



Universidad
Nebrija

Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades
Departamento de Lenguas Aplicadas

**La Enseñanza de español como lengua
extranjera a estudiantes con deficiencia
visual o ceguera:**

**Propuesta didáctica de adaptación de
actividades para el DELE A1.**

Ana Villoslada Sánchez

Tutora: M^a Eugenia Santana Rollán

Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza
de Español como Lengua Extranjera

Departamento de Lenguas Aplicadas
2009/ 2011.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Instituto Cervantes, en concreto, a la Dirección Académica, el permiso concedido para la elaboración de este trabajo. Agradecemos especialmente la colaboración prestada por parte del Departamento de Certificación Lingüística que nos facilitó el material que solicitamos y atendió todas nuestras peticiones. Asimismo, agradecemos a la Dirección de Patrocinio y Gestión Comercial el habernos ofrecido la información necesaria para el análisis estadístico de este proyecto.

Parte del material didáctico que aquí se reproduce forma parte del manual *Las claves del nuevo DELE A1*, de la editorial *Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas*. Agradecemos el permiso concedido por parte del Departamento de Edición ELE de dicha editorial.

Esperamos que este trabajo fin de máster sea de beneficio para los intereses del Instituto Cervantes así como de especialistas en todo el mundo, quedando a disposición de los mismos.

ÍNDICE:

1.	Introducción	p. 4
2.	Deficiencia visual y ceguera	p. 8
2.1.	Definición	p. 8
2.2.	Clasificación de tipo de visión	p. 9
2.3.	Datos y cifras generales de la OMS	p. 11
2.4.	Tratamiento de la discapacidad visual y la ceguera en el ámbito educativo (ONCE)	p. 12
3.	Estado de la cuestión	p. 15
4.	Marco teórico	p. 23
4.1.	Teorías de la psicolingüística	p. 23
4.1.1.	Panorama actual	p. 24
4.1.2.	Teorías constructivistas vs. Teorías modulares de la mente	p. 27
4.1.3.	La Teoría de las Inteligencias Múltiples	p. 28
4.2.	Teorías de la psicolingüística aplicadas al proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas en personas con deficiencia visual o ceguera	p. 30
4.2.1.	El constructivismo	p. 30
4.2.2.	El interaccionismo	p. 32
5.	La Teoría de la Actividad de Vigotsky aplicada a la enseñanza de segundas lenguas a estudiantes con deficiencia visual o ceguera	p. 34
5.1.	Desarrollo cognitivo	p. 34
5.2.	Desarrollo cognitivo mediante otros sentidos	p. 35
5.3.	Desarrollo cognitivo y desarrollo de las competencias sociales	p. 36
6.	Enfoques metodológicos	p. 39
6.1.	La didáctica multisensorial	p. 39
6.2.	El aprendizaje cooperativo	p. 43

7.	Necesidades específicas en la enseñanza y el aprendizaje de E/ LE en personas ciegas o con deficiencia visual	p. 47
7.1.	Observaciones generales	p. 47
7.2.	Atención al factor motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con deficiencia visual o ceguera	p. 48
7.3.	Estrategias y estilos de aprendizaje del estudiante de E/ LE con deficiencia visual o ceguera	p. 50
	7.3.1. Definición y clasificación de estrategias	p. 51
	7.3.2. Definición y clasificación de estilos	p. 54
8.	El Instituto Cervantes y los Diplomas de español como lengua extranjera (DELE)	p. 58
8.1.	El Instituto Cervantes	p. 58
8.2.	Descripción de los Diplomas DELE	p. 59
	8.2.1. Protocolos de los DELE para candidatos con discapacidad visual	p. 60
9.	Análisis de datos estadísticos	p. 63
10.	Criterio de selección del manual para la adaptación	p.72
11.	Adaptación de actividades para personas con deficiencia visual o ceguera	p. 77
11.1.	Análisis de barreras tipográficas para aprendientes con deficiencia visual	p. 77
11.2.	Propuesta didáctica de adaptación de actividades	p. 83
12.	La práctica docente del profesor de E/ LE para estudiantes con deficiencia visual o ceguera	p. 113
13.	Conclusiones	p. 118
	Referencias Bibliográficas	p. 122
	Anexos	p. 127

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo nace con la inquietud de estudiar un área de la lingüística aplicada que comienza su desarrollo: la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera en personas con ceguera o deficiencia visual.

Los pasos previos a la definición de este proyecto encuentran su origen en un trabajo fin de máster de Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, E/ LE) que se defendió en la Universidad Antonio de Nebrija en el año 2009: "Creación de ELE accesible: espacio virtual de asesoramiento a docentes de ELE sobre accesibilidad Web y discapacidad visual". Un trabajo realizado por un masterando y estudiante de lenguas extranjeras ciego que propuso como una de las futuras líneas de investigación: "detectar las necesidades de los profesores que imparten clases de español a alumnos ciegos, fundamentalmente en contextos de integración".

A raíz de este trabajo, pudimos concretar uno de los objetivos que queríamos alcanzar, ofrecerle un apoyo al profesor de E/ LE para quien encontrarse con un aprendiente ciego o con deficiencia visual en su clase, le produce una gran incertidumbre ya que, normalmente, el mundo del aprendiente ciego le es totalmente desconocido y, ante la falta de competencia teórica, no sabe cómo actuar. La segunda meta que nos planteamos, fue la de enmarcar este material de apoyo e investigación en didáctica de E/ LE para personas con deficiencia visual en un contexto real y práctico hoy en día, los exámenes DELE del Instituto Cervantes, con el fin de dotar a este producto de significado y utilidad en beneficio de docentes, discentes y de la Institución en cuestión. Además, consideramos que esta institución nos aportaría, con más facilidad de acceso, un contexto específico donde conseguir datos fidedignos sobre la enseñanza de E/ LE y estudiantes con problemas de visión.

Para la primera parte de este trabajo, tuvimos que realizar una profunda labor investigadora debido a que los estudios relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras a ciegos o personas con deficiencia visual no son numerosos y, en concreto, en enseñanza de E/ LE son muy escasos, hecho que destacan actualmente todos los investigadores en sus publicaciones. Para la segunda parte, o parte práctica de este trabajo, solicitamos un permiso de investigación al Instituto Cervantes, que

aceptó colaborar con este proyecto, autorizando el tratamiento y el uso de toda la información que fue necesaria. Posteriormente, seleccionamos el manual de preparación al diploma DELE para la adaptación didáctica de las actividades.

La enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes ciegos o con deficiencia visual es un tema complicado debido a la escasez de investigaciones y datos empíricos fiables sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de esta población. Comienza en el siglo XX con el estudio de la adquisición de la lengua materna por parte del niño ciego y, en los últimos veinte años, se especializa en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras. En nuestro estudio, la mayoría de las investigaciones que tratan la enseñanza de E/ LE son el fruto reciente del trabajo autodidacta de los profesores.

Los investigadores se han centrado en el estudio de las variables que afectan al proceso de enseñanza/ aprendizaje desde un modelo integrador que comprende el contexto de enseñanza (educación integrada o específica), el papel del profesor, la adaptación de materiales y los enfoques metodológicos que mejor responden a las necesidades específicas de estos aprendientes.

Como se verá en la parte práctica de este trabajo, el nivel que hemos elegido para nuestra adaptación didáctica es el inicial, A1. Esto responde al interés de fomentar la presencia de estudiantes ciegos desde el inicio del estudio del español, así como al planteamiento de un desafío académico, por tratarse de un nivel que presenta las mayores dificultades puesto que el aprendiente parte de cero y en la enseñanza de E/ LE sobre la base del enfoque comunicativo, el uso de imágenes y del *input* visual para la transmisión de conceptos, especialmente, en niveles básicos, está generalmente aceptado.

Partiendo de esta introducción, en el capítulo dos presentamos un epígrafe en el que definimos los conceptos de ceguera y deficiencia visual, y explicamos el tratamiento que recibe esta población en el ámbito sanitario, social y educativo. En el capítulo tres, *Estado de la cuestión*, exponemos el recorrido histórico de las investigaciones sobre adquisición, enseñanza y aprendizaje de lenguas y de E/ LE en nuestros aprendientes, hasta la actualidad. En el capítulo cuatro, establecemos el marco teórico para la fundamentación de la parte práctica de este trabajo; las teorías de la psicolingüística y los enfoques metodológicos que mejor se adaptan a la

enseñanza de segundas lenguas a estudiantes con discapacidad visual o ceguera se tratan en los capítulos cinco y seis, respectivamente. En el capítulo siete, exponemos las necesidades específicas de la enseñanza y el aprendizaje de E/ LE en personas ciegas o con deficiencia visual.

En el capítulo ocho, introducimos el contexto en el que se desarrolla este trabajo informando sobre el Instituto Cervantes y los Diplomas de español como lengua extranjera (DELE). En el capítulo nueve, procedemos al análisis de los datos estadísticos de los que partimos para exponer la relación entre la enseñanza de E/ LE a ciegos y deficientes visuales y los diplomas DELE, y justificar nuestra adaptación. En el capítulo 10, describimos brevemente el manual de preparación al DELE que hemos seleccionado y, en el capítulo 11, presentamos la adaptación de actividades para personas con deficiencia visual y ceguera. Por último, en el capítulo 12 proponemos al profesor de E/LE pautas didácticas y recomendaciones para el desarrollo de sus clases. El capítulo final se dedica a las conclusiones, seguido por las referencias bibliográficas y anexos.

Cabe destacar que este trabajo implica un esfuerzo de adaptación doble, ya que como indicamos en el capítulo dos, trabajamos con personas con deficiencia visual y ceguera que tienen necesidades educativas diferentes. La razón por la que aspiramos a ofrecer un doble producto responde, por un lado, a una justificación empírica: el número de personas con deficiencia visual que acceden al medio educativo es mayor que el de personas con ceguera; y, por otro lado, a una justificación didáctica: las actividades diseñadas para ciegos pueden integrar a deficientes visuales y a personas sin problemas de visión. Además, aspiramos a crear un material de apoyo para el profesor que no conoce de antemano las necesidades del alumno ciego o deficiente visual en su clase.

En resumen, proponemos un proyecto de investigación dirigido al profesor de E/ LE para la preparación de candidatos al examen DELE del Instituto Cervantes, aunque, por supuesto, se extiende a la labor de cualquier docente que tenga a estudiantes con deficiencia visual o ceguera entre sus alumnos en un contexto de integración. Asimismo, para apoyar el proceso de enseñanza/ aprendizaje tanto al profesor como al estudiante y ofrecer un producto real y atractivo, hemos diseñado una plataforma en línea accesible para ciegos, donde se recogen las actividades que hemos adaptado del manual de preparación al DELE A1 así como los recursos

necesarios para la explotación de las mismas. La dirección para acceder al sitio web es la siguiente: <https://sites.google.com/site/deledvctfm/home>.

Para concluir, queremos mencionar que no existen materiales específicos de enseñanza/ aprendizaje de E/ LE para estudiantes ciegos o con discapacidad visual, y tan solo se conoce un centro de la red del Instituto Cervantes donde se imparten clases específicas de E/ LE para ciegos, el Instituto Cervantes de Tetuán (Marruecos). Esto ha supuesto un obstáculo debido a la falta de referencias y, al mismo tiempo, un aliciente para desarrollar un trabajo innovador que aporte nueva información a este campo de la lingüística tan poco explotado. Además, esperamos que tenga una repercusión positiva entre las personas con deficiencia visual y contribuya con su pleno desarrollo en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente, el educativo.

2. DEFICIENCIA VISUAL Y CEGUERA

En este apartado, definimos de manera concisa los términos esenciales para comprender el fenómeno de la ceguera y con los que el profesor puede no estar familiarizado.

En primer lugar, atendemos a la definición de deficiencia visual y ceguera de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), y en segundo lugar, a la información de la Organización Mundial de la Salud (OMS), con el fin de establecer los términos con los que trabajaremos a lo largo de este proyecto:

2.1. Definición¹:

- Hablamos de personas con **ceguera** para referirnos a aquellas que no ven nada en absoluto o que solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos).
- Hablamos de personas con **deficiencia visual**, cuando nos referimos a aquellas personas que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta. Algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando esta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales. A diferencia de las personas con ceguera, estas conservan todavía un resto de visión útil para su vida diaria.

¹ <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales>. Consultado el 20 de abril de 2011.

2.2. Clasificación de tipo de visión.

De acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, actualización y revisión de 2006; consultado en la página web de la OMS²), la función visual se subdivide en cuatro niveles:

- visión normal
- discapacidad visual moderada
- discapacidad visual grave
- ceguera

La discapacidad visual moderada y la grave se consideran conjuntamente "baja visión". La definición de discapacidad visual se basa en medidas clínicas relativas a dos funciones visuales que son la agudeza y el campo visual.

Según se encuentra indicado en las "Orientaciones curriculares para alumnos ciegos y con baja visión" del Ministerio de Educación de Brasil (2008), cuando la agudeza visual está afectada, la persona tiene problemas para percibir la figura y la forma de los objetos, y se enfrenta a enormes dificultades ante la visión de detalles, como por ejemplo, la lectura de un libro, la carta de un menú (visión de cerca) o la lectura de subtítulos (visión de lejos), llegando incluso a tener que usar libros hablados ya que no puede leer en tinta. Sin embargo, cuando el campo visual está afectado, es decir, la visión periférica es reducida, la persona tiene dificultades para desplazarse pero puede leer un libro impreso sin ampliación. Ejemplos de déficit en la agudeza visual³:

Dificultad para la visión de detalles.



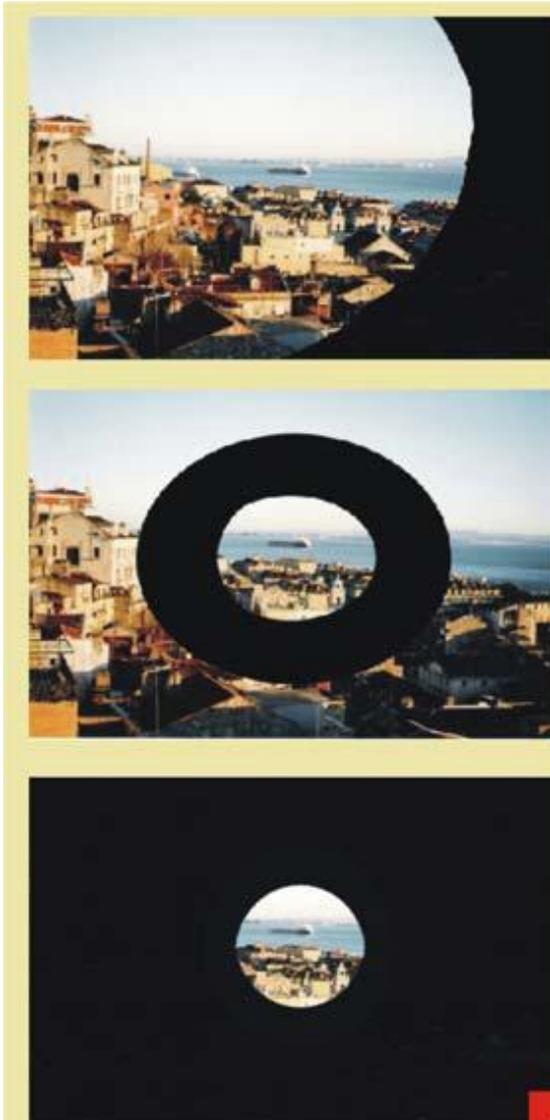
Ausencia de visión central.



² <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/index.html>. Consultado el 21 de abril de 2011.

³ *Ministério de Educação* (2008), Brasil. Consultado el 5 de noviembre de 2010.

Ejemplos de déficit en el campo visual:



Por tanto, se trata de dos aspectos del funcionamiento visual que, en mayor o menor medida, repercuten en la capacidad de la persona para desenvolverse en la vida diaria (desplazamiento, lectura, tareas domésticas, conducir, educación, ocio o acceso a la información, entre otros). Esto significa que, cuando una persona alcanza determinados valores de pérdida de agudeza o campo visual, esta situación le va a obligar a aprender ciertas técnicas y habilidades, a adaptar algunas tareas o a utilizar ayudas especiales para desenvolverse.

No obstante, estas medidas no dicen mucho sobre el funcionamiento visual real de cada individuo dado que este no solo depende de las funciones visuales, sino también de la interacción de factores personales y ambientales.

A continuación, exponemos los datos de la OMS de abril de 2011 sobre ceguera y discapacidad visual que servirán para esclarecer la situación y el tratamiento que recibe este tipo de población a nivel mundial:

2.3. Datos y cifras generales de la OMS⁴:

Según los datos consultados en la página web de la OMS, se constata que en el mundo hay aproximadamente 284 millones de personas con discapacidad visual, de las que 39 millones son ciegas y 245 millones presentan baja visión. Además, de todas ellas, aproximadamente un 90% de la carga mundial de la discapacidad visual se concentra en los países en desarrollo.

En términos mundiales, los errores de refracción no corregidos constituyen la causa más importante de discapacidad visual, pero en los países de ingresos medios y bajos las cataratas siguen siendo la principal causa de ceguera. Otro motivo son las enfermedades infecciosas aunque estas han disminuido considerablemente en las últimas décadas. Asimismo, hay que mencionar que el 80% del total de casos de discapacidad visual se puede prevenir o curar.

