. De esta teoría de Vygotsky surgió la Teoría de Actividad, desarrollada inicialmente por Leóntiev (1977) y, posteriormente, por Cole (1996), Engeström (1999) y Russell (2000). Esta teoría es más aplicada y se caracteriza por un enfoque filosófico y heurístico; su objetivo es identificar los exponentes que intervienen en el sistema de enseñanza y aprendizaje de L2 e indicar cómo los aspectos sociales influyen en la forma de actuar de las personas. Al igual que la teoría de Vygotsky, esta teoría también plantea la construcción de significados en un entorno abierto, social y no restringido donde el

estudiante puede aprender la lengua. Este entorno sin barreras se identifica con la zona de desarrollo próximo (ZPD) donde se intercambian, se discuten y se construyen los significados que aprenden los estudiantes.

Cabe destacar que la Teoría de la Actividad “se caracteriza por la combinación de perspectivas objetivas, ecológicas y socio-culturales de la actividad humana con niveles interrelacionados tanto individual como socialmente” (Barros *et al.* 2004: 67) y sus componentes son, según menciona Villoslada (2011: 37), “un sistema de actividad colectivo (la clase de español L2), los participantes (profesor y alumnos), el objeto (la enseñanza y aprendizaje de español L2), las normas, y el resultado (competencia comunicativa y formación de alumnos críticos)”. En suma, esta teoría es, según Barros *et al.* (2004: 67), “un mecanismo adecuado para organizar los grupos y los roles (comunidad, división del trabajo, normas de comportamiento, herramientas, objetivo, resultado) y propicia la cooperación entre sus miembros”. Por esta razón, se adopta el aprendizaje cooperativo como enfoque metodológico para la enseñanza y el aprendizaje de L2.

4.3.4. TEORÍA DE LA ACTIVIDAD DE VYGOTSKY: DESARROLLOS COGNITIVOS

La Teoría de la Actividad, al igual que el constructivismo, se encuentra íntegramente relacionada con el desarrollo cognitivo y se adapta completamente al perfil del estudiante con DV en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2.

Como bien se ha señalado a lo largo de todo el proyecto, el desarrollo del lenguaje y del aprendizaje de una L2 puede verse obstaculizado si el estudiante presenta DV, ya que no cuenta con la combinación de la imagen y el estímulo auditivo para poder completar el proceso de comprensión. Según Motta (2004), esto ocurre porque “se poseen imágenes mentales construidas a partir de un sistema de percepción organizado de forma diferente de lo que se percibe” (p. 57). Puesto que la visión es uno de los órganos más importantes para el aprendizaje de una L2 y para potenciar la adquisición de contenidos de manera productiva y factible, los estudiantes con DV tienden a aprender de memoria, repitiendo conceptos y usándolos aun desconociendo su significado.

Estos procedimientos erróneos se deben en gran parte a que los profesores y los centros ofrecen condiciones educativas poco motivadoras combinadas con una información, atención e instrucción insuficientes para los estudiantes con DV. Todo ello puede evitarse enriqueciendo el *input* sensorial y la calidad de la información visual, ya sea esta transmitida de forma oral o táctil, así como buscando referentes para el alumno con DV y ofreciéndole datos y objetos que partan de su contexto de vida. Varios investigadores consideran que el tacto puede completar el *input* visual incompleto y que se pueden conceptualizar objetos mediante este sentido, ya que como apunta Aikin (2002: 54),

El sonido contiene mucha información sobre el mundo físico, mientras que la mayoría de las personas con visión no prestaría atención a ello, un ciego puede que deduzca algunos aspectos del hablante como los gestos faciales o su compleción por la calidad y el tono de su voz.

A modo de conclusión, se puede destacar la relación entre el uso de los demás sentidos con la zona de desarrollo próximo (ZPD) de Vygotsky, puesto que la imposibilidad

de utilizar un instrumento (la vista) causa un impedimento y, a la vez, una interacción en busca de otras posibilidades (Motta 2004; Villoslada 2011). Asimismo, la teoría de las Inteligencias Múltiples emerge como una de las que mejor se adapta al perfil del estudiante con DV, ya que “ofrece una respuesta más integradora y completa al fenómeno de la adquisición de una L2, proceso que está compuesto por multitud de factores internos y externos que afectan al mismo” (Aikin 2002: 56). Y, finalmente, la Teoría de la Actividad y la teoría constructivista de Vygotsky son centrales para fomentar el aprendizaje cooperativo y un mecanismo óptimo para promover la cooperación, puesto que ambas se adaptan al perfil del estudiante con DV en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.4. APRENDIZAJE DE LAS CUATRO DESTREZAS POR ESTUDIANTES CON DV

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes con DV presentan generalmente problemas en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, pues son incapaces de resolver las actividades que implican analizar detalladamente un texto, extraer las ideas principales del mismo, focalizar los puntos clave que en él se encuentran o localizar la información específica que se expande por sus líneas. Estos problemas se originan ya en la L1 y se ven más agravados cuando se trata del aprendizaje de una L2. Por ello, los estudiantes con ceguera necesitan adaptaciones (por ejemplo, de los materiales y actividades) y atención constante para el buen funcionamiento de la clase. Los estudiantes con deficiencia visual o baja visión, por otra parte, no pueden completar actividades que requieren leer mientras escuchan, ya que suelen poseer una velocidad lectora por debajo de la media, problema que se ve agravado cuando tienen también que escribir. Además, como también afirma Couper (1996), los estudiantes con deficiencia visual o baja visión pueden tener dificultades con el uso de materiales de lectura auténticos en el aula de L2 (por ejemplo, menús, folletos, horarios de cines, etc.), debido al uso de distintos tamaños de letra y una maquetación confusa.

En el caso de las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral, los estudiantes con DV, tanto ciegos como deficientes visuales, no tienen muchos problemas, pues están acostumbrados a combinar el uso del lenguaje con el oído en su vida diaria para desenvolverse en la mayoría de las situaciones que se les presentan, y por ello saben potenciar y desarrollar dichas destrezas. Es decir, tienen ciertas ventajas para reconocer y repetir sonidos, memorizar expresiones, retener material auditivo, involucrarse en las conversaciones, etc. Sin embargo, aunque posean un desarrollo progresivo en estas dos últimas destrezas, presentan un desarrollo involutivo en las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, lo cual obstaculiza el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2, en la que las cuatro destrezas están integradas.

Buena muestra de todo lo mencionado anteriormente son las conclusiones de Malta (2009) basadas en la observación, durante un año, de un estudiante con DV en el aula de español L2. Malta analizó y explicó las estrategias que el estudiante puso en práctica para desenvolverse ante las diferentes actividades que el profesor proponía y que se correspondían con el desarrollo de las diferentes destrezas en cada lengua. Este estudio muestra que el estudiante manifiesta un mayor desarrollo en las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral en comparación con las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, no pudiendo llegar así a adquirir la competencia

comunicativa en la L2 esperada para su curso. En el gráfico 1 se representa el promedio general de desarrollo en las destrezas comunicativas de una L2 para un estudiante con DV con el objetivo de destacar los bajos porcentajes que se corresponden con las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita y que reflejan las dificultades de los estudiantes con DV.

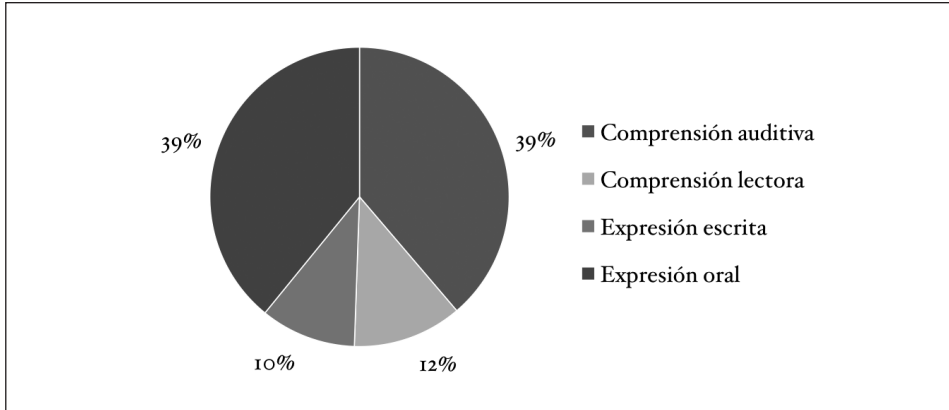


Gráfico 1. Porcentajes de desarrollo de las destrezas comunicativas (datos extraídos de Santana 2013)

Mi madre nos decía “Carl, ponte tus zapatos. Oscar, ponte tus prótesis”
entonces crecí pensando no que tenía una discapacidad,
sino que tenía un par de zapatos diferentes.
(Ó. PISTORIUS)

5. La enseñanza de español L2 a estudiantes con DV: consideraciones y necesidades especiales

5.1. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, FACTORES Y AGENTES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Los estudiantes con DV que estudian una L2 suelen encontrar dificultades a la hora de crear un sistema de significados debido a la falta de observación directa de acciones, imágenes, enunciados, objetos, del movimiento del cuerpo, expresiones fisonómicas y gestuales que tanto ayudan a la comprensión (Motta 2004; Malta 2009). Dichas dificultades son originadas por una falta del principal factor afectivo, la motivación, y, además, por la falta de iniciativa y seguimiento de los factores y agentes de inclusión educativa, todo ellos resumidos en la Tabla 9.

Factores internos	Factores externos
El profesor del aula	La familia
Las adaptaciones curriculares: los alumnos ciegos y deficientes visuales precisarán fundamentalmente adaptaciones de acceso al currículo ¹² .	El equipo específico de discapacidad visual: siempre en coordinación con los equipos de orientación de zona.
Los compañeros de clase.	--
El centro escolar y los profesores o maestros de TP (pedagogía terapéutica).	--

Tabla 9. Factores internos y externos de inclusión educativa

Según Krashen (1982), la motivación, la seguridad en uno mismo y la ansiedad, interfieren de forma significativa en el proceso de adquisición de la L2, puesto que existe una relación unívoca entre los procesos subconscientes del aprendizaje y el rol que desempeña el factor afectivo (es decir, motivaciones, necesidades, actitudes y sentimientos del aprendiente). Sin embargo, en el caso de estudiantes con DV, estos factores pueden interferir de manera negativa debido a que los métodos de enseñanza recurren a imágenes, enunciados visuales, coloridos y diseños para fomentar la motivación (Aikin 2002). Si bien es cierto que estas técnicas pueden beneficiar a un estudiante vidente, pueden también perjudicar a un estudiante con DV.

Una posible solución es la que propuso Aikin (2002) en su estudio sobre la influencia de la motivación en los estudiantes con DV. En ese trabajo, tomando como referencia el modelo del monitor y concepto de filtro afectivo, Aikin sostiene que los estu-

.....
12. Estas adaptaciones de acceso al currículo han de ir reforzadas con la participación del alumno ciego o con baja visión en determinados programas específicos, entre otros: *Lectoescritura Braille, Autonomía Personal y Tiflotecnología*; hay que destacar la necesidad de conocer los medios que le van a dar acceso a las TIC. (Martín 2016: 13)

diantes con DV pueden adquirir el lenguaje de manera natural; por tanto, las técnicas de enseñanza de L2 pueden adaptarse para reducir o sustituir el *input* de información visual que contienen los manuales de L2 por otro tipo de herramientas o recursos en los que intervengan otro tipo de sentidos o habilidades, como, por ejemplo, la motivación. La autora también menciona que algunos profesores de L2 sustituyen las imágenes, los enunciados y el diseño de sus manuales por objetos tridimensionales; sin embargo, según Vecilla Rodrigo¹³, esta actividad ralentiza considerablemente el ritmo de la clase. Por ello, otros profesores optan por el trabajo en grupo para que los estudiantes sin problemas de visión interpreten las claves visuales a sus compañeros ciegos o con deficiencia visual. No obstante, como posible punto desfavorable de esta técnica, Vecilla Rodrigo mencionó que los estudiantes que comparten la misma lengua materna suelen utilizarla durante la actividad, hecho que nos lleva a plantearnos si este tipo de actividades puede interferir en el proceso de independencia del aprendiente con DV.

Con respecto a los manuales de enseñanza de L2 transcritos en Braille, Aikin (2002) destaca que pierden el impacto motivacional del original, pues la lectura en código Braille ralentiza considerablemente el trabajo con el manual dentro y fuera del aula debido, sobre todo “a las detalladas descripciones de las ilustraciones, enunciados y, en ocasiones, transcripciones de voz” (Villoslada 2011: 49). Además, Aikin destaca que, en caso de incompreensión por parte del estudiante, el profesor debe saber que no es conveniente hacer uso del lenguaje no verbal, por lo que se aconseja emplear la traducción siempre que sea necesario, sin que el profesor sienta que no responde a las exigencias del enfoque comunicativo predominante en la actualidad.

En resumen, el desarrollo de las competencias sociales y afectivas tanto del estudiante como del docente es un factor determinante para la correcta asimilación, enseñanza e interiorización de los contenidos, y, por consiguiente, para el avance en el aprendizaje e instrucción de una L2.

5.2. ADAPTACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Antes de comenzar este apartado es necesario mencionar que el Real Decreto 1006/1991, que establece las enseñanzas mínimas y fija los distintos currículos, indica que deben estos ser suficientemente amplios, abiertos y flexibles, de forma que los docentes puedan elaborar sus proyectos y programaciones adaptándolos a las características de los estudiantes y a la realidad educativa del centro. Además, establece que las enseñanzas mínimas deben asegurar una educación no discriminatoria que tome en consideración las posibilidades de desarrollo de los estudiantes, independientemente de cuales sean sus condiciones personales y sociales.

Los estudiantes con DV, gracias al nivel de vida y a la capacitación cultural y profesional que, por medio del Estado y de la ONCE, han conseguido en España, ya no permanecen relegados a un ámbito restringido y pueden participar en múltiples programas, medios y proyectos. En lo que respecta al ámbito educativo y, de manera más específica, al aprendizaje de una L2, según González, Martín, Martínez, Sanz y Vicente (2000) se producen “tres diferencias significativas que no siempre se presentan en el resto de las áreas curriculares: la línea base y las estructuras o esquemas lingüísticos con

.....
13. Comunicación personal con Vecilla Rodrigo, integrante del equipo específico de atención educativa a personas con discapacidad visual de Castilla y León con sede en Salamanca.

los que llegan los sujetos; la organización del centro, del profesorado y la metodología usual del área” (p.182). Al iniciarse el aprendizaje de una nueva lengua, y, sobre todo, de una que exige un nuevo código, es usual partir de hechos, situaciones o realidades que sean conocidas y dominadas por el estudiante en su L1. Además, esta enseñanza debe apoyarse en técnicas verbales y no verbales, tales como gestos, mímica, dramatización o dibujo, que faciliten por múltiples vías la adquisición de la L2. Para ello se suele emplear con frecuencia pizarra o textos que incluyan dibujos de término y situaciones. En el caso de tener a estudiantes con DV en el aula, estos métodos tan favorecedores del aprendizaje no se deben evitar sino adaptar, completar y enriquecer. En este caso, como mencionan González *et al.* (2000), el docente:

- Primará el diálogo o la conversación frente a otros recursos didácticos más visuales.
- Presentará dibujos en relieve o en tres dimensiones al estudiante con DV mientras el resto de la clase identifica términos o palabras con fotos y dibujos.
- Completará con explicaciones paralelas las actividades que impliquen gestos o lenguajes no verbales.

Además, teniendo en cuenta que la enseñanza de un idioma está muy unida al conocimiento y la práctica en situaciones de la vida diaria, González *et al.* (2000), destacan que el principal objetivo debería ser poder comprender textos orales y escritos sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos, utilizando la información global y específica transmitida por dichos textos con fines concretos. En este sentido, muchos objetos, situaciones y acontecimientos pueden ser próximos, pero no conocidos para el estudiante con DV, ya que pueden presentar una fuerte carga visual. Es por eso que debe comprobarse la cantidad y la calidad de la información que el estudiante con DV ha captado del medio que le rodea, pues dependiendo de su anterior preparación y entrenamiento para captar los aspectos no visuales (auditivos, táctiles, etc.), la información de la que disponga variará sensiblemente. Además, según las teorías de Vigotsky, la interacción es uno de los mejores medios para la adquisición del lenguaje y para aprender a comunicarse en una L2, por lo que la comunicación interpersonal debería ser la base que sustente la elección del método, recursos y medios más idóneos para promover la participación activa del estudiante con DV en todas las actividades del grupo.

En relación con la secuenciación de los contenidos a desarrollar, esta puede responder a diversos criterios igualmente válidos. Sin embargo, según las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación y Ciencias, habría que darle prioridad a la comunicación oral frente a la escrita y moverse en un continuo que va desde la comprensión de la L2 hasta la expresión en la L2. Esta opción permite al estudiante acercarse a la comunicación escrita y a la escritura de forma pausada, lo que facilitará que interiorice el nuevo código sin modificar el ritmo de aprendizaje. En definitiva, la labor del docente consistirá en el estudio detallado de cada contenido y, posteriormente, en función de su análisis, en la selección de los recursos didácticos que más beneficien el aprendizaje del estudiante con DV sin afectar a los objetivos del curso.

Por último, para concluir este apartado dedicado a la adaptación curricular para estudiantes con DV en el área de L2, es necesario mencionar la dificultad que presentan los procedimientos de adaptación y los recursos de los que se dispone para realizarla.

Los procedimientos son los contenidos más directamente relacionados con el aspecto práctico de la enseñanza y alguno de ellos requerirá una adaptación compleja, especialmente por el tipo de materiales y los recursos que exige su desarrollo. Tomándose como referencia el Real Decreto 1006/1991, pueden diferenciarse dos procedimientos para el área de L2, situados dentro del bloque de Usos y formas de comunicación, y reseñados en González *et al.* (2000): “comprensión de mensajes orales de distintas características y procedentes de distintas fuentes (el profesor, otros compañeros, vídeos etc.)” (p.164) y “reconocimiento y utilización de estrategias básicas de comunicación, ya sean de tipo lingüístico o extralingüístico que permitan superar obstáculos o dificultades en la comunicación” (p.165).

El primer procedimiento, relacionado con la comprensión oral, no plantea ninguna dificultad para el estudiante con DV y, además, formula diversas alternativas adaptadas a las características de su aprendizaje. Se puede llevar a cabo a través del uso del vídeo, concebido como fuente de transmisión del mensaje oral y como medio en el que realizar distintas adaptaciones que podrán utilizarse individualmente o de manera complementaria. Entre las adaptaciones destacan el comentario o descripción oral, por parte del profesor o de un compañero, de las imágenes en la pantalla y el comentario escrito sobre el vídeo o representación de escenas concretas del mismo que faciliten la comprensión del estudiante con DV. En todo caso, para este procedimiento es necesario “resaltar el gran valor educativo y formativo que posee el diálogo interpersonal, máxime cuando en el grupo se encuentra un estudiante con discapacidad visual” (González *et al.* 2000: 185). Cabe destacar, finalmente, que las adaptaciones deben seleccionarse y realizarse teniendo en cuenta diversas variables como el nivel educativo del alumno, el objetivo a alcanzar, el clima relacional existente entre los alumnos, los recursos disponibles y, como se mencionó en el punto anterior, el factor motivación y la creatividad.

El segundo procedimiento, relacionado con el uso de estrategias de comunicación, presenta dos inconvenientes a la hora de ponerlo en práctica: el reconocimiento de las estrategias extralingüísticas y la formación necesaria para poderlas utilizar. Es muy importante que el profesor sea consciente que ni la descripción de las estrategias extralingüísticas ni el acompañamiento de sonidos con fines explicativos (por ejemplo, hacer ruido con la silla al levantarse) son métodos eficaces, ya que el estudiante podría malinterpretar los múltiples significados y distorsionar así el contenido del mensaje. Por tanto, es importante ser consciente de estos obstáculos e intentar conseguir la “familiarización y reconocimiento de sonidos característicos de una lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación de esta como procedimiento para descubrir las intenciones del emisor y el significado del mensaje” (González *et al.* 2000: 185-186).

Finalmente, en relación a los materiales, debe mencionarse que el estudiante con DV, especialmente el que posee ceguera total, no tiene acceso a un diccionario a menos que conserve mucha visión. En ese caso, la adaptación, según González *et al.* (2000), consiste en plantear un criterio de evaluación que contemple la lectura con ayuda del profesor de libros sencillos, para niños, con apoyo visual redundante y escritos en la L2, y que permitan al estudiante demostrar su nivel de comprensión mediante una tarea específica.

5.2.1. CLAVES PARA LA REALIZACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL ÁREA DE ESPAÑOL

Las necesidades especiales del estudiante de español L2 con DV deben ser valoradas y consideradas en los distintos niveles curriculares, desde el proyecto de intervención hasta la programación de aula en la que se incluirá la adaptación curricular realizada para el estudiante con DV, ya sea ceguera o deficiencia visual, que se encuentra integrado en el grupo y en el aula. Contar con un estudiante con DV en el aula no debe conducir a pensar que su presencia ocasionará alteraciones o cambios significativos en el proceso de enseñanza de español L2 o en la organización del grupo-clase o del centro educativo; sin embargo, en ningún caso será un hecho indiferente.

Desde una perspectiva práctica y realista, un estudiante con DV es otro estudiante más en el aula, al que hay que atender tratando de dar respuesta a sus necesidades educativas, más específicas que especiales. Tomando esto en consideración, el docente no debe caer en el error de pensar que todos sus estudiantes con déficit de visión son iguales. Es verdad que la DV tiene consecuencias psicofísicas que son generalizables, las cuales deben ser conocidas por los profesores que tienen estudiantes con DV en su aula; sin embargo, esto no debe conducir al olvido de los rasgos diferenciales personales, de conocimiento y lingüísticos que influyen tan decisivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente tiene que saber en qué momento perdió su estudiante la visión, qué atención específica recibió, qué bagaje lingüístico tiene y, en este caso, cuánto tiempo lleva estudiando español, qué conocimientos posee de esta lengua, qué le gustaría seguir aprendiendo, etc. Con todo ello, podrá ofrecerle una respuesta personalizable lo más cercana posible a las necesidades que el estudiante solicita.