Entre los grupos de riesgo, se encuentran las personas de 50 años o mayores y los niños menores de 15 años, de los que la mayoría padece discapacidad visual fácilmente diagnosticable y corregible; aproximadamente 1.4 millones de habitantes de la población mundial sufre ceguera irreversible.

De manera positiva, durante los últimos 20 años, se ha avanzado notablemente en lo que respecta a la prevención y al tratamiento de las discapacidades visuales a nivel mundial, en los siguientes ámbitos:

⁴ <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/index.html>. Fecha de consulta: 21 de abril de 2011.

- Implantación, por los gobiernos, de programas para la prevención y el control de la discapacidad visual.
- Incorporación de servicios de oftalmología en los sistemas de
- Organización de campañas de sensibilización, por ejemplo, en el marco de la educación escolar. atención primaria y secundaria, con énfasis en la prestación de servicios accesibles, asequibles y de alta calidad.
- Fortalecimiento de los lazos entre asociaciones internacionales, con la participación del sector privado y la sociedad civil.

2.4. Tratamiento de la discapacidad visual y la ceguera en el ámbito educativo⁵ (ONCE).

Tras esta breve exposición sobre los problemas de visión y la ceguera a nivel mundial, nos centraremos en el ámbito que nos interesa especialmente: la educación. Para ello, a modo de ejemplo, presentaremos algunas de las actividades y gestiones que lleva a cabo la ONCE para mejorar la autonomía de la persona, el acceso a la información y para disminuir las barreras que impiden su plena participación en la sociedad, no solo barreras físicas sino también sociales y actitudinales; una labor que también podría extrapolarse a la que prestan organizaciones similares en otros países.

- **Educación:**

En la actualidad, la mayoría de los niños y niñas con discapacidad visual están escolarizados en colegios ordinarios, siguiendo el currículo oficial, y reciben una atención complementaria que responde a sus necesidades educativas específicas. Para facilitar este proceso se dispone de:

Ayudas técnicas y adaptación de materiales para la educación:

- Adaptaciones de los libros de texto y de material didáctico: transcripciones al sistema braille, grabaciones sonoras, materiales en relieve, etc.
- Adaptaciones en braille y sonido para pantallas y teclados de ordenadores.

⁵ <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual>. Consultado el 15 de junio de 2011.

- Calculadoras braille y parlantes.
- Programas adaptados para navegación por entornos Windows.
- Telelupas.
- Ayudas ópticas y electrónicas para baja visión.

Recursos educativos: son imprescindibles porque motivan, ayudan a comprender los conceptos y facilitan el aprendizaje de los alumnos mediante su percepción táctil, auditiva o de resto visual.

Accesibilidad educativa: el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y a las plataformas y entornos educativos es posible gracias a los dispositivos informáticos y a las adaptaciones que se realizan para las personas ciegas o deficientes visuales.

- **Braille:**

Aparte del ámbito educativo, la ONCE produce diferentes tipos de materiales, tanto de uso educativo como general, que además de incluir el braille, transforman en relieve, color y letra grande.

- **Adaptación bibliográfica:**

Adaptación de textos en braille, en relieve y en audio digital; libros sonoros en formato DAISY (libros hablados digitales).

- **Publicaciones sobre discapacidad visual:**

Edición y difusión de libros y revistas sobre discapacidad visual, como las revistas "Integración" y "Entre dos mundos".

- **Pautas de comunicación e interacción con personas ciegas y deficientes visuales:**

Relación y comunicación, recomendaciones para textos impresos, y ayuda al desplazamiento.

Además de estas áreas, la ONCE también ofrece, entre otros, servicios de formación en discapacidad visual, ayudas a la investigación, servicios especializados en sordo-ceguera, cultura, deporte y empleo.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con el fin de desarrollar las cuestiones planteadas en la introducción, es necesario contextualizar la adquisición de segundas lenguas en personas con deficiencia visual o ceguera (en adelante, DV o ceguera). Para ello, expondremos las principales aportaciones que se han realizado en este campo desde principios del s. XX hasta la actualidad, y repasaremos el estado de la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, E/ LE) para este tipo de alumnado⁶.

De acuerdo con Santana (2003), las investigaciones sobre la adquisición de lenguas en la población con ceguera y deficiencia visual se han centrado básicamente en el desarrollo de la lengua materna en los niños ciegos (Fraiberg, 1977; Garman, 1983; Mulford, 1983; Werth, 1983; Bigelow, 1987; Dunlea, 1989; Kekelis y Andersen, 1984; Landau y Gleitman, 1985; Warren 1994). Los resultados de estas investigaciones coinciden al señalar que los niños ciegos adquieren la primera lengua de forma muy semejante a los niños que ven. Estas investigaciones contrastan con la escasez de estudios experimentales en el campo de la adquisición de segundas lenguas ya que la mayoría que se ha llevado a cabo describen los resultados obtenidos al aplicar una determinada metodología para la enseñanza de una segunda lengua en una población de estudiantes ciegos (Morrisey, 1931; Flood, 1934; Marshall, 1968; 1976; Weiss, 1980; Herrera, 1984; Nikolic, 1986; entre otros).

Estos estudios han generado dos corrientes de opinión. Por un lado, aquellos investigadores que afirman que del mismo modo que la ceguera no interfiere en el aprendizaje de la lengua materna (L1), tampoco afectará al aprendizaje de una segunda lengua (L2) siempre que la competencia lingüística de la L1 esté bien desarrollada. Por otro lado, aquellos que afirman que no existen suficientes estudios que permitan apoyar la teoría de un patrón común para los niños ciegos y videntes en el proceso de adquisición de una L2 (Guinan, 1997).

Esta discrepancia se debe, sobre todo, a la escasez de datos cuantitativos y a la divergencia de criterios entre los investigadores, ya sea porque asumen que los sistemas visuales desempeñan un papel clave en el desarrollo del niño y, por tanto,

⁶ En este ámbito tan específico, los investigadores han estudiado fundamentalmente al individuo ciego, por tanto, diferenciaremos entre los términos “ciego” y “deficiente visual” a menos que la teoría expuesta abarque los dos perfiles.

estos presentan una carencia en el proceso de aprendizaje, o porque consideran que se ha dado demasiada importancia a la visión para el desarrollo cognitivo del niño aun cuando los procesos de aprendizaje son flexibles y existe compensación ante la ausencia de un sentido (Aikin, 2002, p. 47).

Como hemos mencionado, los estudios sobre adquisición de la L1 en niños con ceguera son numerosos. Sin embargo, no ocurre igual con las investigaciones sobre adquisición de una L2 o lengua extranjera en personas ciegas, ámbito en el que la escasez de publicaciones disponibles es considerable debido, entre otras causas, a que los investigadores parten del supuesto de que los patrones de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) en una persona ciega son similares a los de una que ve, y por tanto, no era necesario ir más allá en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Asimismo, los trabajos que se han llevado a cabo, se centran en la enseñanza de inglés y apenas existen publicaciones sobre la enseñanza de español como lengua extranjera.

El primer trabajo sobre la enseñanza de una LE a estudiantes con ceguera data de 1931 y fue escrito por un profesor ciego llamado Morrisey. Este sostenía que las personas ciegas estaban especialmente dotadas para el aprendizaje de lenguas extranjeras dado que su discapacidad les obligaba a desarrollar mucho más el sentido auditivo y, puesto que consideraba que el lenguaje era una ciencia del oído, un sentido bien entrenado garantizaba la eficacia en el aprendizaje de la lengua extranjera. Le siguió, Flood (1934), quien estudió la influencia que ejercía el tipo de escolarización (específica o integrada), y planteó la posibilidad de introducir un curriculum general en las aulas para los ciegos, sin embargo, abandonó la idea debido a que el ritmo de lectura asociado al sistema braille ralentizaba su proceso de aprendizaje respecto al de sus compañeros videntes (Santana, 2003).

Desde Morrisey y Flood, hay que esperar hasta 1960 para obtener una aplicación didáctica de las teorías sobre adquisición y aprendizaje de una LE en esta población. En ese año la institución de rehabilitación, *Office of National Rehabilitation*, de Estados Unidos puso en marcha un programa para enseñar idiomas a ciegos y deficientes visuales empleando el método audio-oral. Este proyecto que tuvo lugar en el centro *Institute of Languages and Linguistics* de la Universidad de Georgetown (EE.UU.) fue considerado un éxito y formó a los participantes como intérpretes o

profesores de idiomas tanto para escuelas especiales como generales, mejorando sus perspectivas laborales.

En ese contexto, continúan apareciendo programas basados en el método audio-oral como el método para enseñar inglés de la asociación *Catholic Guild for the Blind*, en Nueva York. En cuanto a los materiales empleados, se utilizan los mismos que en una enseñanza visual, apenas se realizan adaptaciones y se mantiene la teoría de que los ciegos poseen una capacidad especial para aprender lenguas extranjeras gracias a su sensibilidad auditiva como mecanismo de compensación de la visión y a la capacidad memorística que desarrollan en los programas de enseñanza en los que participan.

Asimismo, más allá de la predisposición, aumenta el interés por otras variables del proceso de enseñanza/ aprendizaje, como el papel del profesor o el estudio del material utilizado en las aulas. En este aspecto se interesó Marshall (1968) adelantando (respecto a la tarea de enseñar inglés a estudiantes ciegos) que: *“selecting and adapting class material is a hard, time-consuming task which involves a great deal of additional lesson preparation”*⁷ (1968, citado por Aikin, 2002, p. 81).

Sin embargo, a partir de los años 80, el uso del método audio-oral entra en detrimento cuando Nikolic (1986) incide en la necesidad de prestar atención al componente de lectoescritura de la lengua. Para este autor, es necesario mejorar primero la lectura y la escritura en braille como lengua materna para que el estudiante mejore en dichas destrezas de la lengua extranjera. Igualmente, considera que el proceso de adquisición de una LE entre ciegos y videntes es similar; además, defiende que la enseñanza de lenguas para estudiantes con DV o ceguera ha de integrarse en el mismo currículum que el de las escuelas normales y subraya la importancia de una adecuada adaptación del material didáctico:

⁷ “seleccionar y adaptar el material es una ardua tarea que exige mucho tiempo extra y de preparación de las clases”. (Traducción propia).

“(...) adapting material means changing it in order to compensate for absent or deficient sight by promoting the use of the remaining senses, and not – as some educators mistakenly think – making an adjustment for mental development” (Nikolic 1986, citado por Aikin, 2002, p. 82)⁸.

Posteriormente, Guinan (1997) afirma que las necesidades de los estudiantes con déficit visual son muy diferentes a las de los compañeros que ven y considera que estas no han recibido ninguna atención. Al igual que Nikolic, critica que los cursos bajo el método audio-oral han puesto en detrimento las habilidades de lectoescritura de la lengua y, en consecuencia, la interrelación de las cuatro destrezas. Además, esta autora considera que la priorización de las destrezas orales no se ha debido realmente a una cuestión de práctica docente sino a la falta de formación del profesorado ante el desconocimiento del braille. Guinan insiste en la importancia de formar a los profesores de lenguas para la educación de los estudiantes con deficiencia visual o ceguera aunque admite que lograr esta doble especialización no es factible en un contexto de centro integrado donde los profesores tienen que atender diferentes necesidades especiales y no pueden dedicarse a una discapacidad en concreto. (1997, citado por Aikin, 2002, p. 84).

En resumen, vemos que en los últimos años, se está cuestionando la predisposición de las personas con DV o ceguera para el aprendizaje de lenguas (Guinan, 1997) y se está profundizando en otras áreas de investigación tales como la educación integrada o específica (Santana, 2003), y la atención al profesor (Aikin, 2002; Wenner, 2006; Dias, 2008; Motta, 2008; Malta, 2009; Orsini-Jones, 2009; Yalo, 2010). Cabe destacar que, en cuanto a didáctica se refiere, es en el ámbito de las ciencias en el que más se ha avanzado para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de esta población.

En España, los estudios relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes con DV o ceguera son muy escasos y se centran en la enseñanza de inglés, destacando los siguientes trabajos:

⁸ “la adaptación del material conlleva cambios para fomentar el uso de otros sentidos con el fin de compensar la carencia o ausencia de visión y no, como algunos profesores piensan erróneamente, realizar adaptaciones para el desarrollo mental”. (Traducción propia).

“Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, (Santana, 2003). La autora realizó una investigación para comprobar la influencia de los sistemas de escolarización (educación integrada o centro específico) en el aprendizaje de estudiantes ciegos de educación secundaria obligatoria. Los resultados confirmaron que la discapacidad visual no condiciona especialmente el desarrollo lingüístico de los alumnos ciegos comparados con los videntes, aunque Santana afirma que es necesario abordar adaptaciones metodológicas y recursos didácticos específicos que permitan a estos alumnos adquirir niveles de aprendizaje semejantes a los de sus compañeros.

Aikin (2002) en un estudio sobre la relación existente entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de inglés en estudiantes ciegos y deficientes visuales, *Teaching English to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor*, analizó algunos métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera que criticaba por ser muy visuales debido, en gran parte, a la influencia de las corrientes comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras y, en consecuencia, nada propicios para estudiantes con déficit visual. En su trabajo, desarrolla un material didáctico en el que explota el sentido del tacto como transmisor de contenidos para suplir la carencia de visión. Para la autora, no hay pruebas de que el proceso de aprendizaje del ciego difiera del de una persona sin deficiencia visual sino que el problema surge cuando la lengua extranjera se enseña en un entorno general donde los materiales son muy visuales y es difícil adaptarlos adecuadamente al estudiante ciego.

Con relación a la explotación de otros sentidos para la adquisición de conocimiento, se ha avanzado en mayor profundidad en el ámbito de las ciencias. Bermejo. *et al.* (2002) estudiaron el aprendizaje de las ciencias en niños ciegos y deficientes visuales, y afirman que es necesario contar con adaptaciones curriculares adecuadas así como emplear una metodología didáctica basada en un enfoque multisensorial. También destacan la utilidad de los modelos analógicos, que permiten a los niños ciegos relacionar conceptos científicos con la información adquirida por otros canales sensoriales; métodos que, a su vez, integran a los alumnos sin deficiencia visual. Soler (en Bermejo *et. al*, 2002) indica que no es en la enseñanza donde se tienen que hacer adaptaciones de los contenidos conceptuales sino en las actividades, las estrategias metodológicas y los criterios de evaluación.

Centrándonos específicamente en la enseñanza de español como lengua extranjera en estudiantes ciegos o con DV, tuvimos que acceder a investigaciones publicadas en Brasil desde hace una década para conseguir información. En la mayoría de los casos, los investigadores son profesores que han desarrollado un método propio fruto del autoaprendizaje y de la experiencia de tratar, sin recursos ni apoyo alguno, con este tipo de estudiantes en sus clases.

Malta (2009) aporta información muy valiosa para el profesor acerca del proceso de enseñanza/ aprendizaje y de los estilos y estrategias del estudiante con ceguera. Con su trabajo de maestría (*A cultura de aprender E/ LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*⁹), realizó un seguimiento a un estudiante ciego en educación integrada y clasificó las estrategias de aprendizaje que empleaba en función del análisis de su competencia en cada destreza lingüística. Junto con la exposición de los resultados, el autor destacó que ni el aprendiente ni el profesor eran conscientes del uso de las estrategias específicas que podían facilitar el aprendizaje de español.

Dias (2008) identifica en su investigación, *A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/ LE) junto a alunos deficientes visuais*¹⁰, las normas que algunos docentes han ido construyendo durante el desarrollo de su actividad profesional. Las conclusiones que obtuvo la autora mediante entrevistas y análisis del discurso de los profesores le permitieron acceder al saber de la práctica docente en cuanto al proceso de enseñanza y a identificar las normas que estos mismos han elaborado.

Motta (2004), en su tesis doctoral, *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão - um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade*¹¹, estudió la enseñanza de inglés a estudiantes con deficiencia visual desde la perspectiva de la Teoría de la Actividad basada en el interaccionismo de Vigotsky. Con este enfoque, pretende crear aprendientes y sujetos críticos protagonistas de su proceso de aprendizaje, y contribuir al ámbito de formación de profesores para alumnos con estas características en Brasil.

⁹ "La cultura de aprender E/ LE del alumno ciego: una mirada para la integración".

¹⁰ "La construcción de las normas: el trabajo de los profesores de E/ LE con alumnos con deficiencia visual".

¹¹ "Aprendiendo a enseñar inglés a alumnos ciegos y con baja visión: un estudio desde la perspectiva de la Teoría de la actividad".

Como se puede observar, la labor investigadora en la enseñanza de E/ LE para estudiantes con deficiencia visual está muy restringida geográficamente. Para enseñanza de lenguas y otras materias, en general, se encuentra más información en otros países, como el Reino Unido, donde se celebran reuniones científicas, hay bibliografía especializada y revistas como el *British Journal of Visual Impairment*. En España, aunque los materiales de referencia son insuficientes, es de destacar la labor de la ONCE desde 1938 en el estudio, la investigación y en el desarrollo de materiales adecuados a diferentes áreas de conocimiento.

En el contexto de las instituciones europeas, dentro de los programas de Aprendizaje permanente (*Long Life Learning*) de la Agencia educativa, audiovisual y cultural (EACEA) de la Comisión europea, se desarrolló un curso de idiomas para personas ciegas o con DV denominado: *Listen and Touch*¹². La metodología que se utilizó promovía el concepto de aprendizaje de una lengua extranjera mediante un enfoque multisensorial y comunicativo, situando al alumno en el centro del proceso de enseñanza. La duración del proyecto fue de 2002 a 2004, las lenguas que se trataron fueron alemán, búlgaro, griego e inglés.

Para finalizar, queremos mencionar que algunas de las instituciones más representativas encargadas de promover la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, como el Instituto Cervantes o el Instituto Goethe (alemán), comienzan a hacerse eco de estas necesidades e intentan dar una respuesta mediante la aplicación de protocolos especiales en la administración de sus pruebas aunque, al menos en el caso del español, no existen publicaciones específicas para la preparación de estos candidatos.

Como se puede observar, los estudios sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/ LE son muy recientes y apenas podemos encontrar en nuestro país, por lo que ante cualquier iniciativa de investigación o necesidad de información en este ámbito, hay que acudir a fuentes externas que no siempre son de fácil acceso ni están en lengua española. Existe una gran carencia de materiales adaptados y de formación específica para el profesor de alumnos con DV o ceguera por lo que, ante este panorama, consideramos que estudios como el que aquí presentamos son necesarios si queremos colaborar con el trabajo de los docentes de español (especialmente, del

¹² http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lingua/br2007_es.pdf. Fecha de consulta: 8 de noviembre de 2010.

Instituto Cervantes) y aportar un nuevo material de apoyo para investigadores, estudiantes o cualquier persona interesada en este campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de E/ LE, particularmente desde nuestro país.

4. MARCO TEÓRICO

A continuación, establecemos el marco teórico que fundamenta la realización de este trabajo. Repasamos los principales paradigmas propuestos, desde las teorías tradicionales hasta las nuevas teorías de la mente, y los factores que influyen en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la población ciega.

4.1. Teorías de la psicolingüística

Las primeras teorías de la psicolingüística se desarrollaron durante los años 30 y 40 del siglo XX, destacando, entre ellas, el conductismo. Los investigadores conductistas centraron todo su estudio en la observación empírica del lenguaje (el habla), considerado un proceso de estímulo y respuesta aprendido mediante la formación de hábitos. Uno de los representantes más destacados de esta teoría fue Skinner para quien el hablante selecciona respuestas en un repertorio de elementos aprendidos mediante el condicionamiento operante o instrumental, en otras palabras, a base de recibir un estímulo positivo o negativo (Fernández, 2009, p. 4).

En los años 60, Chomsky critica el enfoque conductista de Skinner y, en su lugar, defiende que el lenguaje no se aprende mediante la relación estímulo/ refuerzo, sino que se trata de una capacidad innata a todo ser humano. Chomsky establece una distinción entre competencia lingüística (capacidad de adquirir el lenguaje) y actuación lingüística (realización empírica). Supone que existe un mecanismo innato de adquisición del lenguaje y que la creatividad es un rasgo distintivo del mismo, por lo que la adquisición de una L1 o L2 se convierte en un proceso de construcción creativa (Fernández, 2008, p. 4, Mayor, 2004, p. 44).

Dentro de este marco de teorías basadas en el funcionamiento de la mente (cognitivismo) y en la competencia lingüística, se hacen importantes aportaciones como, por ejemplo, el modelo del monitor de Krashen, las teorías innatistas o el constructivismo, entre otras.

Posteriormente, se amplía el concepto de competencia lingüística hacia los campos de la comunicación, de la cognición y de la actuación (*performance*). En el enfoque centrado en la competencia comunicativa, adquiere gran importancia la

función pragmática y el contexto, influenciando el ámbito de la adquisición y la enseñanza de una L2 con la aparición de programaciones didácticas que seleccionan unidades comunicativas en las que predomina el significado contextual sobre la gramática. Cuando el foco se desplaza hacia la competencia cognitiva, destacan las relaciones que se establecen entre el procesamiento cognitivo y el lingüístico. Se intenta explicar cómo se procesa el lenguaje, tanto al producir como al comprender textos o discursos, hablados o escritos. Por último, cuando el enfoque está en la actuación o *performance* lingüística, el interés se desplaza al uso del lenguaje en situaciones reales que sean verificables empíricamente.

En líneas generales, se considera que las reglas de los modelos tradicionales son demasiado rígidas y que el concepto de un sistema lingüístico global y completo no se ajusta a la realidad en muchos casos (ante trastornos del lenguaje y durante la adquisición de una L2) en los que existe, en un momento determinado y para una persona concreta, un sistema lingüístico parcial y aproximativo al sistema global y completo (Mayor, 2004, p. 45).

4.1.1. Panorama actual

Muchos de los enfoques que van surgiendo en la actualidad se interesan cada vez más por el uso del lenguaje en situaciones reales y se van centrando en la actuación lingüística. Se caracterizan por su tendencia a construir teorías y modelos que sirvan tanto para la investigación empírica como para la práctica profesional y que estén abiertos a reconocer la existencia de numerosos factores, dimensiones y variables en dicho proceso de adquisición y enseñanza (Mayor, 2004, p. 46).

Un modelo que trata de integrar las múltiples variables existentes es, por ejemplo, el *Modelo multidimensional y sistémico* de adquisición de una L2 de Mayor (1994, citado por Mayor, 2004, p. 48). Se trata de un modelo de carácter descriptivo que sirve de base tanto para la investigación como para organizar la enseñanza. Los componentes básicos de este esquema son: los sujetos y su actividad (profesor/ hablante de L2 y aprendiente/ oyente de L2), el sistema lingüístico (de la L2 y su interrelación con la L1), los diferentes tipos de contexto, y el texto o el discurso que se produce y/o comprende.

La actividad de los sujetos solo puede realizarse si se utiliza adecuadamente el *sistema lingüístico* de la L2, teniendo en cuenta la facilitación y/o la interferencia que produce en el aprendiente la L1, y si se incorporan las demandas, restricciones e influencias de los diversos *contextos* del proceso de adquisición. Dicha actividad conlleva comportamientos externos y observables directamente y diferentes modalidades de procesamiento lingüístico, los recursos cognitivos y las intenciones, expectativas, motivaciones y estados emocionales que la configuran.

De este esquema nos interesa también la atención que presta al profesor. En palabras de Mayor (2004, p. 49): “la psicolingüística apenas se ha interesado por las variables propias del sujeto profesor de una L2, dando por supuesto el relevante papel que tiene en dicha enseñanza (...)”. El autor habla de variables que influyen al docente como, por ejemplo, la formación previa, la inteligencia, la personalidad, la motivación o la comunicación eficaz, que deben ser contrastadas empíricamente respecto de la variable dependiente, que es la eficacia de la enseñanza de un profesor de L2 y, correlativamente, la maestría de los aprendices en el uso de esa L2.

Estamos de acuerdo en que esto es muy importante si tenemos en cuenta que las necesidades especiales en la enseñanza del aprendiente con DV o ceguera requieren un docente que también esté “especialmente” preparado para lograr dicha maestría en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Además de las variables que afectan al profesor, creemos interesante mencionar aquellas que afectan al aprendiente como los procesos cognitivos en la adquisición de una L2 y las variables oréticas.

En cuanto a las **variables cognitivas**, las investigaciones de la psicolingüística se centran actualmente en determinar qué sistemas y subsistemas de procesamiento intervienen en la adquisición y dominio de una L2, y en cómo se lleva a cabo ese procesamiento (Mayor, 2004, p. 51). Anteriormente, trataban de determinar los factores generales o específicos que intervenían en la adquisición y dominio de una L2; de esta primera época, las hipótesis básicas se reducen a tres:

- 1) La existencia de un factor verbal específico responsable de la adquisición de una L2. En esta línea, se buscó delimitar e incluso medir dicha habilidad, lo que se llegó a llamar el especial talento para las lenguas extranjeras.

- 2) El factor verbal o inteligencia verbal medido a través de la L1 que correlaciona positivamente con la adquisición de una L2.
- 3) La existencia de una habilidad cognitiva general, responsable de la adquisición de una L1 y de una L2.

Estas hipótesis explican por qué los primeros investigadores pensaban que un estudiante ciego estaba mejor dotado para el aprendizaje de idiomas (capacidad auditiva), y el motivo de los debates acerca de la similitud o no en la adquisición del lenguaje en ciegos y en personas sin deficiencia visual.

No obstante, según Mayor, estas hipótesis no tienen que ser incompatibles con las variables que se estudian actualmente si al conjunto del aprendizaje analítico, formal y académico se le suman los aspectos intuitivos, no formales y las destrezas interpersonales y comunicativas. De este modo se llega a la conclusión de que la habilidad para aprender y dominar una L2 es de carácter multifactorial, multidimensional y sistémica (2004, p. 52).

Estas características dan paso a las teorías más recientes sobre la modularidad de la mente y su relación con el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera en personas con DV o ceguera, que veremos a continuación.

Por último, con relación a las **variables orécticas** en la adquisición de una L2, estas abarcan los factores motivacionales y afectivos que determinan en gran medida el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2 (Mayor, 2004, p. 54). Factores afectivos que repercuten igual en el estudiante con o sin deficiencia visual, facilitando o dificultando su proceso de aprendizaje (Aikin, 2002).

Gardner y Lambert (1972, citado por Mayor, 2004, p. 54) distinguen dos tipos de motivación: la instrumental, que se manifiesta en el interés por aprender una lengua para obtener un trabajo o cierto reconocimiento social, y la integradora, que pretende conocer a otros grupos o identificarse con ellos mediante el aprendizaje de una L2. Según Stern (1991, citado por Mayor 2004, p. 55), ciertos rasgos de la personalidad correlacionan positivamente con el éxito en el aprendizaje de una L2, por ejemplo, orientación positiva a la tarea, autoimplicación, alto nivel de aspiración, orientación hacia la meta, etc.

Esta motivación instrumental e integradora debe influenciar a cualquier aprendiz de lenguas pero, especialmente, debe potenciarse en un estudiante ciego o con DV ya que aprender una lengua extranjera les otorga seguridad en sí mismos, les permite relacionarse con más personas y mejora su integración social y perspectiva laboral.

4.1.2. Teorías constructivistas vs. Teorías modulares de la mente.

En el siglo XX, las teorías psicológicas que han fundamentado la práctica pedagógica han concebido la mente como un sistema unitario al contrario de las actuales teorías modulares para las que la mente está conformada por un conjunto de módulos especializados, memorias diversas e inteligencias múltiples (García, 2005).

La teoría modular de la mente defiende la existencia de estructuras innatas para el lenguaje, es decir, un sistema modular específico y especializado en la adquisición del lenguaje (García, 2005, p. 10). El sistema central frecuentemente actúa a nivel consciente mientras que los sistemas modulares son impenetrables a la conciencia. El sistema central recibe información de los diferentes tipos de memorias del sujeto, integrando informaciones provenientes de los sistemas modulares perceptivos con las informaciones almacenadas. Los procesos cognitivos como las inferencias, el razonamiento, la toma de decisiones, etc., se llevan a cabo en sistemas centrales no modulares o de dominio general, no innatos.

García (2005), propone un análisis de las funciones mentales desde la perspectiva de la modularidad-constructivismo en la que diferencia entre una mente física, una mente social y una mente lingüística. Las teorías de la modularidad se plantean si la mente constituye un sistema unitario con el que captamos, operamos y resolvemos cualquier tipo de problema, sea este de carácter lingüístico, lógico-matemático, físico o social; o si por el contrario, la mente es un conjunto de procesos y módulos especializados en resolver diferentes tipos de problemas, con estructura y competencia distinta según el campo sobre el que operan (percepciones, orientación en el espacio, lenguaje, interacciones, etc.). La estructura modular se ha mostrado muy eficaz puesto que los sistemas con una organización modular son más capaces de detectar y corregir errores e incorporar innovaciones para resolver los problemas.

Dentro de las teorías modulares de la mente, destacan la “Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg” y la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” de Gardner para el desarrollo de la inteligencia en beneficio de la adquisición y aprendizaje en distintos contextos.

La Teoría Triárquica de Sternberg propone un modelo tridimensional para comprender y desarrollar la inteligencia. Las tres dimensiones son: (a) componencial, (b) experiencial y (c) contextual (inteligencia analítica, creativa y práctica, respectivamente). El modelo pone en relación (a) el mundo interno o los procesos mentales que subyacen a la conducta inteligente; (b) el papel mediador de las relaciones que se establecen entre el mundo interno y el mundo externo del individuo; y (c) la actividad mental en la vida diaria para resolver los problemas que el entorno plantea.

En general, en el panorama actual de la psicolingüística, el aprendizaje es el resultado de interacciones complejas entre el individuo y el entorno, donde intervienen múltiples factores como la motivación, las estrategias de aprendizaje, el rol del profesor o los cambios sociales, entre otros. Hoy en día, los modelos complejos y modulares se presentan como las herramientas más adecuadas para tratar de explicar el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2 o lengua extranjera.

Para nuestro trabajo, nos interesa la teoría de Gardner que resumimos en el siguiente capítulo.

4.1.3. La Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Esta teoría modular de la mente (Gardner, 1999) considera las inteligencias como las capacidades necesarias para resolver problemas o elaborar productos valiosos en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

Todas las personas poseen estas habilidades o capacidades mentales en distintos niveles de desarrollo. Si se equipara "inteligencia" a "capacidad", se convierte en una destreza que se puede desarrollar; además, para Gardner, los seres humanos están capacitados para desarrollar su inteligencia apoyados en su motivación. Por tanto, el profesor debe intentar potenciar estas “inteligencias” así como los factores

afectivos de los alumnos. En la Teoría de las Inteligencias Múltiples se definen ocho tipos de inteligencia:

1. Inteligencia **lógico-matemática**: capacidad de entender las relaciones abstractas.
2. Inteligencia **lingüística**: capacidad de entender y utilizar el propio idioma.
3. Inteligencia **espacial**: capacidad de orientación y de percibir la colocación de los cuerpos en el espacio.
4. Inteligencia **corporal-cinestésica**: capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas.
5. Inteligencia **musical**: capacidad de percibir y reproducir la música.
6. Inteligencia **intrapersonal**: capacidad de entenderse a sí mismo y de controlarse.
7. Inteligencia **interpersonal**: capacidad de ponerse en el lugar del otro y saber tratarlo.
8. Inteligencia **naturalista**: capacidad de observar y estudiar la naturaleza.

Todos los seres humanos poseen las ocho inteligencias en mayor o menor medida, no existen individuos con una sola. Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igual de importantes y de que el sistema escolar vigente no las trata por igual, sino que prioriza la inteligencia lógico-matemática y la lingüística.

De acuerdo con Gardner, creemos que el profesor de E/ LE tendrá que potenciar las inteligencias de sus alumnos. Dichas "capacidades" están estrechamente relacionadas con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En nuestro caso, consideramos que para aprendientes ciegos o con DV se tienen que desarrollar, fundamentalmente, la inteligencia intrapersonal (para ayudarlo a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje), la interpersonal (para colaborar con la interacción con el resto de miembros de la clase), la corporal-cinestésica (uso del sentido del tacto para recibir información) y, por último, la lingüística, para realizar las tareas formales de la lengua.

4.2. Teorías de la psicolingüística aplicadas al proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas en personas con deficiencia visual o ceguera

En este epígrafe, vamos a exponer las dos teorías que han prestado mayor atención a la adquisición del lenguaje en personas ciegas: el constructivismo y el interaccionismo.

4.2.1. El constructivismo.

Se basa en los modelos cognitivos y su mayor representante es **Piaget**. Esta teoría propugna que el desarrollo del lenguaje es un proceso constructivo que tiene lugar dentro de una interacción entre el organismo y el medio en el que habita. El aprendizaje se concibe como 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, p. 5).

Para el cognitivismo, la adquisición de una lengua extranjera es diferente de la adquisición de la lengua materna. Se deben practicar una serie de subdestrezas para llegar a automatizar la lengua, integrarla y organizarla en representaciones mentales. De esta diferencia nace también la división en dos tipos de procesos: controlados (aprendizaje) y automáticos (adquisición) o conocimiento consciente e inconsciente. Dado que el lenguaje no es una capacidad independiente, tiene que existir una conexión entre lo consciente e inconsciente: la práctica.

En la teoría de Piaget (1994, citado por Malta, 2009, p. 36) sobre la adquisición del lenguaje en los niños, se establecen cuatro fases de desarrollo:

- Fase sensomotora: se organiza en torno a la percepción y la motricidad (de 0 a 2 años).
- Fase preoperacional: se comienza a estructurar el lenguaje (de 2 a 7 años).
- Fase operacional concreta: se adquiere capacidad de reflexión.
- Fase operacional formal: se reflexiona sobre el pasado, presente y futuro (retrospección) (12 años).

Según Piaget (1971, citado por Malta, 2009, p. 36) el mundo se concibe a través de símbolos: “los símbolos son la imagen que sirve para traducir una

experiencia particular”, o sea, un significante. El individuo ciego sufre cierta influencia en la formación de sus símbolos, que contrastan con los creados por medio de la visión y, en consecuencia, aunque sea leve, siempre habrá una diferencia en el concepto. Para Piaget, la pérdida de visión perjudicará la capacidad para organizar y retener representaciones mentales, afectando al pensamiento racional.

Sin embargo, otros autores discuten esta idea como, por ejemplo, Webster y Roe (1998, citado por Aikin, 2004, p. 53), para los que estos retrasos conforme al modelo de Piaget no se deben a la falta de habilidades conceptuales sino a la importancia de la experiencia visual en los conceptos que se investigan. Afirman que una vez que las condiciones experimentales se ajustan, los niños ciegos no muestran ningún retraso en la adquisición de estas habilidades cognitivas.