Por otro lado, el profesor debe acercarse a la realidad del estudiante lo máximo posible. Este estudiante va a utilizar para el aprendizaje de la L2 una serie de estrategias, técnicas y medios específicos que son básicos para su autosuficiencia y autonomía, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito personal. Buen ejemplo de ello es el sistema Braille, que debe ser conocido por parte del profesor, ya que su desconocimiento cubre de un halo distintivo su relación con el estudiante con discapacidad. En general, es indispensable que el profesor conozca los recursos y herramientas que el estudiante utiliza, pues este hecho conduce a una mayor normalización de la actividad y enseñanza educativa.

Uno de los campos en los que se está avanzando más en cuanto a la didáctica de L2 para alumnos con DV es la didáctica multisensorial, “método que consiste en utilizar todos los sentidos posibles para captar la información del medio e interrelacionar los datos obtenidos con el fin de producir aprendizajes completos y significativos” (Villoslada 2011: 39). Por ello, el profesor tiene que considerar todos los aspectos educativos desde un tratamiento multisensorial que esté estrechamente ligado a la explotación de las inteligencias múltiples y que permita al estudiante interactuar con otros compañeros en clase y en la sociedad. A pesar de que en el ámbito de la enseñanza de L2 también haya una gran predominancia de la imagen, la educación y el desarrollo de los demás sentidos será mucho más beneficioso para la totalidad de los estudiantes, tanto de los videntes como de los discapacitados visuales, ya que al mismo tiempo que se beneficia y se enseña de forma novedosa, se logra la adecuación a los canales de percepción funcionales en el estudiante con DV.

En conclusión, si para la enseñanza de L2 a estudiantes con DV se lleva a cabo un sistema de aprendizaje donde lo que más importa es la interacción, el fomento del trabajo cooperativo, el cumplimiento de las normas básicas de relación interpersonal, el camino hacia la adaptación de una lengua extranjera, el desarrollo curricular de la misma y la consecución de diversas metas, el éxito y el aprendizaje están garantizados.

5.3. DOCENTE, ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL Y AULA DE ESPAÑOL L2

5.3.1. PERSPECTIVAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

En este apartado prestaremos atención al trabajo elaborado por González *et al.* (2000) en el que se estudiaron las nuevas aportaciones cognitivas, psicológicas y pedagógicas que el profesor de ELE debe aplicar a la educación y a la enseñanza de sus estudiantes de español con DV.

Según González *et al.* (2000), el primer paso que el profesor debe dar consiste en realizar un análisis y detenido estudio del nivel, grado y tipo de conocimiento con el que el estudiante de ELE llega al aula. Debe conocer cuáles han sido sus experiencias anteriores y con qué estructuras cognitivas, habilidades y técnicas cuenta, además de su nivel de vocabulario y el interés y la motivación que posee para querer aprender español. Además, es conveniente que conozca la cantidad y calidad de estímulos y ayudas externas que el estudiante posee, incluso la familia y los equipos o medios naturales de apoyo con los que puede contar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

El segundo paso consiste en seleccionar, programar y jerarquizar los contenidos y procedimientos adecuadamente para que los procesos ocurran con el tiempo y profundidad que exige el aprendizaje auténtico. En este contexto de enseñanza, el respeto del tiempo y el afianzamiento de los procesos cognitivos son fundamentales para el aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes con DV. Dichos estudiantes pueden ser más lentos, pero no por ello más torpes que los estudiantes videntes, pues, aunque necesitarán más estímulos y más aclaraciones y orientaciones, todo ello también beneficiará a los estudiantes videntes y contribuirá a que el aprendizaje de todos sea más beneficioso y productivo.

El tercer paso que se debe llevar a cabo consiste en aplicar una metodología globalizadora basada principalmente en el aprendizaje cooperativo, que representa la base de hormigón que sostiene muchas de las clases de L2 para discapacitados visuales en el ámbito español. Este modelo de aprendizaje, que surgió en Estados Unidos en la década de los 80 gracias a los trabajos de Johnson (1989), Holubec (2000) y Kagan (1994), ve el conocimiento como un constructo social y enfatiza el valor del grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes, y la didáctica multisensorial, puesto que el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

El profesor debe, entonces, fomentar la participación y cooperación entre sus estudiantes, enseñándoles que se aprende mejor colaborando y que la diversidad conduce al aprendizaje. Debe, asimismo, fomentar la integración de los diferentes grupos, dentro y fuera del aula, y una enseñanza basada en la reflexión y en las habilidades del estudiante y no tanto en la memorización de los contenidos, con el fin de contribuir al

desarrollo de las capacidades comunicativas del estudiante, aumentando el número de interacciones en el aula.

Finalmente, el cuarto y último paso que el profesor de ELE debe dar es insistir en el principio pedagógico de la interactividad, un principio también fundamental en la didáctica de estudiantes con DV que ayuda a la integración del estudiante en un ambiente común y general. La interactividad se une inexorablemente a la adaptación de materiales y recursos, también fundamental en estos contextos educativos, y ambas son dos de los pilares de la enseñanza de español como L2 (y también de otras materias) a estudiantes con dv.

5.3.2. ESTRATEGIAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Las estrategias que debe llevar a cabo el profesor de español L2 son diferentes a los procedimientos que deben seguirse y se encuentran condicionadas por el tipo de discapacidad que presente el estudiante. Así, es fundamental que el docente ofrezca sesiones comprensibles combinadas con el fomento de una participación activa basada en diferentes metodologías y estrategias de aprendizaje, sin centrarse tan solo en una, para que así el alumno pueda sentirse parte de la clase.

Por otro lado, la participación activa del estudiante en clase es esencial para hacerlas más dinámicas, entretenidas y motivadoras. Marcar un ritmo concreto con una entonación clara y fácil de seguir, además de explicar todo lo que se va haciendo y está ocurriendo, permitirá que el estudiante con DV comprenda lo que está sucediendo a su alrededor. Es importante también respetar los turnos de palabra y especificar claramente quien está hablando en cada momento y qué está diciendo.

En el caso de aquellos estudiantes que aprenden mejor la lengua a través del oído, es esencial que sepan en todo momento de lo que se está hablando en el aula. Para ello, una buena herramienta es pronunciar la L2 claramente, con un ritmo pausado y adecuado, así como proporcionar la descripción de cada palabra nueva de manera ordenada para que el estudiante pueda crearse imágenes mentales que le faciliten la comprensión. No solo la verbalización es eficaz en estos casos, sino que también pueden utilizarse otros sentidos como por ejemplo el tacto.

El estudiante con DV aprende la L2 mejor en un contexto monolingüe, por lo que se recomienda evitar el uso de la L1 y recurrir a la L2 mediante paráfrasis, conectando los conocimientos nuevos con el aprendizaje previo y las experiencias personales del estudiante. Si se describe una ilustración, una fotografía o escena de una película, es mejor que el profesor lo haga en la L2, esforzándose por incluir actividades que abarquen todos los sentidos, dándole al estudiante los materiales que se tiene que leer con antelación para que pueda trabajar la lectura en casa, permitirle que grabe las explicaciones de clase por si necesitara repasarlas o tomar apuntes en Braille para su posterior estudio y, sobre todo, realizar una labor de seguimiento de los deberes para casa y de los apuntes que el estudiante tiene (se le puede pedir que sea él mismo el que lea los apuntes que ha tomado).

Además, se debe contar con los recursos y materiales impresos e interactivos para trabajar con estudiantes con DV y libros Braille para aquellos que son ciegos totales. También es conveniente evitar actividades muy cerradas o individuales y plantear, en

su lugar, actividades en las que predomine la interacción como, por ejemplo, actividades orales y debates donde los estudiantes sean responsables del desarrollo de la actividad y en las que puedan tener éxito para así contribuir a reforzar su autoestima y su papel dentro del grupo-clase.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación de la materia, el profesor debe evaluar al estudiante considerando las cuatro destrezas, como hace normalmente con los estudiantes videntes; sin embargo, para ello debería adaptar todos los materiales, por lo que el tiempo que necesita el estudiante con DV para su realización será distinto al que necesitan los estudiantes videntes.

En conclusión, como bien menciona Santana (2013), es fundamental desarrollar diferentes estrategias para incluir a los estudiantes con necesidades especiales y promover la reflexión, por parte de los profesores, sobre los distintos estilos de aprendizaje y las distintas estrategias que pueden implementar en el aula.

En lo que respecta a los estilos de aprendizaje del estudiante de ELE con DV, debe tomarse como referencia la clasificación de Reid (1995), reseñada en Villoslada (2011), quien los clasifica en tres tipos: estilo cognitivo, sensorial y personal (véase la Tabla 10). Finalmente, para saber más sobre la integración y definición de estos estilos de aprendizaje y de las estrategias utilizadas por los estudiantes con DV en el aula, puede consultarse la investigación realizada por Malta (2009), que estudió el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE de estudiantes ciegos de Brasil en un contexto de integración a través de entrevistas, cuestionarios, observaciones e historias de vida.

Estilo cognitivo	
Definición	Determina como el estudiante aprende la L2, en este caso, el español.
Clasificación del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Independiente. Necesita una secuenciación lógica del contenido para aprender; de la parte al todo. • Dependiente. Aprende de manera holística; del todo a la parte, es intuitivo. • Analítico. Aprende mejor individualmente; se establece metas y secuencias. • Global (relacional). Aprende mejor con experiencias concretas y mediante la interacción. • Reflexivo. Aprende mejor cuando puede analizar opciones y, después, responder.
Estilo sensorial	
Definición	Determina los sentidos que serán canales de recepción y de retención de información, se plantean diferentes actividades para ponerlos en práctica.
Clasificación del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Visual. Lectura de las anotaciones y explicaciones hechas por el profesor. • Auditivo. Atención a lo que el profesor dice. • Cinestésico. Acción, actividades que requieren movimientos como teatro, mímica, etc. • Táctil. Construcción de algo, por ejemplo, tomar notas. • Grupal. Discusión de temas en grupos de tres o más. • Individual. Trabajos realizados solo y en silencio, por ejemplo, responder a las actividades del cuaderno de ejercicios.