Del mismo modo, Ochaíta et. al. (1988) considera que el retraso del niño ciego se produce solo hasta la fase de operaciones concretas (7 años). Durante la adolescencia, el estudiante logra reflexionar de manera hipotética y deductiva como el resto de compañeros. Los niños ciegos “no presentan retraso en las tareas que se transportan sobre el lenguaje ni en las operaciones formales” (Ochaíta et. al, 1988, p. 262). Una vez que el niño alcanza la fase de pensamiento formal, será totalmente capaz de superar muchos problemas figurativos causados por la ausencia de visión.

Asimismo, esta autora opina que el desarrollo lingüístico del niño con ceguera se puede explicar mejor aplicando las teorías de Vigotsky, quien presta más atención al papel del lenguaje en el desarrollo de procesos psicológicos más complejos en interacción con el medio que lo rodea.

4.2.2. El interaccionismo.

Uno de los precursores del interaccionismo es **Vigotsky**, psicólogo de principios del siglo XX, que destacaba el papel del lenguaje como herramienta fundamental para el desarrollo social del individuo.

Así, esta teoría psicolingüística se basa en la idea de que la adquisición de una lengua es un proceso integrador de 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). De esta forma, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio (Sánchez 1997, citado por Fernández, 2008, p. 6).

En el interaccionismo, resulta clave el concepto de actividad social como motor del progreso humano. Para Vigotsky, la psicología se sustenta en tres ideas centrales (1993, citado en Malta, 2009, p. 36):

- 1) Las funciones psicológicas son el producto de la actividad cerebral.
- 2) El funcionamiento psicológico se basa en las relaciones sociales entre el individuo y el medio exterior.
- 3) La relación hombre/ mundo está mediada por sistemas simbólicos.

Para Vigotsky existe una zona de desarrollo próximo (ZDP), similar a la hipótesis del *input* (i+1) de Krashen, que se traduce en el nivel que el aprendiente de lenguas puede alcanzar con ayuda de un adulto o un nativo más capaz (Malta, 2009, p. 36). En este sentido, la ZDP representa una interrelación entre el nivel de desarrollo real (las etapas alcanzadas por el individuo) y el de desarrollo potencial (capacidad de realizar tareas con la ayuda de otro individuo experimentado).

Durante los años 20 y 30, Vigotsky estudió el proceso de enseñanza/aprendizaje de niños ciegos, sordo-mudos y deficientes mentales. Acuñó el término "Defectología" (1993, citado por Ormelezi, 2000) que está ligado a las dificultades de aprendizaje en el área de la educación especial y defendió la idea de una educación integradora para desarrollar el potencial de estos alumnos. Específicamente, destacó no sólo la importancia de una educación social para un desarrollo normal sino la labor del docente:

"A disability is a kind of social dislocation brought about by a relationship of the child to his environment. And although the disability itself is a biological fact, the educator is confronted not so much by biological fact as by their social consequences" (Vigotsky 1995, citado por Motta, 2004, p. 53).

Para este autor, el problema social resultante de la deficiencia es más importante que la deficiencia en sí. Vigotsky afirma que todas las deficiencias afectan en primer lugar a las relaciones sociales de los niños que recibirán otro trato por parte de sus compañeros y de sus padres. Vigotsky sostiene que 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 (Ormelezi, 2000, p. 35). En otras palabras, no siempre existe compensación biológica, es decir, no todos los ciegos tienen más desarrollado el sentido del oído, sino que cuando esto sucede, se debe a un entrenamiento especial.

Para Vigotsky, lo más importante era delimitar el nivel de comprensión de la persona con deficiencia hasta el punto de accionar sus mecanismos compensatorios, además de estudiar cómo los niños considerados deficientes trataban con su sentimiento de inferioridad. Afirmó que las funciones psicológicas superiores están influenciadas por los aspectos afectivos y cognitivos. Esa relación acciona los mecanismos de compensación para mediar y desenvolverse, por tanto, es necesario conocer cómo la persona acciona esos mecanismos compensatorios para poder ayudarla en su proceso de desarrollo del lenguaje. Se considera que la deficiencia es generadora de conflictos en la zona de desarrollo próximo, mediados por el uso de estrategias compensatorias y recalca que no se debe dar lugar a comportamientos paternalistas por parte de los docentes al intentar minimizar las dificultades para este tipo de alumnado.

De Piaget y Vigotsky podemos deducir que en el proceso de enseñanza/aprendizaje del aprendiente ciego o con DV, hay que contar con experiencias o actividades significativas que provienen de una integración e interacción con el medio social, donde es necesario que sea protagonista de su proceso de aprendizaje. Asimismo, las variables afectivas y el rol del profesor son muy importantes.

5. LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD DE VIGOTSKY APLICADA A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL O CEGUERA

En este apartado, prestamos atención al trabajo elaborado por Motta (2004) en el que estudió la aplicación de la Teoría de la Actividad de Vigotsky, para explicar el proceso de enseñanza/ aprendizaje de inglés a estudiantes brasileños con discapacidad visual o ceguera.

La Teoría de la Actividad nació como un enfoque filosófico y heurístico que partió de Vigotsky (1982), fue desarrollada por Leóntiev (1977) y, posteriormente, por Cole (1996), Engeström (1999) y Russell (2000). La Teoría de la Actividad identifica los elementos que intervienen en el sistema de enseñanza/ aprendizaje e indica cómo los aspectos sociales influyen en la forma de actuar de los grupos y 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, Motta, 2004). Los elementos que componen esta teoría son: la actividad, el objetivo, su resultado, la comunidad, las reglas sociales, el sujeto de la actividad y las herramientas para realizarla (Barros *et al.*, 2004, p. 67).

5.1. Desarrollo cognitivo.

Tal y como expusimos en el capítulo 2 (“Discapacidad visual y ceguera”), se considera ceguera total la pérdida completa de visión o la ligera percepción de luz y sombras. Por deficiencia visual o baja visión, se entiende la visión reducida, es decir, una discapacidad visual en que las personas, incluso utilizando ayudas ópticas, ven mucho menos de lo normal y realizando un gran esfuerzo.

En palabras de Motta (2004, p. 57), *o olho é considerado como um órgão social que liga o indivíduo ao ambiente* (“el ojo es considerado un órgano social que une al individuo con el entorno”).

Asimismo, según recoge la ONCE¹³:

“El 80% de la información necesaria para nuestra vida cotidiana implica el órgano de la visión. Esto supone que la mayoría de las habilidades que poseemos, de los conocimientos que adquirimos y de las actividades que desarrollamos las aprendemos o ejecutamos basándonos en información visual”.

La ceguera y la baja visión pueden interferir en el desarrollo del lenguaje (en los niños) y en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que la persona ciega o con DV no cuenta con la ayuda de la imagen que se une al estímulo auditivo para completar el comprensión. Esto ocurre porque estas personas poseen imágenes mentales construidas a partir de un sistema perceptivo organizado de modo diferente de lo que perciben, o sea, la visión no constituye un sentido dominante sino complementario. El conocimiento del mundo externo se produce principalmente por los sentidos cinestésico/ táctil y auditivo (Motta, 2004, p. 57). Estas cuestiones son importantes para el profesor por la implicación didáctica que conllevan.

Estamos de acuerdo en que la visión nos confiere una imagen integrada del mundo. Existe tendencia a que los alumnos con deficiencia visual o ceguera aprendan de memoria y repitan conceptos, usando las palabras sin un conocimiento suficiente de su significado. El desarrollo conceptual y lingüístico puede estar comprometido cuando se basa en informaciones sujetas a descripciones verbales subjetivas o imprecisas. De ahí la importancia de enriquecer el *input* sensorial y la calidad de la información visual transmitida oral o táctilmente, es decir, de combinar la información proveniente de varias fuentes que permita al cerebro formar un todo.

5.2. Desarrollo cognitivo mediante otros sentidos.

Para algunos investigadores, la vista proporciona información inmediata de las partes y el todo, mientras que el tacto y el oído son secuenciales y, por tanto, necesitan un tipo de cognición “narrativa” para extraer el significado holístico. Otros, consideran que el tacto puede completar el *input* visual incompleto y que se pueden

¹³ <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales>. Fecha de consulta: 6 de julio de 2011.

conceptualizar objetos mediante este sentido. 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 deducir algunos aspectos del hablante como los gestos faciales o su complexión por la calidad y el tono de su voz (Aikin, 2002, p. 54).

De acuerdo con Motta (2004), se puede apreciar la relación entre el uso de los demás sentidos con la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky puesto que la imposibilidad de utilizar un instrumento (la vista) causa un impedimento y, a la vez, una interacción en busca de otras posibilidades. La búsqueda de soluciones da lugar a movimientos entre los límites y las posibilidades que ofrece la unidad de análisis (el grupo, la clase) o, entre otras palabras, a los movimientos entre las zonas de desarrollo real y potencial que forman la ZDP y que dan lugar al aprendizaje.

5.3. Desarrollo cognitivo y desarrollo de las competencias sociales.

Sin la posibilidad de imitar ni de utilizar la comunicación no verbal, las competencias sociales tardan más en desarrollarse. Por tanto, solo la vivencia de situaciones sociales diversas y la existencia de feedback podrán superar esta dificultad, dando lugar a comportamientos adecuados desde el punto de vista social y etario (*Ministério da Educação*, 2008, p. 17).

Para Motta (2004, p. 57), los profesores y los centros ofrecen condiciones educativas poco motivadoras e información insuficiente sobre el mundo que rodea a los alumnos ciegos o con DV debido a las dificultades que tienen, en general, para relacionarse con los que ven. Por tanto, se enfatiza la importancia de buscar referentes para el alumno ciego y ofrecerle datos y objetos que partan de su contexto de vida.

Después de haber repasado las teorías más relevantes, este trabajo de investigación adopta la postura constructivista integrada en la modularidad de la mente y de las diferentes inteligencias para explicar el proceso de adquisición y aprendizaje de E/ LE en un aprendiente ciego o con deficiencia visual. Consideramos que la teoría del **interaccionismo** o constructivismo social de **Vigotsky** ofrece una respuesta desde el punto de vista de la lingüística mucho más adaptada a la realidad y a las características del aprendiente con carencia de visión.

Gracias a sus estudios en "Defectología", la teoría de Vigotsky entiende el lenguaje como una herramienta para desenvolverse en la sociedad, que aplicada al individuo ciego, dota al lenguaje de un gran valor y lo convierte en el medio para que el ciego o deficiente visual pueda desarrollar plenamente sus capacidades y participar en todos los ámbitos de la sociedad. En el marco de esta teoría, obtenemos una aplicación más detallada de la misma, con la **Teoría de la Actividad**. Esta perspectiva profundiza en la importancia del uso social del lenguaje y, consecuentemente, en la creación de individuos críticos capaces de utilizar la lengua para interactuar con los demás componentes de un grupo o de la sociedad, enfrentarse a sus necesidades y dar respuesta a las mismas mediante la consecución de sus objetivos. Ambas teorías proponen una construcción de significados en un entorno abierto, social y no restringido donde el estudiante puede aprender la lengua. Este entorno se identifica con la zona de desarrollo próximo (ZPD) donde se intercambian, se discuten y se construyen los significados que aprehenderán posteriormente los aprendientes. Los componentes de la Teoría de la Actividad se identifican con los de la unidad de análisis dentro del proceso de enseñanza/ aprendizaje: un sistema de actividad colectivo (la clase de E/ LE), los participantes (profesor y alumnos), el objeto (la enseñanza y aprendizaje de E/ LE, las normas, y el resultado (competencia comunicativa y formación de alumnos críticos).

Finalmente, estamos de acuerdo con Barros *et. al.* (2004) en que la Teoría de la Actividad, por su idiosincrasia, resulta ser un mecanismo adecuado para organizar los grupos y los roles (comunidad, división del trabajo, normas de comportamiento, herramientas, objetivo, resultado) de la unidad de análisis, y propicia la cooperación entre sus miembros. Por esta razón, adoptamos también el aprendizaje cooperativo como enfoque metodológico para la enseñanza/ aprendizaje de E /LE, integrado en esta teoría interaccionista, que desarrollamos en el epígrafe 6.2.

Asimismo, este trabajo se integra dentro de las teorías de la modularidad de la mente, concretamente en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Hemos visto que dichas teorías dan una respuesta más integradora y completa al fenómeno de la adquisición de una segunda lengua, proceso que está compuesto por multitud de factores internos y externos que afectan al mismo. Necesitamos instrumentos alternativos a la enseñanza tradicionalmente visuocentrista que ofrezcan todas las herramientas posibles a disposición del aprendiente con DV o ceguera para construir significados y adquirir conceptos. Estas herramientas se obtienen mediante la

explotación de las diferentes inteligencias y sentidos del aprendiente para recibir el *input* de contenidos y negociar con los significados dentro de su entorno.

Por estas razones, consideramos que la teoría constructivista de Vigotsky, detallada en la Teoría de la Actividad, así como las teorías de la modularidad de la mente para la adquisición de una segunda lengua son las que mejor se adaptan al perfil del estudiante con DV o ceguera en el proceso de enseñanza/ aprendizaje, y las tomamos como el fundamento teórico en el que basaremos el resto de este trabajo.

6. ENFOQUES METODOLÓGICOS: LA DIDÁCTICA MULTISENSORIAL Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este capítulo, exponemos dos enfoques didácticos que responden a las necesidades específicas de los aprendientes con DV o ceguera: la didáctica multisensorial y el aprendizaje cooperativo que como hemos visto anteriormente se fundamentan, por una parte, en las teorías de la modularidad de la mente (Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner) y, por otra, en la Teoría de la Actividad basada en el constructivismo de Vigotsky.

6.1. La didáctica multisensorial.

Uno de los campos en los que se está avanzando más en cuanto a la didáctica de alumnos con deficiencia visual es en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, de ahí que la teoría que exponemos a continuación esté basada en este ámbito.

Podemos resumir la didáctica multisensorial como un 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.

En su análisis del aprendizaje de las ciencias en niños ciegos y deficientes visuales, Bermejo *et al.* (2002) destacan la necesidad de contar con adaptaciones curriculares adecuadas así como abordar la didáctica mediante un enfoque multisensorial en el que los alumnos puedan relacionar conceptos (en su caso, científicos) con la información adquirida por otros canales sensoriales. Además de ello, también inciden en la necesidad de que el profesor sea un profesional reflexivo, que entienda su actividad, si se quieren conseguir estrategias útiles de aprendizaje.

En su trabajo, los investigadores hablan de adaptaciones curriculares llamadas “de acceso” para alumnos ciegos o deficientes visuales. Son las siguientes:

- Condiciones físico-ambientales adecuadas (eliminación de barreras arquitectónicas, condiciones adecuadas de luminosidad, ubicación del alumno en un lugar adecuado, etc.)
- Materiales, equipamientos y ayudas técnicas (máquina de Perkins, anotadores electrónicos con voz, etc.)
- Aprendizaje de un código de comunicación alternativo, como el sistema braille.

Los autores sostienen que el proceso de adquisición de conocimientos por parte del alumno ciego es similar al del vidente y, por tanto, coincidimos con ellos (Bermejo *et al.*, 2002, p. 27) en que:

“en la enseñanza no se tiene que hacer ninguna adaptación de los contenidos conceptuales. Las adaptaciones se harán sobre todo en las **actividades**, en las **estrategias metodológicas** y en los **criterios de evaluación**, así como en la utilización de materiales adaptados a las necesidades de la persona ciega (...) Adaptaciones que en muchos casos, serán válidas para toda la clase”.

Para los autores, el niño ciego congénito percibe los objetos de manera diferente pero no quiere decir que no posea los conceptos. Estos niños llegan al conocimiento mediante el oído, el tacto, el olfato, el gusto y la cinestesia (Bermejo *et al.* 2002, p. 4).

Retomando información de epígrafes anteriores acerca del importante papel del profesorado y de las dificultades impuestas por las barreras actitudinales. Soler (1999, citado por Bermejo *et al.* 2002, p. 4), indica varias razones que afectan al profesor por las que puede resultar poco motivador para este tipo de alumnado, entre ellas, una enseñanza excesivamente visuocentrista, la presión a la que están sometidos para impartir todos los contenidos y las bajas expectativas por parte del docente hacia el alumnado (por desconocimiento de estrategias metodológicas o por actitudes negativas que le llevan a creer que debido a la deficiencia sensorial, el alumno ciego no podrá entender la explicación). Todas ellas aplicables al profesor de E/ LE.

En el marco del aprendizaje multisensorial y partiendo de una educación integrada, los investigadores establecen algunos criterios específicos que se deben cumplir en la adaptación de un manual de ciencias (Bermejo *et al.* 2002, p. 6):

- Buena impresión en general, para que les resulte más fácil a los deficientes visuales.
- Información clara y sistematizada, sin demasiados distractores inútiles.
- Descripción detallada de las ilustraciones.
- Que incluyan actividades multisensoriales y no sólo las basadas en la observación visual.
- Que no incluyan muchas actividades y ejercicios que requieran completar cuadros y frases del mismo libro.

No obstante, no todas podemos aplicarlas a la enseñanza de E/ LE ya que, tal y como señala Aikin (2002), la descripción en braille de las ilustraciones ralentiza la lectura del estudiante y obstaculiza la motivación del mismo.

Otros recursos para adaptar manuales son:

- Las máquinas duplicadoras de relieve, que realizan adaptaciones mediante el *Thermoform*, y que constituyen un material didáctico muy empleado para realizar dibujos en relieve de mapas y figuras.
- El libro hablado y los anotadores electrónicos con voz (*Sonobrilie*).
- El material tiflotécnico que comprende los diversos instrumentos de alta definición empleados por los escolares ciegos y deficientes visuales. La utilización de los ordenadores ha supuesto un gran progreso para el aprendizaje de estos alumnos que puede usar programas que leen o amplían los contenidos en la pantalla del ordenador.

Asimismo, hay que destacar que las nuevas tecnologías desempeñan un papel muy importante ya que aumentan la información, independencia y participación de estudiantes con discapacidad.

Para finalizar y en relación con la evaluación, es necesario adaptarla a las características de estos alumnos “no sólo en cuanto al material empleado en la misma,

sino en el mayor tiempo que necesitan para sus respuestas” (Sevilla *et al.* 1990, citado por Bermejo *et al.*, 2002, p. 6). Un alumno ciego puede realizar pruebas orales en la evaluación, siempre que la materia lo permita, y pruebas escritas, que requieren la presentación de la prueba en braille y el material necesario para su realización. El sistema braille hace más lenta la lectura y la escritura con lo cual el alumno ciego debe disponer de un tiempo adicional. Los alumnos con resto visual pueden utilizar las ayudas ópticas necesarias de ampliación y también dispondrán de más tiempo.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la estimulación multisensorial resulta fundamental para compensar la carencia de visión. Para Bermejo. *et al.* (2002, p. 11) esta metodología va a aumentar los sentimientos de seguridad y a fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas siendo muy importante que tanto profesor como alumno compartan objetivos y significados en este proceso de enseñanza/ aprendizaje. Asimismo, el profesorado es clave si cuenta con una adecuada preparación científica y didáctica, con materiales adaptados y con la metodología adecuada.

La didáctica multisensorial responde a la necesidad del aprendiente ciego o con DV de trabajar con diferentes sentidos para construir significados y adquirir conceptos que le permitan interactuar con otros compañeros en clase y en la sociedad. En el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, vemos que este enfoque didáctico ofrece al profesor muchas de las herramientas necesarias para que pueda aplicarlas en el desarrollo de su actividad en beneficio de los aprendientes ciegos, e incluso de todo el grupo, ya que en un contexto de integración, este enfoque fomenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, y está estrechamente ligado a la explotación de las inteligencias múltiples, dentro de las nuevas teorías de la modularidad de la mente, expuestas en el epígrafe anterior.

6.2. El aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo surge en Estados Unidos en la década de los 80. Desarrollado principalmente por Johnson (1989), Holubec (2000) o Kagan (1994), se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales (Landone, 2004).

Para Cassany (2004, p. 13), el aprendizaje cooperativo es un revulsivo contra la concepción educativa predominante que formaba al aprendiz en destrezas individuales, fomentaba la memorización sin razonamiento o la competición entre los miembros del grupo. A continuación, exponemos en qué consiste y la utilidad del mismo para nuestro objeto de estudio.

Los objetivos principales del aprendizaje cooperativo son:

1. Fomentar la cooperación:

- a) Se aprende mejor colaborando.
- b) El trabajo en equipo permite atender a la diversidad del alumnado (cada aprendiz aprende del otro).
- c) La sociedad está organizada con equipos (médicos, docentes, administrativos, etc.) de manera que carece de sentido educar solo las capacidades individuales.

2. Fomentar la integración de los diferentes grupos entre sí, dentro y fuera de la clase.

3. Fomentar una enseñanza más reflexiva, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos:

- a) Mejorando el nivel de conocimientos de cada aprendiz.
- b) Aumentando sus capacidades comunicativas.
- c) Aumentando el número de interacciones en clase.

Consideramos que estos tres puntos fundamentan plenamente la necesidad de dar lugar a un trabajo cooperativo en el aula de E/ LE con estudiantes con DV o ceguera, siempre que sea posible, y en el contexto en el que nosotros trabajamos en

este proyecto: clases de preparación para el diploma DELE A1, en un grupo integrado, fomentando el desarrollo lingüístico y social del aprendiente, dentro y fuera del aula.

Según el centro de investigación de Aprendizaje Cooperativo (*Johnson and Johnson, The Cooperative Center*) (Cassany, 2004) existen tres formas de organizar el aprendizaje en el aula: competitiva, individualista y cooperativa. Es la organización cooperativa la que nos interesa y que aplicaremos, en la medida de lo posible, a la hora de adaptar nuestras actividades como se verá en el apartado correspondiente.

En dicha organización, cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados. Esta estructura fomenta la colaboración con el resto de la clase: trabajo en equipo, búsqueda de motivaciones intrínsecas basadas en la satisfacción por aprender y por el progreso personal y social (Cassany 2004, p. 15). El aprendizaje cooperativo utiliza la organización cooperativa para incrementar el aprendizaje del alumnado, fomentar la satisfacción del colectivo y transmitir valores positivos de intercambio, diálogo y construcción, más cercanos a la realidad social.

Algunas de las características de este aprendizaje son:

- *Heterogeneidad*. Se presupone que los aprendices “fuertes” ayudan a los “débiles”. Aplicado a nuestro proyecto, el estudiante sin deficiencia visual interpretará las claves visuales necesarias para la realización de la actividad con su compañero con DV o ciego.
- *Larga vida*. Los aprendices cambian de actitud respecto al equipo, a sus miembros y a la necesidad de mejorar sus habilidades comunes de trabajo.
- *Organización*. Se otorgan responsabilidades individuales (roles, funciones) y se organiza la tarea de modo interdependiente.
- *Formación y entrenamiento*. La formación del equipo se basa fundamentalmente en estrategias sociales y comunicativas (además de metacognitivas). Se realizan actividades para mejorar la interacción entre los miembros, para controlar la tarea, para dominar los canales orales y escritos de información, etc.

- *Autoevaluación.* Después de las tareas, los individuos y los equipos reflexionan sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados, sus actitudes y su trabajo, de manera que mejoran sus destrezas sociales y consiguen interacciones más eficaces.

Consideramos que la autoevaluación es una de las formas de medir el conocimiento que mejor se adapta a nuestros aprendientes ya que fomenta el uso de las estrategias metacognitivas permitiendo la reflexión. Además, si el profesor desea una evaluación formativa, siempre puede contar con las simulaciones del DELE y la evaluación continua para constatar el progreso del alumno.

Como conclusión, creemos que el aprendizaje cooperativo es especialmente útil para los aprendientes ciegos porque se trata de un enfoque didáctico que encaja dentro de la Teoría de la Actividad y la construcción de significados de Vigotsky. Del mismo modo, atiende al proceso de enseñanza/ aprendizaje como un constructo afectado por múltiples factores en el que podemos aplicar las teorías de la modularidad de la mente y relacionarlo con la didáctica multisensorial, otro enfoque metodológico que adoptamos en este trabajo. En resumen:

- Permite aplicar sus características a la unidad de análisis del estudiante ciego o con deficiencia visual.
- Permite que los aprendientes sean protagonistas en el proceso de enseñanza/ aprendizaje (el profesor pasa a un segundo plano; guía o facilitador de la actividad).
- Permite la construcción de significados mediante las herramientas que sean necesarias, en nuestro caso, las ofrecidas por la didáctica multisensorial.
- Permite la integración del individuo ciego en beneficio de todo el grupo.

La Teoría de la Actividad, permite destacar la dimensión social en la que tiene lugar una actividad colaborativa y situarla en un contexto determinado. Además, propicia una interacción significativa que desarrolla el conocimiento del sistema lingüístico como resultado del intercambio y de la negociación de los significados entre los estudiantes (Landone, 2004).

En consecuencia, por su utilidad para responder a las necesidades de esta investigación, aplicaremos este enfoque junto con la didáctica multisensorial para la adaptación didáctica de las actividades del manual de preparación al DELE, nivel A1, objeto de este estudio.

7. NECESIDADES ESPECÍFICAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE E/ LE EN PERSONAS CIEGAS O CON DEFICIENCIA VISUAL

Para finalizar, queremos exponer los problemas de carácter teórico-práctico a los que se enfrentan estos aprendientes que son, principalmente, el mantenimiento del factor motivación y la atención a las estrategias y estilos de aprendizaje.

7.1. Observaciones generales.

Motta (2004) y Malta (2009) en sus trabajos con aprendientes ciegos de inglés como LE y aprendientes ciegos de E/ LE, respectivamente, resumen las dificultades de estos estudiantes. En palabras de Motta:

“En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, dichos alumnos podrán, por tanto, encontrarse con dificultades para crear un sistema de significados debido a la falta de observación directa de acciones, objetos, del movimiento del cuerpo, expresiones fisonómicas y gestuales que tanto ayudan a la comprensión” (Motta, 2004, p. 58).

Para Malta (2009, p. 39), estas dificultades se resumen en:

- a) Aspectos perceptivos o representativos caracterizados por el empobrecimiento de imágenes y no por dificultades situadas en el plano operacional.
- b) El empleo de niveles cognitivos no apropiados a la comprensión y organización de las situaciones (obligando al aprendiente con deficiencia visual a realizar aproximaciones de problemas conceptuales abstractos a través de un nivel concreto y funcional) para compensar la deficiencia.
- c) Las condiciones educativas (familiares, académicas) que no suplen las necesidades de desarrollo de los aprendientes con deficiencia visual y no les ofrecen oportunidades para maximizar sus posibilidades.
- d) La falta de competencia teórica de los profesores, debido a factores como el desconocimiento del sistema braille, un material didáctico inadecuado, una

metodología centrada en los videntes, ninguna utilización de materiales táctiles, escasa explotación de la expresión escrita y oral y, por último, la sobreprotección que recibe el alumno durante el proceso resultando todo ello en un insuficiente desarrollo de las cuatro destrezas.

7.2. Atención al factor motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con deficiencia visual o ceguera.

En lo que concierne a la relación entre la motivación como estrategia afectiva y la enseñanza de E/ LE a estudiantes con DV o ceguera, nos basaremos en la tesis doctoral que realizó Elena Aikin bajo el título: *Teaching English to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor* (2002). En su trabajo, estudió la influencia de los factores afectivos, en concreto, de la motivación en este tipo de aprendientes así como la explotación del tacto como el sentido que debe procurar mantener la motivación que el alumno no percibe mediante estímulos visuales.

Para explicar la importancia de este factor afectivo en la adquisición de una segunda lengua, la autora recurre al modelo del monitor de **Krashen** (1982) y al filtro afectivo. Recordemos que dentro de esta teoría mentalista, el modelo del monitor de Krashen consta de principios como: a) la distinción entre adquisición (de manera implícita) y aprendizaje (de manera explícita, consciente); b) la existencia de un monitor que controla las producciones del hablante; c) la hipótesis del orden natural en la adquisición de los distintos elementos gramaticales; d) el *input* comprensible ($i+1$); e) el principio del filtro afectivo (Fernández 2006, p. 5).

Esta hipótesis del filtro afectivo establece cómo estos factores están relacionados con el proceso de adquisición de una lengua segunda (Krashen, 1982). El autor afirmaba que la motivación, la seguridad en uno mismo o la ansiedad interferían en el proceso de adquisición de la L2, poniendo de manifiesto la relación existente entre los procesos subconscientes del aprendizaje y el rol que desempeña el factor afectivo: motivaciones, necesidades, actitudes y sentimientos del aprendiente.

Para Aikin, los métodos actuales de enseñanza estimulan al estudiante a aprender mediante actividades motivadoras basadas en imágenes. Los manuales son extremadamente visuales, coloridos y con diseños que perturban al estudiante, por lo

que aquellos con deficiencia visual tienden a desarrollar una actitud negativa hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que se refleja en resultados académicos pobres. Para ellos es especialmente difícil seguir una clase de lengua extranjera en la lengua meta puesto que el significado se transmite frecuentemente mediante ayudas visuales y, a su vez, para los profesores es muy difícil integrarlos en las actividades propuestas por un manual extremadamente visual. Además, los docentes apenas cuentan con apoyos y tienden a sentirse saturados por el trabajo adicional que se necesita para satisfacer al estudiante ciego en la clase.

Aikin defiende que los aprendientes con DV o ceguera “pueden adquirir el lenguaje de manera natural y, por tanto, las técnicas de enseñanza pueden adaptarse para reducir o sustituir el *input* de información visual que contienen los manuales de lenguas extranjeras. La autora menciona que algunos profesores sustituyen las ilustraciones por objetos tridimensionales aunque esta actividad ralentiza considerablemente el ritmo de la clase. 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 DV. No obstante, como contrapartida conocida por los profesores de E/ LE, los estudiantes que comparten la misma lengua materna suelen terminar por utilizarla durante la actividad. Además, Aikin se plantea si este tipo de actividades puede interferir en el proceso de independencia del aprendiente con DV o ceguera.

Para la autora los manuales transcritos en braille pierden el impacto motivacional del original. La lectura en braille ralentiza el trabajo con el manual dentro y fuera del aula (como tarea) debido, sobre todo, a las detalladas descripciones de las ilustraciones; las versiones en audio son menos tediosas aunque reducen la exposición del alumno al *input* escrito.

Como alternativa a esta necesidad motivacional no atendida adecuadamente, Aikin propone un material adaptado que contemple:

- la deficiencia del estudiante para que su actitud mejore junto con su rendimiento académico.
- el impacto motivacional equivalente al estímulo visual del manual del vidente.

- la estimulación de las diferentes inteligencias (espacial, musical, lógica, cinestésica, natural, interpersonal e intrapersonal, etc.) de modo que se tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.
- Fomentar la integración mediante actividades diseñadas para promover la cooperación entre los compañeros.

De acuerdo con la autora, consideramos que actualmente en la enseñanza de una lengua extranjera, el uso de la lengua meta como lengua vehicular está sobre impuesto, siendo mucho más eficaz acudir a la traducción en muchas ocasiones. Ante las necesidades específicas de alumnos y profesores a los que nos dirigimos en este trabajo, hay que tener en cuenta que, por regla general, no se podrá hacer uso del lenguaje no verbal en la clase, por lo que emplearemos la traducción siempre que sea necesario, sin que el profesor sienta que no responde a las exigencias del enfoque comunicativo predominante en la actualidad. Recordemos que muchos profesores recurren a menudo en la clase de E/ LE a la lengua materna de los estudiantes para comprobar que han entendido la explicación.

En resumen, las características comunes en el proceso de adquisición y aprendizaje o enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera en personas con DV o ceguera, como hemos visto en epígrafes anteriores, integran cuatro factores clave que afectan a este proceso: el rol del profesor en un contexto de integración, la adaptación adecuada de materiales didácticos, la explotación de un aprendizaje multisensorial y significativo, y el desarrollo de las competencias sociales y afectivas en el aprendiente.

7.3. Estrategias y estilos de aprendizaje del estudiante de E/ LE con deficiencia visual o ceguera.

Malta (2009) realizó una investigación para caracterizar el proceso de enseñanza/ aprendizaje de E/ LE en estudiantes ciegos de Brasil en un contexto de integración, y definir sus estrategias y estilos de aprendizaje. Este es un trabajo único en enseñanza de E/ LE.

El autor realizó un análisis de datos obtenidos a través de entrevistas, cuestionarios, observaciones y de la historia de vida del sujeto de estudio para obtener sus resultados. A continuación, exponemos las conclusiones acerca de las estrategias

y estilos de aprendizaje de un alumno ciego brasileño, que consideramos que pueden extrapolarse a otros estudiantes que presenten algún tipo de dificultad severa en la visión. Por este motivo, nos basaremos en ellas para aplicarlas en nuestra adaptación didáctica de actividades.

7.3.1. Definición y clasificación de estrategias.

Para fundamentar su análisis de las estrategias, Malta se basa en la teoría de Oxford (1990), que las divide en dos grupos: **directas** (cuando se puede manipular directamente la lengua activando procesos mentales); e **indirectas** (las que enmarcan y sustentan el aprendizaje).

Estos grupos a su vez, están subdivididos en:

- Estrategias directas: de memorización, cognitivas, y compensatorias.
- Indirectas: metacognitivas, afectivas, sociales.

Estrategias directas

De memorización	<ul style="list-style-type: none"> a. Crear asociaciones mentales. b. Asociar imágenes y sonidos. c. Revisar contenido.
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> a. Practicar. b. Recibir y enviar mensajes. c. Analizar y reflexionar. d. Organizar la información recibida.
Compensatorias	<ul style="list-style-type: none"> a. Adivinar el sentido. b. Superar las carencias.

Estrategias indirectas

Metacognitivas	a. Delimitar lo que se va a aprender. b. Organizar y planear. c. Evaluar el aprendizaje.
Afectivas	a. Reducir la ansiedad. b. Motivarse. c. Controlar los sentimientos.
Sociales	a. Pedir aclaración. b. Interactuar en el aula y fuera de ella con los hablantes nativos. c. Crear empatía con los demás.

A continuación, mostramos las observaciones de aula que realizó Malta (2009, p. 89) después de analizar al estudiante ciego sujeto de estudio durante un año. El participante fue un alumno de segundo nivel de lengua española y 23 años, en un *Centro Interescolar de Línguas* en contexto de integración.

Se trata de las estrategias que puso en práctica para desenvolverse ante las diferentes actividades correspondientes a las destrezas de la lengua.

- Comprensión auditiva: de manera general, en los ejercicios de comprensión auditiva, el sujeto acompaña la audición aunque no señala ninguna respuesta. En un texto acompañado de una audición, el sujeto sigue la audición si hay lectura en braille. El *output* escrito es casi nulo.