Estilo personal de aprendizaje (carácter)	
Definición	La personalidad y el carácter influyen en el método de aprendizaje así como también en la motivación e inclusión en el aula.
Clasificación del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Extrovertido. Aprende mejor mediante experiencias concretas, relacionándose. • Introverso. Aprende mejor individualmente, prefiere las ideas, los conceptos. • Sensible. Prefiere datos observables, se basa en el significado del input. • Perceptivo. Prefiere experiencias y relacionarse con los demás. • Racional. Prefiere circunstancias impersonales y consecuencias lógicas. • Sentimental. Prefiere circunstancias personales y una evaluación social de los hechos. • Juez. Aprende mejor mediante la reflexión y el análisis • Negociador. Prefiere negociar y tiende a posponer las conclusiones

Tabla 10. Clasificación de los estilos de aprendizaje de Reid

La literatura es mi Utopía. No hay barrera de sentidos que me pueda quitar este placer. Los libros me hablan sin impedimentos de ninguna clase.
(H. KELLER)

6. *Adaptación de materiales y nuevas metodologías: el uso de las metodologías AICLE en la enseñanza de L2*

6.1. DEFINICIÓN, SISTEMATICIDAD Y OBJETIVOS

Existe una amplia variedad de metodologías y recursos básicos para usar con estudiantes con DV; sin embargo, en este trabajo se ha optado por desarrollar las metodologías AICLE, a partir del trabajo de Valiño (2015), debido a su carácter innovador, comunicativo e integrador y por su contribución a la apertura de nuevos horizontes en el campo de la enseñanza de L2. Como ya se ha mencionado, el aprendizaje de una L2 es un proceso que puede generar dificultad para el estudiante con DV y controversia para el docente. Por ello, es recomendable que se sigan metodologías AICLE ya que promueven un aprendizaje significativo en los estudiantes y una enseñanza innovadora en los docentes.

AICLE son las siglas que corresponden con *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* y que en inglés se corresponden con CLIL, *Content and Language Integrated Learning*. Marsh (2012) explica que el término AICLE o CLIL “hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de la lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de la misma” (Marsh 2012: 2). Según refleja Angulo (2016), otros autores, como Mehisto, Pavón o Pérez-Vidal, añaden a esta idea que “ambos, contenido y aprendizaje, están entrelazados, incluso si el énfasis es mayor en uno que en el otro en un momento dado” (Angulo 2016: 12).

Las metodologías AICLE están centradas principalmente en el estudiante y fomentan el uso de la L2, además de promover un modelo de aprendizaje bilingüe en el que, mediante la participación activa y el trabajo grupal, se consiguen clases más motivadoras y exitosas, a la vez que se fomenta el trabajo individualizado mediante un enfoque dual que integra el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje y uso de una L2.

La implementación del modelo AICLE en el aula conlleva un grado de dificultad superior al que presentaría una clase impartida en la lengua materna, pero si además en esta clase se encuentra algún estudiante con DV la problemática puede verse aumentada debido a que, como señala Motta (2004: 58), “es posible que aparezcan dificultades para crear un sistema de significados debido a la falta de observación directa de acciones, objetos, del movimiento del cuerpo, expresiones fisionómicas y gestuales que tanto ayudan a la comprensión”. Según Valiño (2015: 31), entre estas dificultades se encuentran

aspectos perceptivos o representativos caracterizados por la falta de imágenes; el empleo de niveles cognitivos no apropiados a la comprensión y organización de las situaciones para compensar la discapacidad; las condiciones educativas que no suplen las necesidades de los alumnos con DV y no les ofrecen oportunidades para maximizar sus posibilidades; la falta de competencia teórica de los profesores y la sobrepro-

tección que recibe el alumno durante el proceso resultando todo ello un insuficiente desarrollo de la metodología.

A pesar de saber que la enseñanza a través de las metodologías AICLE necesita de mucho trabajo, profesionalidad y preparación por parte del docente, estas contribuyen a mejorar el desarrollo cognitivo y cultural poniendo al estudiante en contacto con la L2, y dirigen la enseñanza hacia un enfoque por tareas, por lo que es recomendable utilizar modelos de programación que den la oportunidad de trabajar en grupo y de estimular la participación.

6.2. PAPEL DEL ESTUDIANTE Y PAPEL DEL PROFESOR

En las clases llevadas a cabo a través de metodologías AICLE, el estudiante es el protagonista fundamental. Por su parte, el profesor debe evitar modelos que no permitan que los estudiantes desarrollen la producción oral y escrita y ser más permisivo con los errores. La enseñanza ha de basarse en actividades de aula, participativas y colaborativas, para dar la oportunidad de trabajar en grupo y estimular la participación, y la corrección ha de utilizarse de modo comunicativo, según los siguientes tres principios (Ortega 2001):

- Si el error es generalizado y repetido: si es un error común que muchos alumnos cometen de forma que todos se beneficien de la corrección.
- Si el error es remediable: si afecta a una estructura que esté justo por encima del nivel del alumno de manera que la atención a la estructura sirva en realidad para que el alumno incorpore la forma corregida a su repertorio lingüístico.
- Si la corrección es útil: si tiene un claro valor comunicativo y el error suele producir un malentendido

Por último, el docente debe prestar mucha atención a simplificar la complejidad tanto de su discurso oral en el aula como de los materiales, y hacer que la información académica sea lo más comprensible posible sin por eso empobrecerla. Para ello, puede recurrir a estrategias de comunicación, como parafrasear la información con nuevas palabras o repetir la información, y estrategias que le permitan comprobar que los estudiantes han asimilado el contenido, por ejemplo, pidiéndoles que repitan lo que se ha explicado. De lo contrario, es muy fácil que los estudiantes se pierdan y se desubiquen, sobre todo si son estudiantes con DV, por lo que debe tenerse siempre en mente que “todo discurso académico ya sea el del profesor o el de los textos –por especializado que sea– puede ser simplificado y descompuesto” (Valiño 2015: 31).

6.3. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Las metodologías ACILE permiten abordar la diversidad de niveles, en este caso de español, en el aula. En el caso de los estudiantes con DV, los creadores de cursos han desarrollado múltiples procedimientos de adaptación de materiales para hacer que el *input* en el aula sea entendible y comprensible. Estos incluyen el uso de la transcrip-

ción del contenido, resúmenes previos y esquemas para hacer posible a los estudiantes una organización previa de la información que asegure la comprensión. Los contenidos pueden así representarse en relieve a través de esquemas y diagramas.

Para la comprensión y asimilación de una sesión AICLE, se usarán diversas estrategias, tanto lingüísticas como paralingüísticas (repetir, parafrasear, simplificar, etc.), además del uso de las nuevas tecnologías y recursos digitales disponibles en línea (p.ej., textos, podcasts, vídeos, herramientas y espacios de la Web 2.0, juegos y proyecciones, recursos motivadores que inciten a los alumnos a participar en la clase). Como apunta Valiño (2015), es conveniente utilizar estos recursos en el aula de L2 con el fin de evitar las obstaculizaciones, los errores y las discrepancias y no obstruir ni el proceso de enseñanza ni el proceso de aprendizaje.

Finalmente, la mayor parte de los materiales que se usan en estas sesiones fundamentadas en metodologías AICLE son materiales textuales y auditivos; por tanto, las destrezas más practicadas son la lectura y la comprensión oral. Sin embargo, el resto de las destrezas son igualmente importantes. La mayoría de las sesiones se centran en la utilización de textos o de pasajes auditivos sencillos, evitándose a toda costa la frustración y desmotivación del alumno con DV por falta de entendimiento o desajuste de nivel.

Por último, es conveniente obviar la implantación de metodologías inusuales, la actuación o programación docente descontextualizada, la falta de competencia teórica debida al desconocimiento del sistema Braille, el uso de metodologías centradas solo en los videntes, la ausencia de materiales táctiles en el aula, la escasa explotación de la expresión escrita y oral y, por último, la sobreprotección del alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues todo ello genera un halo de opacidad que dificulta y desmotiva la enseñanza y el aprendizaje de la L2.

6.4. ÚLTIMAS SUGERENCIAS PARA FUTUROS PROFESORES DE ESPAÑOL COMO L2

Llegados a este punto, sabemos que los estudiantes con DV pueden aprender junto con el resto de los estudiantes y que el proceso de aprendizaje necesita de algunas adaptaciones para que ellos puedan acceder a la información que necesitan. En muchos casos, el estudiante contará con la ayuda de un profesor de apoyo o con la ayuda de un profesional que le acompañará a clase. Pero aun en estos casos, el profesor de L2 sigue siendo el responsable del aprendizaje del estudiante y no debe confiar en que la ayuda del profesional resolverá los problemas, pues en la mayoría de los casos este profesional no conoce la lengua que se está enseñando.

Por ello, es necesario mencionar las dos últimas e importantes sugerencias, detalladas en el trabajo de Santana (2013), que debe de tener en cuenta el profesor de español como L2 cuando llegue al aula y que también pueden ser válidas para el estudiante con DV y para el estudiante vidente:

- El profesor debe solicitar las ayudas técnicas que el estudiante necesite y familiarizarse también con ellas. Esto le ayudará a la hora de diseñar cómo adaptar actividades o crear actividades en las que el estudiante ciego pueda participar.
- El profesor debe decir en voz alta o pedir a alguien que diga lo que se está escribiendo en la pizarra y debe hacer un esfuerzo por incluir actividades que incluyan todos los sentidos.

En realidad, no existen personas con alguna discapacidad,
sólo personas con distintos grados de aptitud.
(H. VISCANDI)

7. *Una nueva propuesta didáctica: Bienvenidos*

7.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Esta propuesta didáctica se plantea como una herramienta motivadora para el aprendizaje y la iniciación en el campo de la enseñanza de español L2 a estudiantes con DV, así como también como modelo a seguir para futuros profesores e investigadores por su doble funcionalidad (para estudiantes videntes y para estudiantes invidentes).

Al contrario de lo que normalmente suele hacerse, en este trabajo no se va a adaptar una unidad de un manual de español como L2, sino que se va a presentar primero la propuesta didáctica que se ha diseñado para luego pasar a exponer y desarrollar solo las actividades que se encuentran insertadas en uno de los módulos de dicha unidad. Puesto que el objetivo principal de este trabajo es ofrecerle al docente las herramientas, estrategias y metodologías para que sus clases sean productivas y resulten beneficiosas para el aprendizaje del estudiante, se ha considerado más eficaz presentar la secuenciación de la propuesta didáctica en la que se enmarcan las actividades creadas y desarrollar tan solo la adaptación de las actividades pertenecientes al módulo 1 de esta propuesta. De este modo, el profesor de ELE dispondrá de un modelo de adaptación de diferentes destrezas y podrá ponerlas en práctica en sus futuras clases de español teniendo plena conciencia de cuáles son los requisitos para adaptar los materiales de los que dispone y cómo debe de adaptarlos dependiendo de la situación que se le presente.

7.1.1. CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y ESTUDIANTES

Los módulos y las actividades creados se incluyen dentro de una propuesta didáctica titulada *Bienvenidos* que va dirigida a una clase de español L2 ficticia pero realista, compuesta por dieciocho estudiantes videntes y dos con DV, todos ellos de nacionalidad heterogénea y en contexto de inmersión en España. Además, cuenta con cinco módulos de actividades pensados para que los estudiantes aprendan y repasen contenidos teóricos (gramática, léxico, cultura, funciones, géneros textuales, etc.) y puedan, a la vez, poner en práctica todo lo que han aprendido durante sus clases de español L2.

El nivel al que se dirige la propuesta didáctica es un A1 y su establecimiento es quizás uno de los aspectos que más dudas han suscitado a la hora de crear actividades en este contexto y en este campo, sobre todo en lo que respecta a la estructuración de los contenidos a explotar, las actividades a plantear y el enfoque y las destrezas a trabajar.