Las tareas de comprensión oral son explicadas por el profesor al principio, durante y al final de la tarea. Cuando el sujeto goza de más protagonismo y, a veces, un trato más individualizado, se percibe un uso de estrategias socioafectivas en un aumento de la motivación para realizar las tareas, peticiones de aclaración y repetición (estrategias cognitivas), así como la reducción del nivel de ansiedad. Todo ello fomentado por la acción del profesor que, intuitivamente, logra un mejor rendimiento por parte del sujeto de investigación.

- Comprensión lectora: se observó que en muchas ocasiones, por medio de la lectura de los enunciados o de los textos se comunicaba en la lengua meta (español). Esto se producía cuando estaba concentrado, sin embargo, en ocasiones se limitaba a leer sin llegar a comprender.

En este sentido, las estrategias empleadas fueron las cognitivas, reconociendo un uso de estructuras leídas con anterioridad y repetidas para conseguir un mejor desempeño en la lectura. Se observó mucha ansiedad durante las mismas. Durante la atención personalizada al alumno, se practican muchos ejercicios en español de pronunciación y de reconocimiento de los símbolos del sistema braille.

- Expresión escrita: la ausencia de este tipo de capacidad o destreza está justificada por la necesidad de usar recursos diferentes de los del resto de sus compañeros.

Para Malta, es necesario que se promueva el uso de materiales adecuados. La falta de habilidad por parte del profesor para tratar con este material puede ser lo que contribuye a un escaso empleo del mismo y a la falta de fomento de estrategias cognitivas relacionadas con la práctica y reconocimiento de estructuras escritas.

Se verificó que el sujeto no está muy motivado a producir textos escritos, prefiriendo las actividades de elección múltiple. Esto se debe a la dificultad de organizarse con el material (folios) de clase y sus instrumentos de escritura.

- Expresión oral: con esta destreza se detectaron con mayor facilidad estrategias de aprendizaje, la mayoría compensatorias (directas), sociales (indirectas) y afectivas (indirectas). El sujeto es comunicativo, interactúa y crea empatía con los demás. No obstante, estos contactos no se reflejan en el aprendizaje de español puesto que todas las interacciones se realizaban en la lengua materna. Cuando utiliza la lengua meta, es monosilábico, tiene poca fluidez y supera las carencias cambiando de lengua y pidiendo ayuda.

Durante estas observaciones, se destaca que no existe un uso consciente de las estrategias de aprendizaje ni por parte del aprendiente ni del profesor. Respecto a las estrategias adoptadas por el estudiante ciego, el autor concluye que estas son

sociales y **compensatorias**, seguidas de las **metacognitivas** y **cognitivas**. Destaca el uso de la inferencia, peticiones de aclaración y, principalmente, del uso de la lengua materna.

Si bien las estrategias **afectivas** no destacaron en el análisis de datos, el autor manifiesta que estuvieron presentes durante todo el proceso de observación, principalmente, en forma de bromas en la lengua materna del estudiante por parte de los profesores, creando un ambiente relajado en el que el estudiante estuvo más motivado a producir *output*.

Malta considera que las estrategias afectivas están presentes durante todo el proceso de enseñanza/ aprendizaje pero los aprendientes no tienen un conocimiento explícito de estas y, por consecuencia, no saben utilizarlas en su beneficio.

Consideramos interesante el hecho de que no se destaque el uso de las estrategias de memorización, como sostenían los primeros investigadores que enfatizaban el uso de la memoria, tal y como se indicó en el “Estado de la cuestión”.

7.3.2. Definición y clasificación de estilos.

Malta, adopta la clasificación de Reid (1995) para definir los estilos de aprendizaje del alumno ciego. Reid (1995) clasifica los estilos de aprendizaje en tres tipos: estilo cognitivo, sensorial y personal.

Estilo cognitivo:

- a) Independiente: necesita una secuenciación lógica del contenido para aprender; de la parte al todo.
- b) Dependiente: aprende de manera holística; del todo a la parte, es intuitivo.
- c) Analítico: aprende mejor individualmente; se establece metas y secuencias.
- d) Global (relacional): aprende mejor con experiencias concretas y mediante la interacción.
- e) Reflexivo: aprende mejor cuando puede analizar opciones y, después, responder.
- f) Impulsivo: da respuestas inmediatas y asume riesgos.

Estilo sensorial:

Determina los sentidos que serán canales de recepción y de retención de información. Se divide en seis categorías según el tipo de aprendientes: visuales, cinestésicos, táctiles, grupales e individuales. Asimismo, para Oxford (1990) cada aprendiente posee una preferencia en cuanto al canal sensorial, o sea, un canal por el que accede y manipula la información.

Según este canal, Malta propone diferentes actividades sin olvidar que los estilos sensoriales pueden combinarse al igual que los diferentes tipos de inteligencia:

- a) Visual: lectura de las anotaciones y explicaciones hechas por el profesor.
- b) Auditivo: atención a lo que el profesor dice.
- c) Cinestésico: acción, actividades que requieren movimientos como teatro, mímica, etc.
- d) Táctil: construcción de algo, por ejemplo, tomar notas.
- e) Grupal: discusión de temas en grupos de tres o más.
- f) Individual: trabajos realizados solo y en silencio, por ejemplo, responder a las actividades del cuaderno de ejercicios.

Estilo personal de aprendizaje (carácter):

- a) Extrovertido: aprende mejor mediante experiencias concretas, relacionándose.
- b) Introverso: aprende mejor individualmente, prefiere las ideas, los conceptos.
- c) Sensible: prefiere datos observables, se basa en el significado del *input*.
- d) Perceptivo: prefiere experiencias significativas y relacionarse con los demás.
- e) Racional: prefiere circunstancias impersonales y consecuencias lógicas.
- f) Sentimental: prefiere circunstancias personales y una evaluación social de los hechos.
- g) Juez: aprende mejor mediante la reflexión, análisis y procesos que implican conclusiones.
- h) Negociador: prefiere negociar, tiene en cuenta los sentimientos y tiende a posponer las conclusiones.

Asimismo, Malta (2009, p. 69) señala que en el estilo personal también existe el “tolerante” (prefiere exponerse al riesgo o a las interacciones) y el “intolerante” (prefiere situaciones más estructuradas antes que arriesgarse).

Para categorizar las respuestas, Malta (2009, p. 96) pidió al aprendiente objeto de estudio que respondiese a unos cuestionarios diseñados sobre la base de las clasificaciones de estilos y estrategias de aprendizaje que mostramos anteriormente. Después de tratar los datos obtenidos, Malta señala lo siguiente:

- Estilos de aprendizaje: fue más notoria la negación de estilos (visual, individual e independiente) que la selección de alguno predominante. Por tanto, será más eficiente para el profesor delimitar las actividades en las que el alumno con DV o ceguera tendrá dificultades. Los estilos más empleados, por orden de preferencia son: **auditivo, cinestésico, grupal, dependiente y táctil**.
- En cuanto a la interacción: **extrovertido** en lugar de introvertido.
- Preferencias de aprendizaje: **perceptivo y racional**.
- Gestión de las tareas: **juez**, siendo posible la coexistencia con **negociador**.
- Gestión de las ideas: **global y analítico**.

En resumen, en este aprendiente predominan los estilos: auditivo, extrovertido, perceptivo, cerrado, global y analítico.

Se manifiesta la necesidad de interacción, de tener a alguien para debatir, hacer las tareas. Aprende mejor a través de interacciones, actividades orales, debates y audiciones. No se sugieren actividades muy cerradas ni individuales.

- Estrategias de aprendizaje:
 - a. Estrategias para recordar información nueva: uso medio de estrategias directas de memorización.
 - b. Procesos mentales: usa con mucha frecuencia las estrategias cognitivas. Lecturas, repeticiones, organización del contenido en partes.
 - c. Ausencia de un conocimiento específico: usa estrategias compensatorias. Si no conoce una palabra en la lengua meta, adivina el sentido, inventa palabras o cambia de lengua.

- d. Organización y evaluación del aprendizaje: uso de estrategias metacognitivas, destacando la percepción de errores, la reflexión sobre el progreso en el proceso de aprendizaje y la búsqueda de oportunidades para usar la lengua meta.
- e. Control de las emociones: uso de estrategias sociales, sobre todo, para pedir aclaraciones.

En conclusión, el aprendiente con DV o ceguera utiliza estrategias compensatorias, metacognitivas, cognitivas, sociales, memorísticas y afectivas (Malta, 2009, p. 111).

Creemos interesante recordar que aunque las estrategias afectivas aparezcan en último lugar, son muy importantes con relación al filtro afectivo. Asimismo, nos basaremos en los estilos y las estrategias predominantes para la adaptación didáctica de las actividades.

8. EL INSTITUTO CERVANTES Y LOS DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (DELE)

Después de haber expuesto los postulados teóricos sobre los que se sustenta la aplicación práctica de este trabajo, pasaremos a definir el contexto en el que se enmarca este proyecto: el Diploma de español como lengua extranjera (DELE) del Instituto Cervantes. Explicaremos la organización y la función del Instituto Cervantes y de los DELE. En este capítulo, expondremos los datos estadísticos que nos facilitó el Cervantes como base para proceder a la adaptación de un material de preparación para el examen de nivel A1.

8.1. El Instituto Cervantes¹⁴

El Instituto Cervantes es la institución pública creada en España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Los centros del Instituto (76) se encuentran en más de 30 países de los cinco continentes, en los que trabajan más de 600 especialistas en la enseñanza de E/ LE.

Entre sus objetivos y funciones, el Instituto Cervantes organiza cursos generales y especiales de lengua española, expide en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los Diplomas de español como lengua extranjera, organiza los exámenes y tiene la función de actualizar los métodos de enseñanza y de formación del profesorado. Asimismo, apoya la labor de los hispanistas, participa en programas de difusión de la lengua española y realiza actividades de promoción cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.

Por tanto, nuestro trabajo se incluye entre los objetivos de esta Institución de manera que ofrece una propuesta didáctica para trabajar con los exámenes mediante

¹⁴ http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm. Fecha de consulta: 3 de julio de 2011.

una adaptación dirigida a un público específico, a la vez que proporciona pautas al profesor para el desarrollo de su labor.

8.2. Descripción de los Diplomas “DELE”¹⁵

Los DELE fueron creados en 1989 en el marco de las diversas acciones promovidas con el objetivo de difundir el español e incrementar la presencia de nuestra cultura en el exterior. Son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Son los únicos títulos de ámbito internacional que están reconocidos en todo el mundo por empresas privadas, cámaras de comercio y sistemas de enseñanza públicos y privados. Conviene reseñar en este punto que su utilidad está principalmente relacionada con los ámbitos educativo y profesional.

Los exámenes DELE están diseñados siguiendo las directrices del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) (2001) del Consejo de Europa, que garantiza una manera práctica de establecer una medición estándar internacional y objetiva sobre el nivel que debe alcanzarse en cada etapa de la enseñanza y en la evaluación de resultados. De igual manera, las orientaciones curriculares del MCERL fueron desarrolladas y fijadas en un documento único en su género para una lengua de Europa, como es el Plan curricular del Instituto Cervantes (2007), situando a la lengua española en el estado de desarrollo más avanzado en cuanto a la descripción y al análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular. Esta obra establece los niveles de referencia para el español según las recomendaciones propuestas en el MCERL. Presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes lo que, naturalmente, se refleja en los exámenes DELE.

Los exámenes se celebran en dos convocatorias ordinarias (mayo y noviembre) y una extraordinaria (agosto). Los candidatos pueden realizar los exámenes en los centros del Instituto Cervantes, embajadas y consulados de España

¹⁵ http://diplomas.cervantes.es/informacion/descripcion_dele.html. Fecha de consulta: 17 de junio de 2011.

y en otros centros de examen reconocidos. Los exámenes se celebran actualmente en más de 400 localidades de casi 100 países.

Los Diplomas cubren todos los niveles del MCERL:

- Diploma de Español Nivel A1 (Acceso)
- Diploma de Español Nivel A2 (Plataforma)
- Diploma de Español Nivel B1 (Umbral)
- Diploma de Español Nivel B2 (Avanzado)
- Diploma de Español Nivel C1 (Dominio operativo eficaz)
- Diploma de Español Nivel C2 (Maestría)

Para obtener el DELE se requiere la calificación de "Apto" en cada una de las pruebas de cada nivel.

8.2.1. Protocolos del DELE para candidatos con discapacidad visual

El Instituto Cervantes puede facilitar el acceso a las pruebas conducentes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera en condiciones especiales a aquellos candidatos que por sufrir algún tipo de discapacidad, no puedan realizarlas según la normativa establecida.

En nuestro caso, vamos a mostrar aquellos protocolos que se aplican para candidatos con deficiencia visual o ceguera, y que hemos extraído del documento "Pruebas de examen para candidatos con necesidades especiales" que nos facilitó el Departamento de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes (véase, "Anexos").

Protocolos:

Los problemas de percepción visual pueden ser de diverso grado. El Instituto Cervantes puede facilitar versiones ampliadas de las pruebas o en formato braille, según las necesidades de cada candidato. En algunos casos, también se adaptan los formatos de algunas pruebas. Además, todos los candidatos con discapacidad visual pueden contar con la asistencia de un examinador auxiliar. A continuación, mostramos las disposiciones generales para cada una de las pruebas administradas (P1,

Comprensión lectora; P2, Expresión escrita; P3, Comprensión auditiva; P4, Expresión oral).

Disposiciones generales:

a) Tiempo adicional:

- Un 30% más de tiempo si realizan las pruebas en tinta, ya sea utilizando ayudas ópticas, ampliaciones o con la ayuda de un examinador auxiliar.
- Un 50% más de tiempo si realizan las pruebas en sistema braille.
- El tiempo podrá ampliarse hasta el doble de lo estipulado para su realización en el caso de que se empleen láminas gráficas adaptadas.

b) Lectura de los cuadernillos de examen:

- Los candidatos podrán utilizar lentes especiales de aumento o lupas para leer las preguntas del examen.
- El Instituto Cervantes puede facilitar copias de los cuadernillos de examen ampliadas hasta al doble de su tamaño normal (siempre en formato DIN A4).
- Los candidatos podrán contar con un examinador auxiliar durante toda la prueba, que les leerá los textos y preguntas apropiados.

c) Escritura de las respuestas del examen:

- Los candidatos podrán contar con un examinador auxiliar durante toda la prueba, que les ayudará a cumplimentar las hojas de respuesta (P1, P3 y P4). En el caso de la P2 (Expresión escrita) los candidatos deberán dictar al examinador el texto que constituirá su respuesta, deletreando para ello cada palabra y especificando la puntuación y acentuación que se consideren pertinentes. El examinador auxiliar, podrá releer en voz alta fragmentos o la totalidad del texto, a petición del candidato.
- Los candidatos podrán utilizar su propia máquina de escribir o procesador de textos para escribir sus respuestas. El procesador de textos que utilicen deberá tener desactivada la herramienta de revisión ortográfica y de búsqueda de sinónimos. El examinador auxiliar se hará cargo de los archivos electrónicos

generados, se ocupará de imprimirlos y de entregarlos al presidente de su tribunal de examen.

d) Pruebas de comprensión auditiva:

Los candidatos con discapacidad visual escucharán el mismo material que el resto de los aspirantes. No obstante, el examinador auxiliar podrá detener la reproducción de la cinta o CD para permitir al candidato tomar notas o leer las preguntas que se formulan.

e) Pruebas de expresión oral:

Dado que el material utilizado por los candidatos para la prueba de expresión oral consiste en estímulos visuales diseñados para generar una interacción lingüística, aquellos que tengan capacidad visual reducida podrán solicitar ejemplares ampliados de las láminas o fotografías al doble de su tamaño normal. Aquellos candidatos que sepan leer braille, podrán contar con descripciones en castellano del material gráfico que se utilice.

Tras esta exposición del funcionamiento del Instituto Cervantes, los DELE y los protocolos de examen para atender las necesidades especiales de los candidatos, pasamos a analizar el estado y la demanda de los DELE por parte de candidatos con discapacidad visual o ceguera. Del resultado de dicho análisis nos basaremos para justificar las características de nuestra adaptación.

9. ANÁLISIS DE DATOS ESTADÍSTICOS

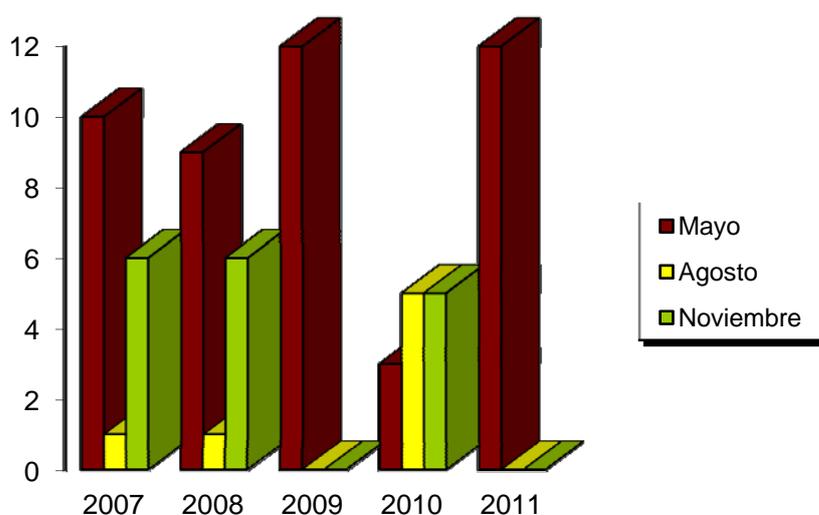
A continuación, analizamos los datos estadísticos del informe que recibimos del departamento de Gestión Académica del Instituto Cervantes, concerniente a las necesidades especiales para discapacidad visual por nivel y calificación, registradas entre los años 2007 y 2011.

Los datos que extrajimos y analizamos a partir del informe son los siguientes:

1. Número total de candidatos.
2. Niveles demandados.
3. Calificación del total de candidatos por nivel y convocatorias.
4. Distribución del tipo de deficiencia visual.
5. Nº de exámenes expedidos en Braille.
6. Medidas aplicadas según el protocolo.
7. Centro examinador.

Las convocatorias que hemos analizado se corresponden con los meses de mayo, agosto y noviembre de los años 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011 (para este último, solo la convocatoria de mayo).

1) Número total de candidatos



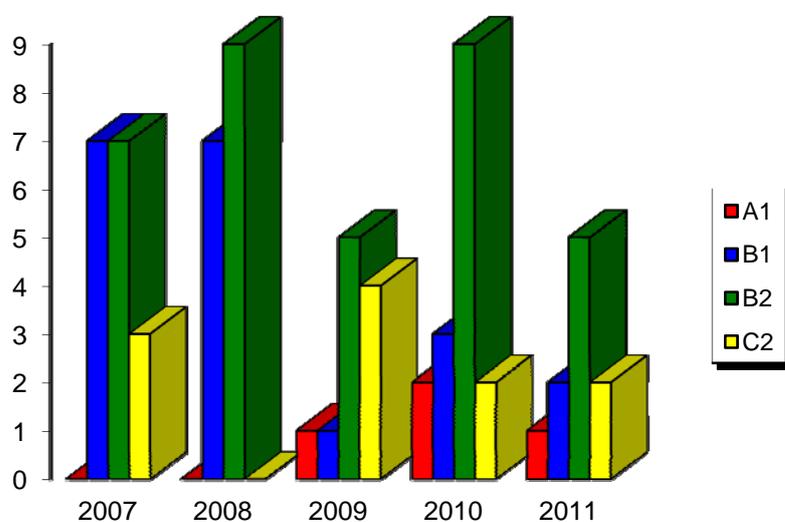
Convocatoria	2007	2008	2009	2010	2011	
Mayo	10	9	12	3	12	46
Agosto	1	1	0	5	0	7
Noviembre	6	6	0	5	0	17
Total	17	16	12	13	12	70

El total de examinandos con discapacidad visual o ceguera presentados al examen DELE desde 2007 hasta mayo de de 2011 es de 70 candidatos.

En términos generales, y sin conocer los datos correspondientes a la convocatoria de agosto 2011, se puede observar que la demanda del diploma DELE por parte de candidatos con deficiencia visual o ceguera se mantiene constante (aunque se aprecie un descenso, hay que señalar que no tenemos los datos completos de 2011). Sin embargo, consideramos que estas cifras podrían aumentar y demostrar una mayor alza, teniendo en cuenta que el examen nivel A1 no se empezó a administrar hasta el año 2009 y que el nivel C1 se estrena en la próxima convocatoria de noviembre 2011. Para el nivel A2 no aparecen candidatos.

Se puede apreciar que de las tres convocatorias ofrecidas, mayo es a la que se presentan más candidatos (a excepción del año 2010), seguida de noviembre.

2) Niveles demandados



Convocatoria	2007	2008	2009	2010	2011	
A1	0	0	1	2	2	5
B1	7	7	1	3	2	20
B2	7	9	6	7	5	34
C2	3	0	4	1	3	11
Total	17	16	12	13	12	70

El nivel que cuenta con la mayor demanda de candidatos es el B2, seguido del B1, C2 y, por último, el A1. Como mencionamos en el apartado anterior, el nivel C1 aún no se ha administrado.

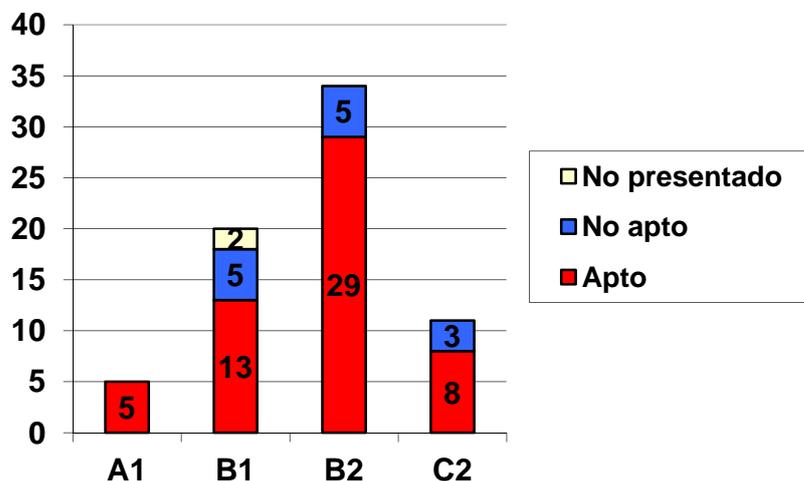
Comparando la evolución de cada convocatoria, se observa que los diplomas de nivel B1 y B2 han descendido en cuanto a la demanda, mientras que el diploma A1, aunque se haya administrado en tan solo 5 ocasiones desde 2009, parece que sigue una línea ascendente. El diploma C2 se mantiene relativamente constante.

Respecto a los datos correspondientes al nivel A1, objeto de nuestro estudio, creemos que una de las razones que pueden condicionar el número de examinandos es la dificultad que entraña este nivel en sí debido al alto componente visual de los cursos para niveles básicos de lengua. Como se ha explicado anteriormente, hoy en día predominan los métodos que utilizan el *input* visual para introducir contenidos y estimular el *output* y la práctica de destrezas. Las claves visuales representan una gran ayuda para transmitir información cuando no se conoce la lengua meta o cuando profesor y estudiante no comparten una lengua común. De ahí que conforme se avanza en el dominio de un idioma, la necesidad de acudir a ayudas visuales sea menor.

Para nosotros, tanto la reciente administración del diploma A1 como la dificultad en la enseñanza de niveles básicos para ciegos o deficientes visuales, explican que no exista una mayor demanda. Por tanto, consideramos que avanzar en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de este nivel animará tanto a profesores como a aprendientes y repercutirá en un aumento del número de candidatos.

Por estos motivos, justificamos la selección del nivel A1 para el desarrollo y la propuesta de adaptación didáctica que realizamos en este trabajo.

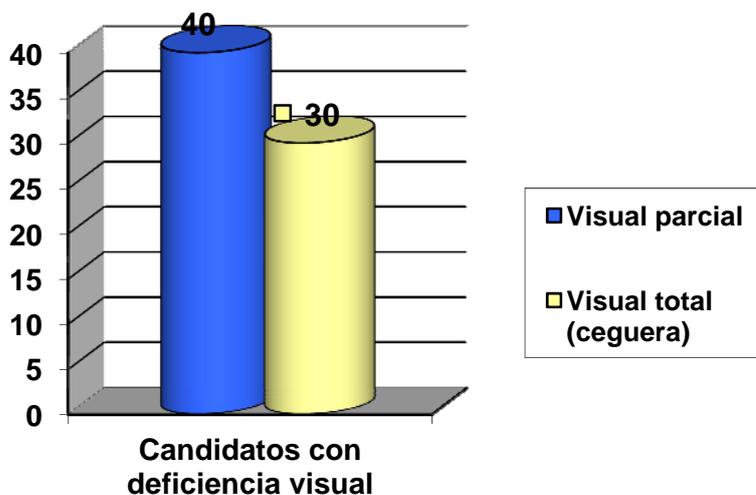
3) Calificación del total de candidatos por nivel y convocatorias



Todos los candidatos (5) presentados al nivel A1 recibieron la calificación de “aptos”. De 20 candidatos matriculados para el nivel B1, 2 no se presentaron al examen y de los 18 restantes, 13 aprobaron el examen y 5 suspendieron. De 34 examinandos para el nivel B2, 29 aprobaron y 5 recibieron la calificación de “no aptos”. Por último, de los 11 examinandos presentados al nivel C2, 8 aprobaron y 3 suspendieron el examen.

Esto debe animar tanto al Instituto Cervantes como a los profesores a seguir apoyando, investigando y avanzando en la enseñanza de E/ LE para personas con discapacidad visual o ciega; y a los estudiantes a seguir invirtiendo esfuerzos en el aprendizaje de español, con la recompensa añadida de obtener el certificado que les garantiza su dominio lingüístico.

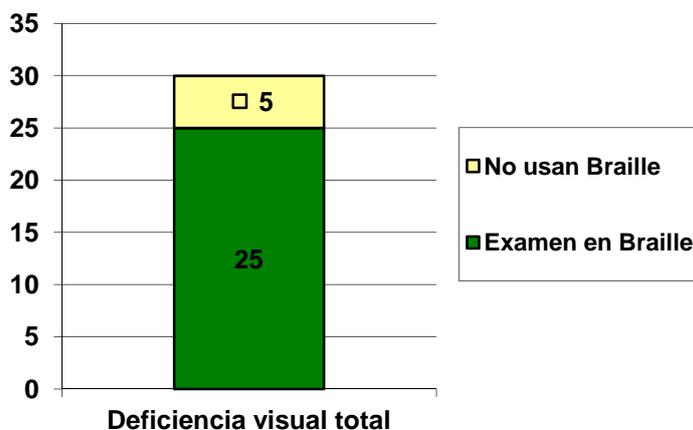
4) Distribución del tipo de deficiencia visual



En primer lugar, hay que aclarar que en el informe de análisis de necesidades del Cervantes se denomina a los candidatos con deficiencia visual: “Candidatos con deficiencia visual parcial” y a los candidatos con ceguera: “Candidatos con deficiencia visual total”.

Como se puede observar, el número de candidatos con deficiencia visual parcial que se presenta al DELE es mayor que el de examinandos con deficiencia visual total, con un total de 40 con deficiencia visual parcial por 30 con ceguera. Este dato está lógicamente relacionado con la información que proporcionamos al principio de este trabajo, en el epígrafe 2.2. (Discapacidad visual y ceguera: Datos de la OMS), donde se informa de que la mayoría de personas que sufren discapacidad visual tienen deficiencias en el órgano de la visión, siendo menor el número de ciegos (de 284 millones de personas con discapacidad visual, 39 millones son ciegos y 245 millones presentan baja visión).

5) Nº de exámenes expedidos en Braille



De 30 examinandos designados como candidatos con deficiencia visual total/ ciegos, 25 solicitaron una copia del examen en braille y 5 no.

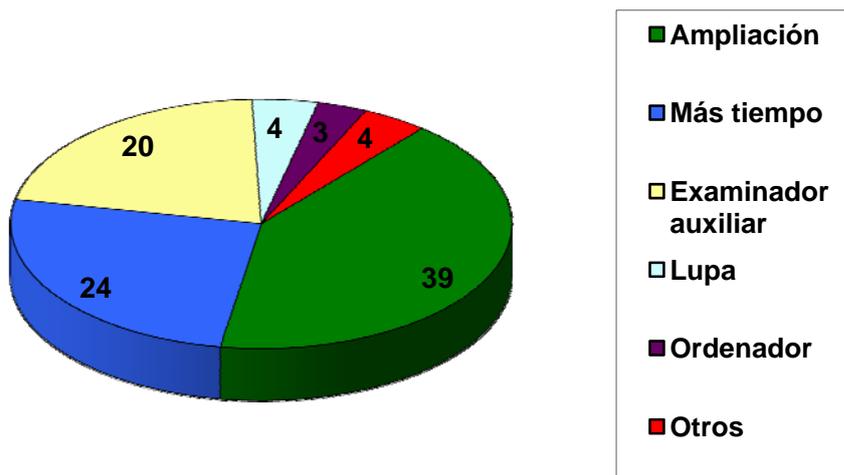
De cara a la actividad de los profesores y a la administración de exámenes por parte del Instituto Cervantes, creemos interesante destacar el hecho de que no todos los candidatos con deficiencia visual total saben leer braille. En los casos en los que no solicitaron una copia en braille, se aplicaron los protocolos tal y como se muestra a continuación:

- “No usa braille; apoyo examinador auxiliar”. Calificación: B1, no apto.
- “Apoyo examinador auxiliar que cumplimenta las hojas de respuesta y al que dicta la expresión escrita”. Calificación: B1, apto.
- “No sabe leer braille”. “Examinador auxiliar, más tiempo adicional. No puede hacer la prueba escrita. La comprensión de lectura, se la tienen que leer; exención de la prueba número 2”. Calificación: B2, no apto.
- “Ordenador más ayuda de un examinador auxiliar”. Calificación: B2, apto.
- “Profesor intérprete”. Calificación: B1, apto.

De estos cinco candidatos que no solicitaron copia en braille, cuatro aprobaron el examen. Este dato indica que el hecho de no utilizar este lenguaje, no equivale a suspender la prueba. Asimismo, al profesor se le dificulta la práctica de las destrezas de lectoescritura en el aula ya que el alumno no leerá braille ni utilizará este sistema

para tareas de expresión escrita que programas adecuados traducen a un código inteligible para el profesor. El docente se verá en la necesidad de adaptar sus clases explotando las destrezas de comprensión y expresión oral, y el uso de plataformas virtuales para practicar las destrezas de lectoescritura.

6) Medidas aplicadas según el protocolo



- Ampliación del modelo de examen: 39 casos.
- Aumento del tiempo para la realización de las pruebas: 24 casos.
- Apoyo de un examinador auxiliar: 20 casos.
- Empleo de una lupa: 4 casos.
- Empleo de ordenador para la prueba escrita: 3 casos.
- Otros: profesor intérprete, materiales especiales, modificaciones de pruebas.

En resumen, vemos que la ampliación de examen es la ayuda más demandada, seguida del aumento del tiempo y del apoyo del examinador. Consideramos que la petición de un examinador auxiliar también es muy alta, lo que posiblemente responda a un desconocimiento del código braille por parte del alumno, como indicamos en el punto número 5. Esto se concreta en el apoyo de una persona que les asiste en las pruebas de lectura y escritura como, además, se indica en la aplicación del protocolo.

Estas necesidades reciben respuesta cuando se aplican medidas de accesibilidad como, por ejemplo, la creación de recursos web accesibles o la adaptación de manuales empleando todas las técnicas disponibles (véase, 2.4. “Tratamiento de la discapacidad visual y la ceguera en el ámbito educativo”, ONCE).

7) Centro examinador

Del informe extraímos todas las sedes o centros examinadores oficiales que han administrado exámenes a candidatos con deficiencia visual y ceguera, por convocatorias y por países. No obstante, con objeto de hacer más sencilla la lectura y la obtención de conclusiones, recogemos, a continuación, solo aquellos países donde se ha registrado una incidencia de candidatos mayor o igual a 3.

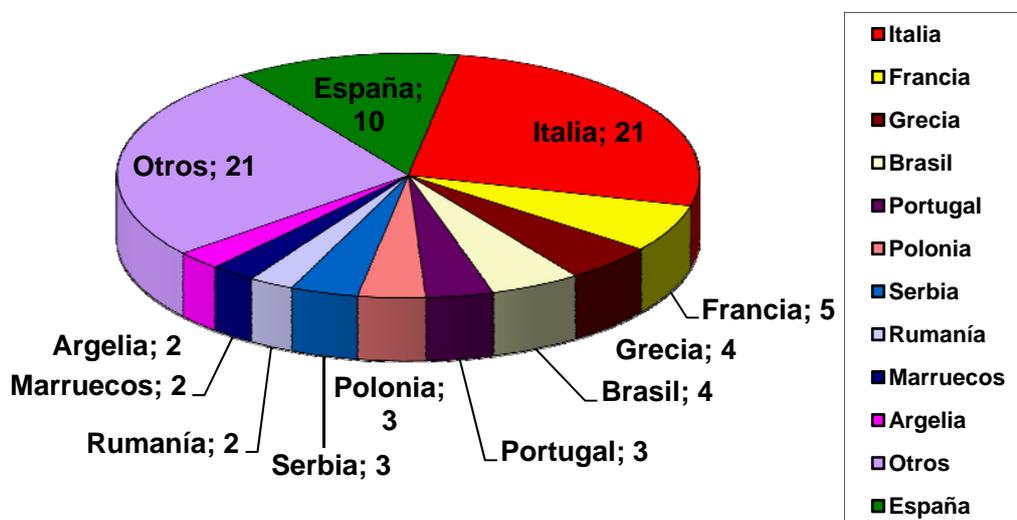
País	Centro	Total
Italia	Cagliari (1), Foggia (1), Clb Bell (Trento, 1), IC Palermo (1), IC Milán (3), IC Roma (5), Viterbo (1), Università Degli Studi di Módena (2), Liceo F. CAPECE (Maglie) (1), Roma (Complejo Scolastico Seraphicum, 1), Rávena (2), Macerata (<i>Multilingue</i>) (1), Liceo G. Da Procida (Salerno, 1).	21
España	Centro Superior de Idiomas de Alicante (1), FEDELE Madrid (3), FEDELE Málaga (1), La Laguna de Tenerife (1), Vitoria (1), Universidad de Alicante (2), Universidad Complutense de Madrid (1).	10
Francia	Lille (2), IC París (2), IC Toulouse (1).	5
Brasil	Belo Horizonte (1), Casa de España-Río de Janeiro (1), IC Recife (1), Maceió (1).	4
Grecia	IC Atenas (4).	4
Polonia	IC Cracovia (1), IC Varsovia (2).	3
Portugal	Madeira (1), IC Lisboa (2).	3
Serbia	IC Belgrado, Centro Novi Sad (3).	3

Como se puede observar, el país que registra más candidatos con necesidades por deficiencia visual es Italia, seguido de España, Francia, Brasil, Grecia, Polonia, Portugal y Serbia.