Finalmente, se presentará una variada nómina de actividades que han sido diseñadas para la puesta en práctica de todos los contenidos vistos en clase. Las actividades que conforman el módulo deben realizarse una vez se hayan explicado los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales que se practican en el mismo. Finalmente, puesto que las actividades requieren la profundización gramatical, la investigación de datos, la redacción de textos y el diseño, la ilustración y la presentación de los recursos elaborados, serán individuales, en grupos y en parejas.

7.2. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Las actividades de la propuesta que se van a mostrar están diseñadas siguiendo los patrones de los manuales de ELE para videntes, pero también cuentan con las posteriores adaptaciones necesarias para los aprendientes con ceguera y deficiencia visual. En este sentido, debe saberse que en el caso de los aprendientes que presentan deficiencia visual, el profesor deberá consultar previamente los criterios tipográficos que tienen que tenerse en cuenta en la adaptación de materiales para estudiantes que conservan un resto de visión útil pero que se encuentran con dificultades a la hora de manejar un manual con actividades de este tipo. Para ello, el profesor debe acudir al documento de recomendaciones que ofrece la ONCE para crear textos accesibles (véase también Villoslada, 2011). En el caso de los aprendientes con ceguera deberán realizar las actividades de expresión escrita y comprensión lectora mediante lectores de pantalla y el procesador de texto Word.

Como se podrá observar más adelante, la secuenciación de contenidos de esta propuesta es muy extensa. Sin embargo, a pesar de que se indica el tiempo de duración de las actividades, este es orientativo pues depende totalmente del profesor. Aquí se ofrece una propuesta didáctica modelo con una secuenciación cerrada y organizada, pero será el docente quien cree sus propias temporizaciones y divisiones y decida el tiempo que quiere dedicarle a cada sesión según el funcionamiento del grupo y las necesidades que tengan los aprendientes con ceguera o deficiencia visual.

7.3. ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES

7.3.1. PROPÓSITOS Y MUESTRARIO

La propuesta que se ha diseñado está dirigida a profesores que tengan en sus clases a estudiantes con deficiencia visual o ceguera en un contexto de enseñanza integrada. Para la elaboración de la misma y de las actividades posteriores se ha considerado que el profesor no sabe Braille y su principal objetivo es que la clase se encuentre fundamentada en un enfoque comunicativo obviando las transcripciones en Braille e intentando tener que recurrir lo menos posible a la misma, siendo mejor, por ejemplo, la creación de una plataforma virtual, accesible a lectores de pantalla, como la que propone Villoslada (2011) en su trabajo. La Tabla 11 resume las características principales de esta propuesta.

Título	<i>Bienvenidos</i>
Nivel	A1 (español/lengua castellana y literatura)
Destinatarios	Estudiantes videntes e invidentes
Sesiones	Seis sesiones de sesenta minutos
Duración (horas)	6/7 horas aproximadamente
Módulos y actividades	Cinco módulos con actividades e integración de las cuatro destrezas comunicativas.

Objetivos de creación y adaptación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la inclusión del estudiante invidente en el aula mediante el diseño de actividades innovadoras integradoras y la presentación de diversas adaptaciones que hagan que las mismas sean resolutivas a la hora de ser aplicadas en el aula de español. 2. Servir como herramienta y modelos a futuros profesores de español que se encuentran con la presencia de un estudiante con DV, ya sea ceguera o deficiencia visual, en el aula. 3. Demostrar que con esfuerzo, dedicación y mucho trabajo es posible facilitar y llevar a cabo la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos integrados a estudiantes con características o capacidades diferentes. <i>En la diferencia está el éxito, el trabajo, la constancia y el instinto de superación.</i>
---	---

Tabla 11. Características de la propuesta de enseñanza para estudiantes videntes e invidentes

Contenidos funcionales	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar y preguntar por la nacionalidad y la profesión • Presentarse y despedirse • Describir personas, lugares y cosas • Dirigirse a alguien • Pedir confirmación y confirmar información personal • Pedir aclaraciones y repeticiones
Contenidos gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres personales sujeto • Demostrativos este, esta, estos, estas • Género y número • Alfabeto y números • Presente de indicativo de los verbos <i>ser, tener</i> y <i>llamarse</i> • Pronombres interrogativos <i>¿Cómo?, ¿Cuál?, ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cuántos?</i> • Artículos determinados e indeterminados
Contenidos léxicos	<ul style="list-style-type: none"> • Nacionalidades • Nombres de países y continentes • Recursos básicos para la comunicación en el aula • Profesiones
Contenidos socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> • Nombres y apellidos españoles • Los tratamientos de cortesía en España y en Hispanoamérica
Contenidos estratégicos	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar información a través de las imágenes
Contenidos textuales	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo: interacciones breves para presentarse • Texto descriptivo: fotos • Cartel publicitario
Contenidos fonéticos	<ul style="list-style-type: none"> • Principales fonemas del español
Contenidos ortográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Signos de interrogación y exclamación • Abreviaturas

Tabla 12. Desglose de contenidos de la propuesta de enseñanza para estudiantes videntes e invidentes

Se adopta, por tanto, un enfoque comunicativo basado en los principios interaccionistas de Vygotsky aplicados en la Teoría de la Actividad: *el lenguaje es un instrumento*

para el desarrollo social del individuo y la creación de sujetos críticos. Esta teoría da cabida al empleo de la didáctica multisensorial y del aprendizaje cooperativo para la adaptación de actividades. Puesto que un profesor no es consciente de las barreras tipográficas de acceso que contiene un manual ni de los cambios que va a suponer el uso de esta herramienta en el desarrollo de las sesiones hasta que no se encuentra con un estudiante con este perfil en sus clases, a continuación se presenta la secuenciación y la muestra de actividades del módulo uno tal y como se presentaría a un estudiante vidente, seguida de su correspondiente adaptación y explicación de los procedimientos que deberían seguirse a la hora de presentarla y ponerla en práctica con un estudiante con DV. En la Tabla 12, se resumen los contenidos (funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales, estratégicos, textuales, fonéticos y ortográficos) que se trabajan en la propuesta. En las siguientes páginas se incluyen las actividades de la propuesta original seguidas de las mismas actividades, pero, esta vez, adaptadas para una clase con estudiantes con DV y acompañadas de comentarios y sugerencias para el profesor.

MODULO I. YO, MI CIUDAD Y MIS LUGARES PREFERIDOS

1. ¡Bienvenido a tu primer día de clase! Seguro que estás muy nervioso porque no conoces a nadie, no te preocupes, será cuestión de tiempo. Para darte a conocer a la clase y conocer más sobre tus nuevos compañeros realiza las siguientes actividades.

- Lee la presentación de José Luis¹⁴, forma un grupo con tus compañeros y preséntalos como lo ha hecho él. Prestad atención a las estructuras subrayadas en negrita y a las presentaciones de cada uno de vuestros compañeros.



¡Hola! ¡Buenos días! **me llamo** José Luis y mis apellidos son Hernández Vaquero. **Soy español**, de Salamanca, pero vivo en **Barcelona**. **Tengo 24 años** y soy **mecánico** en la empresa de mi padre. **Mi número de teléfono es 632667657** y **mi dirección de correo electrónico es hernándezvaquero@gmail.com**

- Ahora que ya sabes algo de información de tus compañeros escribe lo que te acuerdes de su presentación, hazle preguntas con la ayuda de tu profesor.
- Completa las siguientes fichas con la información que te han dicho tus compañeros. En la ficha tiene que estar el nombre, la nacionalidad, la edad, el domicilio, el lugar de residencia, y las lenguas que hablan.
- Cuando conocemos a una persona una de las cosas que más nos importa es saber dónde vive, José Luis es de Salamanca, pero vive en Barcelona. ¿Podrías localizar en el siguiente mapa de España¹⁵ donde se encuentran Salamanca y Barcelona?



14. PIXNIO. (2017): *Retrato moda hombre* [Fotografía JPG]. Recuperada de <https://pixnio.com/es/gente/hombres/retrato-moda-hombre-adolescente-elegante-guapo-monocromo-persona>

15. HANSENBCN. (2008): *Localización de Canarias respecto a España* [Fotografía PNG].

Recuperada de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_territorios_Espa%C3%B1a_Canarias.svg

- e. José Luis vive en Sitges^{16,17}, una ciudad muy famosa. Observa la imagen, escucha el audio disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2qvcxLFIBGI> y después contesta a las preguntas con ayuda de tus compañeros.



1. ¿Dónde se sitúa Sitges?
2. ¿Por qué destaca frente a otros lugares?
3. ¿Por qué es uno de los destinos turísticos más visitados?
4. ¿Cómo son sus playas?
5. ¿Te gustaría, como José Luis, vivir en Sitges?

2. Escucha a tu profesor mientras te lee el siguiente texto. Si tienes dudas pregúntale.

Parece ser que durante el desarrollo de la clase tres nuevos compañeros se han inscrito en la escuela donde estudias, sin embargo, dos de ellos no saben absolutamente nada de español y te han pedido que les ayudes a completar unas fichas que les han dado para completar su matrícula y otro de ellos te ha mandado un correo mensaje para que le presentes ante la clase antes de que llegue de su viaje.

- a. Escucha los diálogos y con la ayuda de tu compañero intenta escribir lo que falta en las fichas de estos dos nuevos alumnos. Utiliza también la información del recuadro.

Sans	928907456	Londres	rat_velio@mail.upv	29	Italia
19 de abril de 1998	chino	arquitecto técnico	Sicilia	Razzia	

16. TUBS. (2011): *Map of Spain with Province of Barcelona highlighted* [Fotografía PNG]. Recuperada de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Barcelona_in_Spain.svg

17. KOWALEWSKA. (2006): *The beach at Sitges, Spain* [Fotografía JPG]. Recuperada de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Beach_Sitges_Spain.jpg

1. **Nombre:** Jana
2. **Apellidos:**
3. **Nacionalidad/Lugar de nacimiento:** Pekín
4. **Fecha de nacimiento:**
5. **Edad:**
6. **Lugar de residencia:**
7. **Profesión:** Actriz
8. **Teléfono:**
9. **Correo electrónico:**
jana@mail.dif

1. **Nombre:** Lucio
2. **Apellidos:**
3. **Nacionalidad/Lugar de nacimiento:**
4. **Fecha de nacimiento:**
5 de agosto de 1994
5. **Edad:** 22 años
6. **Lugar de residencia:** Roma
7. **Profesión:**
8. **Teléfono:**
9. **Correo electrónico:**

- b. Este es el mensaje que ha mandado Fernando¹⁸: léelo fijándote en las estructuras en negrita y después cuéntaselo a tus compañeros. Utiliza los demostrativos y los pronombres personales sujeto que has aprendido: ***Hola a todos este es Fernando, yo.....***



Hola, ¿qué tal? Me **llamo** Fernando, **soy** de Oxford pero vivo en Madrid, muy cerca de la puerta de Alcalá. Trabajo en una escuela de lenguas como profesor de inglés y llevo estudiando muy poco español, pero hablo muy bien francés, inglés y portugués. ¡Ah! **Tengo** 28 años. Encantado de conoceros.

- c. Ya conoces a todos tus compañeros de maravilla, así que para acabar con este módulo, vuestro profesor os va a decir a cada pareja un dato de la descripción de uno de vuestros compañeros; tenéis que preguntaros, unas parejas a otras, por vuestra nueva identidad y descubrir a qué personas de la clase corresponden cada una de estas frases. Cada frase se refiere a una persona distinta.

- Es inglesa y vive en Madrid
- Tiene 20 años y tiene dos hermanos pequeños
- Es fotógrafa
- Vive en Italia
- Habla inglés y francés
- No tiene teléfono móvil
- Nunca se acuerda de su correo electrónico



19

18. PIXNIO. (2016): *Hombre fotógrafo* [Fotografía JPG]. Recuperada de <https://pixnio.com/es/gente/hombres/hombre-fotografo-camara-lente-vidrio-reflexion>

19. HASSAN. (2018): *Avatar* [Fotografía JPG]. Recuperada de <https://pxhere.com/es/photo/1447673>

d. Vuelve a la actividad b y observa las palabras subrayadas en negrita ¿Qué son? ¿Son sustantivos, adjetivos o verbos? ¿Cómo se forman y para qué sirven? Realiza un resumen gramatical con ayuda de tus compañeros y de tu profesor.

- Como bien sabes, describir es explicar cómo es una cosa, persona o lugar para ofrecer una imagen o una idea completa de ellos. ¿Cuáles de esos tres verbos utilizamos, entonces, para describir?
- Forma dos frases nuevas que describan los lugares que han aparecido en el audio, utiliza los verbos que has aprendido y no te olvides de la concordancia entre género y número.
- ¿Cuántos lugares has visitado este año? ¿Cómo eran? ¿Cuánto tiempo has estado en cada uno de ellos? Responde a estas preguntas y házselas a un compañero, después, léelas en alto ante la clase.

3. Grupo cooperativo. Actividad leída, adaptada y explicada previamente por el profesor.

Teniendo en cuenta todo lo que has aprendido decides organizar una visita a uno de tus lugares preferidos, Sevilla, como ahora ya sabes cómo presentarte, saludar y conocer gente decides crear un texto en forma de cartel publicitario para colgarlo en la página web del centro donde estudias. Pide ayuda a tus compañeros, seguid las instrucciones y hacedlo juntos ¡Seguro os vendrá bien viajar juntos!

- Antes de hacer el cartel publicitario revisad las características que tiene que tener, después buscad información sobre Sevilla, dónde está, cuáles son sus monumentos etc.
- Crear el cartel utilizando imágenes originales y divertidas, escribid las frases bien y después contad a la clase vuestra propuesta. Aquí tenéis dos ejemplos de carteles publicitarios de Sevilla.



Feria de artesanía creativa de Sevilla²⁰



Rock 2018 Bellavista²¹

20. ANUAL. (2018): *Cartel anunciador de la feria de artesanía creativa de Sevilla 2018* [Fotografía JPG]. Recuperada de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:CartelAnunciador_artesania_2018002.jpg

21. ASOCIACIÓN DE VECINOS UNIDAD. (2018): *IV Concurso de Rock Bellavista* [Fotografía JPG]. Recuperada de https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Cartel2018_A3.jpg

MODULO I. YO, MI CIUDAD Y MIS LUGARES PREFERIDOS

1. ¡Bienvenido a tu primer día de clase! Seguro que estás muy nervioso porque no conoces a nadie, no te preocupes, será cuestión de tiempo. Para darte a conocer a la clase y conocer más sobre tus nuevos compañeros realiza las siguientes actividades.

- a. Lee la presentación de José Luis²², forma un grupo con tus compañeros y preséntalos como lo ha hecho él. Prestad atención a las estructuras subrayadas en negrita y a las presentaciones de cada uno de vuestros compañeros.

¡Hola! ¡Buenos días! **me llamo** José Luis y mis apellidos son Hernández Vaquero. **Soy español**, de Salamanca, pero vivo en **Barcelona**. **Tengo 24 años** y soy **mecánico** en la empresa de mi padre. **Mi número de teléfono es 632667657** y **mi dirección de correo electrónico es hernandezvaquero@gmail.com**



1. Lo primero que debe tenerse en cuenta a la hora de adaptar esta actividad es que las fotografías no deben utilizarse intercaladas entre el texto y deben situarse a la derecha de este.
2. Esta actividad es una actividad de precalentamiento que sirve para romper el hielo y para disminuir el filtro afectivo. Para poder llevarla a cabo en una clase con estudiantes con DV, el profesor debe presentarse siguiendo la misma dinámica que el cuadro que se le presenta, pudiendo emplear para amenizar su presentación una dinámica de preguntas y respuestas al acabar su presentación: *Me llamo Juan... ¿y tú?/ soy español.... ¿y tú?*, haciéndose para cada información una ronda sucesiva de pregunta- respuesta entre todos los estudiantes.
3. Sería también conveniente que cada vez que un compañero acabe su presentación el profesor toque, por ejemplo, un silbato de modo que así el estudiante con DV sabrá siempre cuando cambia el turno y más acertadamente cuando le toca a él. Con esta actividad se fomenta la integración del estudiante con DV en el aula así como también el aprendizaje cooperativo.
4. Finalmente, para la correcta asimilación de las estructuras gramaticales de presentación y saludo, el profesor deberá haber grabado previamente dos archivos de audio con su voz, donde mencione las preguntas típicas para saludar y para presentarse así también como las respuestas. El profesor deberá reproducir el audio mínimo dos veces y deberá repetir lentamente las estructuras que en él se mencionan para que el alumno comprenda. De este modo, el estudiante recibirá dichos contenidos al mismo tiempo que se trabajan en el aula y todo ello mediante un aprendizaje interactivo, integrador, funcional y cooperativo.

22. PIXNIO. (2017): *Retrato moda hombre* [Fotografía JPG]. Recuperada de <https://pixnio.com/es/gente/hombres/retrato-moda-hombre-adolescente-elegante-guapo-monocromo-persona>

- b. Ahora que ya sabes algo de información de tus compañeros escribe lo que te acuerdes de su presentación, hazle preguntas con la ayuda de tu profesor.
- c. Completa las siguientes fichas con la información que te han dicho tus compañeros. En la ficha tiene que estar el nombre, la nacionalidad, la edad, el domicilio, el lugar de residencia, y las lenguas que hablan.

- 1. Como los alumnos poseen el lector de pantalla, formato que traspasa o convierte los módulos de papel o archivos escritos, generalmente en Word, a voz o audio, esta actividad hay que adjuntarla en formato Word para que el alumno pueda redactarla y completar las fichas. En suma, si tanto profesor como alumno pueden trabajar con el código braille, el profesor puede corregir las producciones del alumno y realizar su seguimiento, en caso de que no, puede recurrir al discurso oral.
- 2. Es recomendable que las tareas de expresión escrita se dejen para casa, para que el estudiante pueda hacerlo con más calma, dedicación y paciencia. En caso de que el profesor y el alumno sepan braille, el alumno deberá hacer sus tareas en este código de lectoescritura, si no es el caso puede recurrir al uso del discurso oral si no se posee plataforma virtual como la que señala Villoslada (2011), quien apunta que en estos casos el alumno podría recurrir al uso de la plataforma virtual para redactar las tareas escritas
- 3. Se recomienda que el profesor de LE/L2 sepa braille para poder corregir las producciones escritas de sus estudiantes, ya que probablemente el estudiante ganaría mucho ya que se le podría corregir lo que escribe con la máquina *Perkins*, por ejemplo, en lugar de tener que esperar a que venga el profesor especializado de la ONCE para ello.

- d. Cuando conocemos a una persona una de las cosas que más nos importa es saber dónde vive, José Luis es de Salamanca, pero vive en Barcelona. ¿Podrías localizar en el siguiente mapa de España²³ donde se encuentran Salamanca y Barcelona?



.....
23. HANSENBCN. (2008): *Localización de Canarias respecto a España* [Fotografía PNG]. Recuperada de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_territorios_Espa%C3%B1a_Canarias.svg

1. Para esta actividad debe obtenerse una copia en relieve del mapa ya que poder examinar mediante el tacto el mismo, incrementa los conocimientos del estudiante y la adquisición de los objetivos que se quieren conseguir con esta actividad. Para llevar a cabo la adaptación en relieve debe utilizarse la herramienta *Horno-fuser*, descrita por Sierra (2013: 49).
2. El profesor debe marcar en el mapa en relieve con un punto de modo que el estudiante pueda apreciar con el tacto aquellas ciudades que conoce, es decir, el profesor debe cerciorarse previamente de qué ciudades conoce el estudiante para poder marcarlo. El alumno con DV no puede escribir en el mapa por lo que debería señalarle al profesor dónde están las ciudades por las que se le pregunta.
3. Tras la resolución de la actividad, el profesor podría ofrecer al estudiante un mapa con todas las ciudades y una leyenda adjunta para que pudiese localizarlas junto con su provincia.

- e. José Luis vive en Sitges^{24, 25}, una ciudad muy famosa. Observa la imagen, escucha el audio disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2qvcxLFIBGI> y después contesta a las preguntas con ayuda de tus compañeros.



1. ¿Dónde se sitúa Sitges?
2. ¿Por qué destaca frente a otros lugares?
3. ¿Por qué es uno de los destinos turísticos más visitados?
4. ¿Cómo son sus playas?
5. ¿Te gustaría, como José Luis, vivir en Sitges?

.....
 24. TUBS. (2011): *Map of Spain with Province of Barcelona highlighted* [Fotografía PNG]. Recuperada de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Barcelona_in_Spain.svg

25. KOWALEWSKA. (2006): *The beach at Sitges, Spain* [Fotografía JPG]. Recuperada de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Beach_Sitges_Spain.jpg

1. Al igual que en la actividad anterior se utiliza la herramienta *horno-fuser* para transformar el mapa en relieve y que sea más accesible para el estudiante, señalando con un punto sobresaliente donde se encuentra Sitges en el mapa. Para la imagen se utiliza la herramienta *termoform* que permite fabricar una base o maqueta en relieve con distintas texturas y alturas, esta maqueta o base se introduce en la máquina *termoform* con una lámina plástica encima. Para más información sobre esta herramienta véase Sierra (2013)
2. El profesor debe explicar al estudiante de qué edificio se trata y contextualizárselo para que el estudiante se familiarice con la estructura en relieve.
3. En lo que respecta al vídeo, si se presenta algún tipo de dificultad el profesor puede redactarlo y leerse al estudiante o bien pasárselo a su lector de pantalla para que este lo transcriba en formato Word y sea más accesible para el estudiante.
4. Las preguntas no necesitan adaptación, hay que adjuntarlas en formato Word.

2. Escucha a tu profesor mientras te lee el siguiente texto. Si tienes dudas pregúntale.

Parece ser que durante el desarrollo de la clase tres nuevos compañeros se han inscrito en la escuela donde estudias, sin embargo, dos de ellos no saben absolutamente nada de español y te han pedido que les ayudes a completar unas fichas que les han dado para completar su matrícula y otro de ellos te ha mandado un correo mensaje para que le presentes ante la clase antes de que llegue de su viaje.

- a. Escucha los diálogos y con la ayuda de tu compañero intenta escribir lo que falta en las fichas de estos dos nuevos alumnos. Utiliza también la información del recuadro.

Sans	928907456	Londres	rat_velio@mail.upv	29	Italia
19 de abril de 1998	chino	arquitecto técnico	Sicilia	Razzia	

1. Nombre: Jana
2. Apellidos:
3. Nacionalidad/Lugar de nacimiento: Pekín
4. Fecha de nacimiento:
5. Edad:
6. Lugar de residencia:
7. Profesión: Actriz
8. Teléfono:
9. Correo electrónico:
jana@mail.dif

1. Nombre: Lucio
2. Apellidos:
3. Nacionalidad/Lugar de nacimiento:
4. Fecha de nacimiento:
5 de agosto de 1994
5. Edad: 22 años
6. Lugar de residencia: Roma
7. Profesión:
8. Teléfono:
9. Correo electrónico:

1. Esta actividad los estudiantes tienen que prestar atención a la voz del hablante.
2. En la audición, primero habla el chico y luego la chica, el profesor podrá advertir de ello a los estudiantes. El ritmo es más bien lento y se repiten fragmentos o palabras clave. Si con la audición la actividad no funciona, el profesor deberá tener el texto escrito en formato papel y deberá elegir a dos estudiantes videntes de la clase para que lean los textos escritos y así el estudiante con discapacidad pueda comprender mejor.
3. El profesor pedirá que alguno de los estudiantes lea en voz alta los ítems y luego las palabras que hay que completar.
4. Para integrar completamente al alumno ciego el profesor puede detener la audición cada vez que se ofrezca un dato. La tarea de redacción es conveniente que se realice en casa tras escuchar otra vez detenidamente el audio. No debe olvidarse que los estudiantes con DV poseen un lector de pantalla donde pueden ver y seguir toda la propuesta didáctica con las concurridas adaptaciones tipográficas realizadas por la ONCE previamente, o con tiempo y dedicación, por su profesor.

- b. Este es el mensaje que ha mandado Fernando²⁶: léelo fijándote en las estructuras en negrita y después cuéntaselo a tus compañeros. Utiliza los demostrativos y los pronombres personales sujeto que has aprendido: **Hola a todos este es Fernando, yo.....**



Hola, ¿qué tal? Me **llamo** Fernando, **soy** de Oxford, pero vivo en Madrid, muy cerca de la puerta de Alcalá. Trabajo en una escuela de lenguas como profesor de inglés y llevo estudiando muy poco español, pero hablo muy bien francés, inglés y portugués. ¡Ah! **Tengo** 28 años. Encantado de conoceros.

.....
26. PIXNIO. (2016): *Hombre fotógrafo* [Fotografía JPG]. Recuperada de <https://pixnio.com/es/gente/hombres/hombre-fotografo-camara-lente-vidrio-reflexion>

1. El profesor puede leer el texto en voz alta, haciendo especial hincapié en las estructuras resaltadas en negrita mediante una entonación más grave que le ayude al estudiante con DV a comprender la importancia de esas palabras.
2. Posteriormente el profesor debe explicar la conjugación y el uso de dichos verbos, para ello sería conveniente que pidiese una lluvia de ideas a los alumnos y que fuese repitiendo en voz alta todo aquello que escribe en la pizarra.

- c. Ya conoces a todos tus compañeros de maravilla, así que para acabar con este módulo, vuestro profesor os va a decir a cada pareja un dato de la descripción de uno de vuestros compañeros; tenéis que preguntaros, unas parejas a otras, por vuestra nueva identidad y descubrir a qué personas de la clase corresponden cada una de estas frases. Cada frase se refiere a una persona distinta.

- Es inglesa y vive en Madrid
- Tiene 20 años y tiene dos hermanos pequeños
- Es fotógrafa
- Vive en Italia
- Habla inglés y francés
- No tiene teléfono móvil
- Nunca se acuerda de su correo electrónico



19

1. El profesor forma parejas o grupos y cada miembro de la pareja tiene un papel, el estudiante vidente será el encargado de recoger la información y de escribir las preguntas que se le van a hacer al resto de compañeros. El estudiante con DV irá preguntando a modo de entrevista en primera y tercera persona utilizando los pronombres personales de sujeto. La información que recopilen debe ser puesta en común posteriormente en el aula para que los estudiantes cuenten sus impresiones y deducciones.

- d. Vuelve a la actividad b y observa las palabras subrayadas en negrita ¿Qué son? ¿Son sustantivos, adjetivos o verbos? ¿Cómo se forman y para qué sirven? Realiza un resumen gramatical con ayuda de tus compañeros y de tu profesor.
- Como bien sabes, describir es explicar cómo es una cosa, persona o lugar para ofrecer una imagen o una idea completa de ellos. ¿Cuáles de esos tres verbos utilizamos, entonces, para describir?
 - Forma dos frases nuevas que describan los lugares que han aparecido en el audio, utiliza los verbos que has aprendido y no te olvides de la concordancia entre género y número.

.....
27. HASSAN. (2018): *Avatar* [Fotografía JPG]. Recuperada de <https://pxhere.com/es/photo/1447673>

- ¿Cuántos lugares has visitado este año? ¿Cómo eran? ¿Cuánto tiempo has estado en cada uno de ellos? Responde a estas preguntas y házselas a un compañero, después, léelas en alto ante la clase.

1. Para el resumen y la actividad uno el profesor va dando ejemplos en clase y realiza un esquema que irá retransmitiendo en voz alta con los contenidos gramaticales, después puede pedir a los alumnos que por parejas vayan añadiendo información de modo que interactúen ente ellos y reduzcan el filtro afectivo. Tras esta actividad se entregará a los estudiantes un documento con el resumen ya realizado para que comprueben los aciertos y los errores. Al estudiante con DV se le dará en documento Word para que pueda utilizarlo con su lector de pantalla.
2. Esta actividad puede llevarse a cabo en III lugar y mandarse para casa, de modo que los estudiantes puedan asimilar los contenidos y redactar las frases de forma concienciada y justificada.
3. Para la tercera actividad el profesor puede proponer que los alumnos se levanten y vayan rotando y recopilando la información de cada una de las parejas a las que han “entrevistado o preguntado”. Como tarea para casa, puede mandar que se haga una lista utilizando toda la información que han recopilado para que al día siguiente pueda hacerse una lluvia de ideas con los resultados.

3. Grupo cooperativo. Actividad leída, adaptada y explicada previamente por el profesor.

Teniendo en cuenta todo lo que has aprendido decides organizar una visita a uno de tus lugares preferidos, Sevilla, como ahora ya sabes cómo presentarte, saludar y conocer gente decides crear un texto en forma de cartel publicitario para colgarlo en la página web del centro donde estudias. Pide ayuda a tus compañeros, seguid las instrucciones y hacedlo juntos ¡Seguro os vendrá bien viajar juntos!

- a. Antes de hacer el cartel publicitario revisad las características que tiene que tener, después buscad información sobre Sevilla, dónde está, cuáles son sus monumentos etc.
- b. Crear el cartel utilizando imágenes originales y divertidas, escribid las frases bien y después contad a la clase vuestra propuesta. Aquí tenéis dos ejemplos de carteles publicitarios de Sevilla.



Feria de artesanía creativa de Sevilla²⁰



Rock 2018 Bellavista²¹

1. Se propone esta actividad como tarea final del módulo, un ejercicio cooperativo en el que los estudiantes, en grupos, tendrán que utilizar toda la información que han practicado en el módulo para crear un cartel publicitario sobre la ciudad de Sevilla. Se repartirá un rol a cada miembro del grupo y los estudiantes deberán crear su propuesta en una cartulina y exponerla al resto de la clase. Los estudiantes videntes serán los encargados de ayudar a sus compañeros con DV a contribuir en la elaboración del trabajo.
2. El profesor recomendará a los estudiantes videntes que recopilen toda la información necesaria y que antes de exponer su trabajo ofrezcan en formato Word el borrador del documento para que su compañero con DV pueda escucharlo con su lector de pantalla y así participar en la exposición oral del mismo. El profesor podrá, para facilitar las dinámicas de grupo, asignar el rol de “orador” al estudiante con DV de modo que sea él quien deba exponer el trabajo.

28. ANUAL. (2018): *Cartel anunciador de la feria de artesanía creativa de Sevilla 2018* [Fotografía JPG]. Recuperada de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Cartel_anunciador_artesanía_2018002.jpg

29. ASOCIACIÓN DE VECINOS UNIDAD. (2018): *IV Concurso de Rock Bellavista* [Fotografía JPG]. Recuperada de https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Cartel2018_A3.jpg

8. Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo era aportar más datos al campo de estudio de la enseñanza de L2 a estudiantes con DV, así como proporcionar un ejemplo de propuesta didáctica de ELE y una breve adaptación de actividades para nivel A1 que puedan servir de guía para todos aquellos docentes que se enfrentan a la difícil tarea de enseñar español como L2 a estudiantes ciegos y deficientes visuales.

Tras haber concluido la redacción e investigación de este trabajo, puede decirse que sí que es posible erradicar y los obstáculos metodológicos y procedimentales que dominan el modelo actual *visuocentrista* de los manuales de enseñanza de L2, creados, enfocados y diseñados tan solo para el estudiante vidente y primados de elementos visuales inaccesibles para estudiantes con DV. En la adaptación, la ilusión y la motivación está el avance, por eso, debe sustituirse ese modelo por nuevos enfoques y metodologías centradas en la enseñanza del *input* a través de los sentidos o del modelo verbal. Si algo debe de quedar claro al finalizar la lectura de este trabajo es que es necesario explotar el resto de los sentidos adaptando estrategias metodológicas y actividades, así como también valerse del desarrollo de las competencias sociales, de la motivación, del sentido de la cooperación y del instinto de superación para evitar que todos ellos puedan mermarse por un posible aislamiento o sentimiento de inferioridad.

La enseñanza de L2 a discapacitados visuales es cada día más frecuente, por lo que es importante contar con los conocimientos y requisitos necesarios para poder llevar a cabo una enseñanza magistral a través de metodologías innovadoras basadas en la comunicación y en la cooperación y llevadas a cabo a través de herramientas y recursos de adaptación poco tediosos, ligeros y centrados en el avance del aprendizaje.

Con la realización de este trabajo esperamos haber logrado transmitir la necesidad de seguir investigando en la enseñanza del español L2 a personas con DV. Como se comentaba al comienzo de este trabajo, queda mucho por hacer, a pesar de que poco a poco se ha ido avanzando en el camino de una enseñanza igualitaria, inclusiva e innovadora gracias a la labor de los profesionales de ELE que han aportado estudios sobre la situación de la enseñanza de L2 a discapacitados visuales, el papel del profesor en el proceso de adaptación, la enseñanza inclusiva y el rol de la educación en contextos de integración, entre otros.

Por otro lado, confiamos en que este trabajo pueda servir para concienciar a las instituciones pertinentes de que deben realizar un esfuerzo por conocer más sobre este campo e invertir tiempo para favorecer la integración y el acceso a la educación de las personas con DV, así como también elevar la enseñanza de lenguas L2 a discapacitados visuales al mismo nivel que se encuentra la de los estudiantes videntes. También esperamos que contribuya a aclarar el estado en el que se encuentra este ámbito de la enseñanza de lenguas en la actualidad y que el marco teórico y la propuesta didáctica sean unas herramientas para el profesor así como la llave maestra que le dé acceso a este campo y le permita empaparse de los procedimientos, criterios y recursos que debe seguir y adoptar si algún día se encuentra con un estudiante con DV en el aula.

A pesar de que esperamos que dicho trabajo sirva como modelo de referencia, también sabemos que cuenta con una serie de limitaciones como son la propuesta didáctica enfocada al nivel A1 o el breve modelo de adaptación de materiales. Por ello, esperamos que el marco teórico aporte las herramientas necesarias para que el profesor pueda sol-

ventar sus dudas en el aula y que, a pesar de los inconvenientes que puedan surgir y que este trabajo no ha podido abarcar, tanto la teoría como la propuesta didáctica con la breve adaptación de materiales resulten de interés para docentes, estudiantes, futuros investigadores e instituciones educativas.

Con este trabajo esperamos haber construido nuevos caminos dirigidos a erradicar el *visuocentrismo* y fomentar el avance, la construcción de nuevos puentes, la ilusión y, sobre todo, a ampliar los horizontes hacia nuevos descubrimientos e investigaciones que contribuyan a elevar la enseñanza especializada al campo de la enseñanza convencional. En definitiva, la visión es el sentido sobre el que se cimienta nuestro conocimiento del espacio y mediante el cual obtenemos la mayor parte de la información relevante sobre las cosas, hechos e informaciones lingüísticas. Por ello, de su normalidad dependen numerosas variables que afectan al desarrollo general del aprendizaje y a la adquisición de contenidos. Aun así, la DV no necesita ser considerada un desajuste, obstáculo o problema ni para el estudiante ni para el profesor o centro encargados de su enseñanza. El alumnado con DV podrá hacer la mayoría de las cosas que hace el alumnado vidente, pero necesitará de un tipo de aprendizaje cuyo desarrollo exigirá un esfuerzo mayor.

9. Referencias bibliográficas

- AIKIN, E. (2002): *Teaching English as a foreign language to blind and visually impaired young learners: the affective factor*, Tesis doctoral, Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha. Departamento de Filología Moderna.
- ÁLVAREZ, D. y LEYTON, A. (1992): *I Conferencia de padres de niños y jóvenes sordociegos*, Madrid: ONCE.
- ALVAREZ GÁMEZ, F. (2000): *Aspectos evolutivos de la deficiencia visual*, Madrid: ONCE.
- ANGULO, R. (2016): *Metodología AICLE. Tareas de aprendizaje integrado de Tecnología y lengua inglesa en la asignatura de "Tecnología, programación y robótica" de 3º de la ESO*, Trabajo de Fin de Máster, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- BARRAGA, N. C. (1986): *Textos reunidos de la Dra. Barraga*, Madrid: ONCE.
- BARROS, B. et. ál. (2004): "Aplicaciones de la Teoría de la Actividad en el desarrollo de Sistemas Colaborativos de Enseñanza y Aprendizaje. Experiencias y resultados", *Inteligencia Artificial. Revista iberoamericana de inteligencia artificial*. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/925/92502408.pdf>. [consulta: 1 de junio de 2017]
- BISHOP, V. (1979): "Comprehension in developmental language disorders", *Neurology*, 21, 225-238.
- BURGOS, E. (2005c): "Las musicografías de Abreu y Llorens: dos sistemas alternativos a la recepción del braille en España", *Integración, Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, 46, 7-12.
- CEBRIÁN, M^a. D. (2003): "Hacia una terminología de la discapacidad visual en español: la relevancia del trabajo terminológico en la adquisición e intercambio de conocimientos sobre ceguera y deficiencia visual", *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 42, 28-34.
- CHECA, F., MARCOS, M., MARTÍN, P., NÚÑEZ, M. y VALLÉS, A. (eds.) (1999): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Volumen I*, Madrid: ONCE.
- COMES, G. (2003): *Lectura y libros para alumnos con necesidades especiales*, Barcelona: Ceac.
- CORDER, S. (1966): "The Significance of learners' errors", *Iral*, 9, 147-59.
- COUPER, H. (1996): "Teaching modern languages to visually impaired children", *The Language Learning Journal*, 13, 6-9.
- FERNÁNDEZ, E., OCHAÍTA, E. y ROSA, A. (1988): "Memoria a corto plazo y modalidad sensorial en sujetos ciegos y videntes: Efectos de la similitud auditiva y táctil", *Infancia y Aprendizaje*, 41, 63-77.
- FERNÁNDEZ, P. (2009): "La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2", *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, 8, 1-33.
- GARCÍA, E. (2005): "Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias", *Educación Desarrollo y Diversidad*, 8, 5-54.
- GARCÍA, J. I. y CAÑADAS, D. P. (2009): "La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión", en REBORDINOS, F. (ed.), *XV coloquio de Historia de la Educación el largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días (Pamplona, 29-30 de junio y 1 de julio de 2009)*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 423-426.
- GASCÓN, A., STORCH, G. y ASENSIO, J.G. (2004): *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- GÓMEZ, P. (2000): *La sordoceguera: un análisis multidisciplinar*, Madrid: ONCE.
- GÓMEZ, P. Y ROMERO, E. (Coords.) (2004): *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*, Madrid: ONCE.

- GONZÁLEZ, P., MARTÍN, B., MARTÍNEZ, I., SANZ, M. y VICENTE, M. (2000): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Volumen II*, Madrid: ONCE.
- HERNÁNDEZ, H. y HERNÁNDEZ, H. (2010): “Aproximación a los sistemas de comunicación de la sordoceguera”, en ARNAIZ, P.; HURTADO, M^a.D. y SOTO, F.J. (coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- HERRERO, T. M. (2015): *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la Comunidad Valenciana: análisis y perspectivas*, Tesis doctoral no publicada, Alicante: Universidad de Alicante.
- MALTA, G. (2009): *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a incluso*, Tesis doctoral publicada, Brasil: Universidad de Brasil.
- MARTÍN, A. (2004): *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*, Madrid: ONCE.
- MARTÍN, P. (2016): *Alumnos con deficiencia visual. Necesidades y respuesta educativa*, Madrid: ONCE.
- MARSH, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. http://helvia.uco.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10396/8689/2013000000_658.pdf. [consulta: 2 de junio de 2017]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS. http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_2/mo2_escolarizacion_combinada_compartida.htm. [consulta: 1 de junio de 2017]
- MOLINA, M.C (2011): “La educación de los niños invidentes desde el siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios”, *CCE. Participación educativa*, 18, 198-201.
- MONTORO, J. (1995): *Los ciegos en la historia*, Madrid: ONCE.
- MOTTA, L. M. V. (2004): *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da actividade*, Tesis doctoral publicada, Brasil: Universidad de São Paulo.
- NÚÑEZ, M. (2008): *La deficiencia visual*, Salamanca: ONCE.
- OCHAÍTA, E. et ál. (eds.) (1988): *Aspectos cognitivos del desarrollo psicológico de los ciegos (II)*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. <http://www.who.int/es>. [consulta: 1 de junio 2017]
- ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES. <http://www.once.es/new>. [consulta: 1 de junio de 2017]
- ORMELEZI, E. (2000): *Os Caminhos da Aquisição do Conhecimento e a Cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo.
- ORTEGA, J. (2001): “Gramática y Atención a la Forma en el aula de E/LE Cervantes”, *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 1, 73-87.
- OSORIO, L. (1972): “Estudio Evolutivo de la legislación española en favor de los ciegos”, *Revista Española de Subnormalidad Invalidez y Epilepsia*, 2, 15-119.
- REBOLLO, A. (2002): *El abecé de la psicolingüística*, Madrid: Arco/Libros.
- REID, J. (1995): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Boston: Heinle & Heinle.
- ROSA, A. y OCHAÍTA, E. (1993): *Psicología de la ceguera*, Madrid: Alianza Psicología.
- SÁNCHEZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, M. (2015): Baja visión y tecnología de acceso a la información: Guía de ayudas técnicas de bajo coste, Colección *Democratizando la Accesibilidad*. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27154/ciudad_accessible_8.pdf. [consulta: 25 de mayo de 2017]

- SANTANA, M. E. (2003): “Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, *Integración, revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 42, 7-18.
- SANTANA, M.E. (2013): *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos*, Tesis doctoral publicada, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SIERRA, S. (2013): *Guía de adaptación de materiales visuales de ciencias sociales para alumnado con discapacidad visual*, Tesis de Máster inédita, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- SNYDER, T. y KESSELMAN, M. (1972): “Teaching English as a second language to blind people”, *New Outlook for the Blind*, 66, 161-166.
- SWANSON, H. L., HARRIS, K. y GRAHAM, S. (2013): *Handbook of Learning Disabilities*, New York: Guilford.
- TEXTOS DIDÁCTICOS SOBRE LA DEFICIENCIA VISUAL. <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/textos.htm>. [consulta: 2 de junio de 2017]
- VALIÑO, A. (2015): *Discapacidad visual y aprendizaje de lenguas extranjeras: una exploración inicial*, Trabajo de Fin de Máster no publicado, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- VILLOSLADA, A. (2011): *La Enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o ceguera: Propuesta didáctica de adaptación de actividades para el DELE A1*, Tesis de máster inédita, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) es una organización internacional fundada en 1987 para responder al interés en todo el mundo por el aprendizaje del español y la difusión de las culturas hispánicas. ASELE es una de las asociaciones más longevas en el ámbito del español y una de las más internacionales. Cuenta con profesionales de la lengua repartidos por más de 50 países. Desde sus inicios ha desarrollado publicaciones de referencia y una rigurosa trayectoria profesional, estableciendo foros científicos para la información y formación, así como para el intercambio de ideas y experiencias de quienes se dedican a esta disciplina académica.

La presente obra, publicada a raíz de la concesión del Premio de Investigación ASELE para memorias de Máster 2018, discute las necesidades pedagógicas específicas de los estudiantes de español como segunda lengua con discapacidad visual y ofrece unas pautas y herramientas para atender a sus necesidades. La primera parte de esta investigación, de corte teórico, proporciona un recorrido histórico por los conceptos y prácticas educativas de la enseñanza de segundas lenguas a estudiantes con discapacidad visual y expone las herramientas, estrategias y recursos educativos de los que dispone el profesorado de español L2 para favorecer la inclusión y la motivación de estos estudiantes. En la segunda parte de este trabajo se incluye la propuesta didáctica *Bienvenidos*, un producto original fruto de un trabajo innovador que aporta nueva información a este campo de la enseñanza de L2 y que intenta servir de modelo para aquellos docentes que cuenten con estos estudiantes en sus aulas.