Nos sorprende el hecho de que España sea el segundo país con más candidatos (10). De nuevo, consideramos justificada la necesidad de continuar investigando en esta área en enseñanza de E/ LE ante la necesidad de formación de los profesores, empezando por España. Justificada, igualmente, por la escasez de publicaciones especializadas en lengua española; a este respecto, Brasil se presenta como una potencia en cuanto a enseñanza de E/ LE para estudiantes con DV o ciega.

Creemos que esta información es de interés para el Instituto Cervantes, ya que la segunda mayor procedencia de candidatos proviene del país sede. El profesor de E/ LE en España se enfrenta a un reto mayor en sus clases ya que lo más habitual en un contexto de enseñar español en España, es que la clase sea multicultural, con varias nacionalidades y lenguas diferentes, de ahí que no sea posible el recurso a la traducción ante la imposibilidad de utilizar claves visuales.

Por último, añadimos el siguiente gráfico para mostrar los países con hasta dos candidatos, junto con los mencionados anteriormente:



El resto de candidatos (1) por país, se examinó en: Jamaica, Alemania, Turquía, Rusia, India, Rep. Checa, Israel, Japón, Suiza, Chipre y Países Bajos.

10. CRITERIO DE SELECCIÓN DEL MANUAL PARA LA ADAPTACIÓN

Después de haber justificado la elección del nivel objeto de nuestra adaptación, solicitamos información al departamento de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes sobre los manuales empleados para la preparación al diploma DELE. Nos enviaron una lista con los manuales de los que tienen constancia para todos los niveles. A continuación, reproducimos solo los del nivel A1, pudiendo consultar el lector los demás en el apartado “Anexos”:

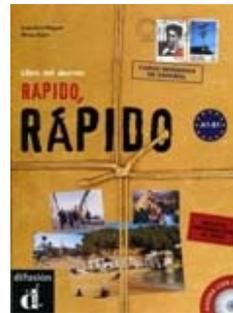
NIVEL A1

Título	Editorial	Más información
Preparación al Diploma de Español, Nivel A1	Editorial Edelsa. Grupo Didascalía, S.A. Autora: Andrea Fabiana Hidalgo.	 ISBN: 978-84-7711-3472-3.
Las claves del nuevo DELE A1	Difusión Centro de Investigación y Publicación de Idiomas. Autoras: Emilia Conejo, M ^a Pilar Soria y M ^a José Martínez	 ISBN: 978-84-8443-633-1

*Información recogida por el Departamento de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes y los equipos docentes de los centros de examen.
Última actualización: diciembre 2010.*

El departamento de Certificación Lingüística recoge los manuales: “Preparación al Diploma de Español, Nivel A1” (editorial Edelsa), y “Las claves del nuevo DELE A1” (editorial Difusión). No obstante, somos conscientes de que también se utilizan otros que no aparecen en el listado como “El Cronómetro. Manual de preparación del

DELE¹⁶” (una recopilación de exámenes de la editorial Edinumen) y “Rápido, Rápido¹⁷” (editorial Difusión), que incluye un anejo de preparación al DELE.



Como mencionamos durante la introducción, actualmente no existe en el mercado ningún manual de apoyo o adaptado para profesores de E/ LE. Por esta razón, tampoco podemos realizar un análisis de manuales para estudiantes con DV o ceguera con el fin de compararlos y comprobar su utilidad para alumno y profesor.

En nuestro proyecto, vamos a trabajar con "Las Claves del nuevo DELE A1" (Difusión) dado que propone unidades didácticas mientras que “Preparación al Diploma de Español” (Edelsa) es una recopilación comentada de exámenes. A continuación, describimos brevemente este manual con objeto de presentárselo al lector. Nos basamos en el esquema de uno de los modelos de análisis de materiales didácticos propuesto por Fernández López (2004, p. 728).

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL	
Las claves del nuevo DELE A1	
Autores:	Emilia Conejo, María Pilar Soria, María José Martínez
Datos bibliográficos	Difusión
Materiales (sonoro, visual, multimedia)	Material impreso y un CD sonoro.

¹⁶ Ilustración extraída de: <http://www.edinumen.es/>

¹⁷ Ilustración extraída de: <http://www.difusion.com/portadas/rapido-rapido-LA.jpg>.

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MATERIAL	
Objetivos	Preparar al estudiante que se presenta al DELE A1
Destreza	Trabaja las cuatro destrezas: CL, EE, CA, EO. Suele trabajar juntas la CA y la EE. Muchas actividades de EO; menor explotación de la EE.
Nivel	A1
Destinatario	Cualquier estudiante principiante o falso principiante que quiera presentarse al examen. Candidatos sin deficiencia visual.
Organización del material	Dividido en cinco unidades temáticas con contenidos léxicos y gramaticales, recursos para la comunicación, referentes culturales especificados en los Niveles de Referencia del PCIC.
Unidades:	<ol style="list-style-type: none"> 1- Mis compañeros, mi familia, mis amigos y yo. 2- Mis horarios, mis estudios, mi trabajo. 3- Mi casa, mi barrio, mi ciudad. 4- Mi tiempo libre. 5- Las vacaciones, los viajes y la geografía.

Se incluyen cinco modelos de examen al final del libro con cuatro textos que corresponden a las cuatro tareas de comprensión de lectura y de comprensión auditiva, dos tareas para la expresión e interacción escritas y cuatro tareas para practicar la expresión e interacción orales.

Organización de cada unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Portada: índice de contenidos léxicos, gramaticales, culturales y recursos de comunicación. • Actividades: actividades de práctica contextualizadas; recuadros esquemáticos con los recursos léxicos y gramaticales para realizar las actividades; asociograma a modo de autoevaluación. • Resumen gramatical. • Claves para las pruebas del DELE: tabla inicial con descripción de cada tarea para las cuatro pruebas; un
------------------------------------	---

	ejemplo de prueba para cada destreza con soluciones y explicaciones; claves y consejos.
ANÁLISIS DEL MATERIAL¹⁸	
Contenidos comunicativos	<p>Funciones comunicativas:</p> <p>1. Dar y pedir información. U1: Identificarse, pedir información sobre personas y cosas, y proponer alternativas, dar información sobre datos personales, motivos, describir a personas.</p> <p>2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. U2: Informar sobre actividades cotidianas, preguntar al interlocutor sobre su vida diaria, hablar de horarios, argumentar respuestas, expresar coincidencia, localizar en el tiempo.</p> <p>3. Expresar gustos, deseos y sentimientos. U3: Rellenar formularios con datos personales, dar indicaciones para desplazarse, dar y pedir información sobre la vivienda, describir tipos de vivienda, hablar de bebidas, comidas y menús, Desenvolverse en restaurantes y tiendas de ropa.</p> <p>4. Influir en el interlocutor. Dar información personal sobre el tiempo libre, hablar sobre los gustos de otras personas, dar información sobre aficiones y deportes, opinar sobre medios de comunicación que se usan.</p> <p>(A partir de la U4, las funciones del PCIC y los contenidos comunicativos se entremezclan).</p> <p>5. Relacionarse socialmente.</p> <p>6. Estructurar el discurso.</p> <p>U5: Hablar sobre gustos y preferencias en los viajes, opinar sobre vacaciones, viajes y tipos de alojamiento, hablar y escribir sobre lugares y climas, dar información para llegar a un lugar, extraer información de interés, expresar deseo en relación con los viajes, situar geográficamente un lugar.</p>
Contenidos lingüísticos	<p>Se introducen de manera progresiva y ordenada siguiendo el mismo esquema en todas las unidades: gramaticales, léxicos, culturales.</p> <p>Fonéticos: Se recogen distintos acentos hispanoamericanos.</p>

¹⁸ Niveles de referencia para el español. Plan curricular del Instituto Cervantes (2006).

Contenidos culturales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos generales de los países hispanos. Lugares y ciudades del mundo hispano. 2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente. (U1: Personajes hispanos famosos). 3. Productos y creaciones culturales. (U3: Platos típicos de la cultura hispana; U4: La oferta cultural en España).
Evaluación	Autoevaluación al final de cada unidad mediante asociograma, y las propias simulaciones del DELE.

El manual consta de unidades temáticas organizadas por contenidos nociofuncionales. El contenido de las unidades didácticas responde a los temas más recurrentes para el diploma A1 del Instituto Cervantes. También adopta los contenidos que se enseñan de acuerdo con el nivel A1 del Plan curricular, por lo que también podría utilizarse de manera independiente a la preparación al DELE.

Este es otro de los motivos por el que elegimos este manual y no aquellos que recopilan y comentan exámenes. Asimismo nos justificamos en las afirmaciones del Departamento de Gestión Académica del Cervantes que insiste en que: “no queremos aleccionar para un examen sino enseñar la lengua”; palabras surgidas a raíz de una reflexión sobre el sistema de enseñanza/ aprendizaje de español como lengua extranjera y los diplomas DELE por parte de dicho departamento.

11. ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES PARA PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL Y CEGUERA

En este capítulo vamos a desarrollar la parte práctica de este proyecto en función de nuestro marco teórico y de las conclusiones que obtuvimos con el análisis de los datos estadísticos del Instituto Cervantes.

Partiendo del consabido obstáculo que representa la enseñanza visuocentrista, presentamos un breve análisis de las dificultades tipográficas del manual que vamos a emplear así como ejemplos de actividades que el profesor necesita adaptar para sus aprendientes ciegos o con deficiencia visual.

11.1. Análisis de barreras tipográficas para aprendientes con deficiencia visual

Queremos incidir en que esta propuesta de adaptación didáctica abarca tanto a estudiantes con deficiencia visual como a ciegos. Al comienzo de este trabajo mencionamos que se diferenciaría entre ambos grupos cuando fuese necesario según las necesidades de cada perfil o las intenciones del autor.

Este epígrafe está dirigido específicamente a aprendientes con deficiencia visual que conservan un resto de visión útil pero se encuentran con dificultades a la hora de manejar un manual. Un estudiante ciego debe trabajar, si es posible, con una versión en braille o, en el mejor de los casos, con una plataforma virtual, accesible a lectores de pantalla, como la que proponemos en este trabajo.

Las que siguen son algunas de las barreras de diseño que encontramos en el manual “Las Claves del nuevo DELE A1” de acuerdo con las recomendaciones para presentar textos accesibles de la ONCE¹⁹:

¹⁹ Véase, “Anexo”.

- *Input* visual como estímulo para la realización de las actividades. Ej.: Unidad 1, p. 12:

10 ¿Cómo son?

A. Escribe debajo de cada dibujo una pequeña descripción de las personas que hay en él.



La mujer del vestido rojo es alta, delgada y tiene el pelo corto. El chico también es delgado y alto, pero tiene barba y el pelo largo.



.....



.....



.....



.....



.....

- Ej.: Unidad 2, p. 29:

Actividades

3 En los próximos días

A. Estas son las cosas que le gusta hacer a Antoñita en su tiempo libre. Mira los dibujos y escribe debajo de cada uno lo que hace.



Durante las vacaciones
Antoñita lee un libro.



Por la noche...

leer
ir
pasear
bañarse
tomar
visitar
descansar











Partes del día

Por la mañana me levanto muy temprano.
Voy al gimnasio por la tarde.
Estudio por la noche.

Me levanto a las ocho de la mañana.
Ceno a las ocho de la noche.

B. Y tú, ¿qué haces normalmente? Continúa las siguientes frases.

- No se debe incluir texto o columnas con ilustraciones intercaladas ni dibujos de fondo. Ej.: Unidad 1, p. 9:

6 ¿Por qué estudias español?

1 A. Vas a escuchar a una serie de personas que estudian español. ¿Por qué lo hacen? Relaciona los nombres con las respuestas que han dado.

<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Ding es un joven chino que estudia español <input type="checkbox"/> 2. Lucile es una chica belga que quiere aprender español <input type="checkbox"/> 3. Barbara es una chica alemana que estudia español <input type="checkbox"/> 4. Sandra es una joven italiana que aprende español <input type="checkbox"/> 5. Olivier es un hombre francés que estudia español <input type="checkbox"/> 6. Wang Bing es una mujer china que quiere aprender español <input type="checkbox"/> 7. Veronika es una estudiante austríaca que estudia español <input type="checkbox"/> 8. Francesco es un estudiante suizo que aprende español <input type="checkbox"/> 9. Brooke es una estudiante canadiense que estudia español <input type="checkbox"/> 10. Maarja es una mujer estonia que estudia español 	<ul style="list-style-type: none"> A- para leer libros españoles e hispanoamericanos. B- por su trabajo. C- para ver películas españolas en versión original. D- para viajar por Hispanoamérica. E- porque le gustan los idiomas. F- para ser profesor de español. G- para escuchar canciones en español. H- para hablar con sus amigos argentinos. I- para ir a estudiar a España. J- porque su novia es mexicana.
--	---

- Contraste: los tonos azules en los resúmenes gramaticales, recuadros y negritas (se recomienda el color negro) provocan fatiga ocular al esforzarse el estudiante por distinguir las letras. Ej.: Unidad 1, p.15:

Unidad 1 Resumen Gramatical

LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS Y DE PROCEDENCIA: GÉNERO Y NÚMERO

adjetivos	masculino singular y plural	femenino singular y plural
Terminados en -o	alto/as simpático/as italiano/as	alta/as simpática/as italiana/as
Terminados en -or	trabajador/ trabajadores	trabajadora trabajadoras
Terminados en vocal tónica + consonante.	catalán/catalanes francés/francés español/españoles andaluz*/andaluces *-2+ es = ces	catalana/catalanas francesa/as española/as andaluza/as
Terminados en -a, -e, -i, -o en consonante (-l, -n, -r, -s, -z).	belga/belgas elegante/elegantes, verde/verdes estadounidense/estadounidenses marroquí/marroquíes azul/azules feliz/felices	

¿Quién es? ¿Quiénes son?
¿Cuántos hermanos tienes?
¿De dónde eres?
¿Cuál es tu número de teléfono?
¿Cuáles son tus libros?
¿Por qué estudias español?

! Todos los interrogativos llevan tilde.

ALGUNOS USOS DE SER ESTAR Y TENER

ESTAR	SER	TENER
estoy	soy	tengo
estás	eres	tienes
está	es	tiene
estamos	somos	tenemos
estáis	sois	tenéis
están	son	tienen

Estado civil
Estar + soltero/a, casado/a, separado/a, divorciado/a.
Ser soltero/a, viudo/a.

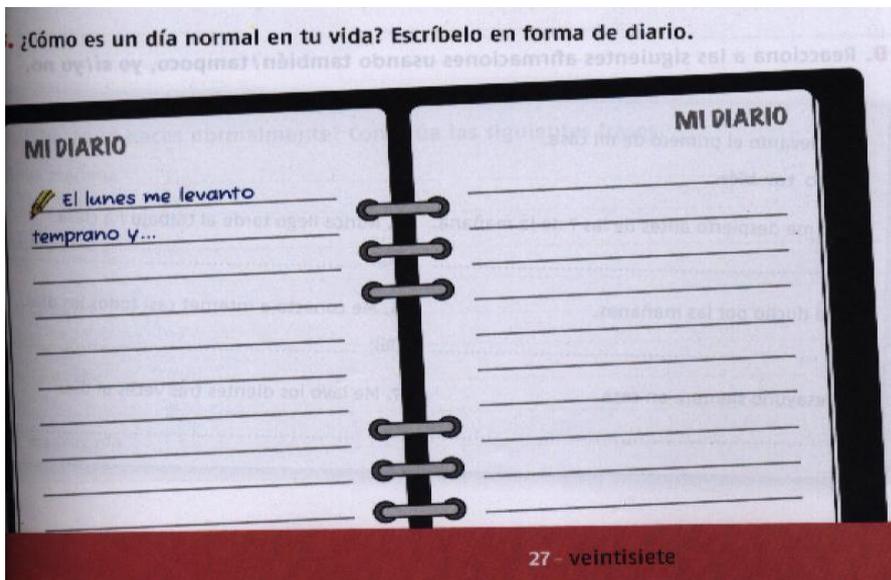
Para describir físicamente
ser alto/a, bajo/a, gordo/a, delgado/a, guapo/a, feo/a...
ser rubio/a, moreno-a

tener el pelo rubio/moreno/blanco
tener los ojos claros/oscuros/azules/verdes/negros/marrones
tener la nariz grande/pequeña
tener/llevar barba/bigote/gafas

Mayor y menor tienen la misma forma para los dos géneros.
Este es mi hermano mayor.
Esta es mi hermana menor.
Estos son mis hermanos mayores.
Estas son mis hermanas menores.

Si queremos intensificar lo expresado por el adjetivo, podemos usar el adverbio **muy**.
Juan es muy simpático / alegre / joven.

- Las actividades de expresión escrita con un recuadro muy pequeño para completar provocan fatiga ocular. Ej.: Unidad 2, p.27:



- Ej.: Unidad 1, p.6: la información desordenada o en columnas dificulta y ralentiza la realización de la actividad.

2 En la escuela de idiomas

A. Dos estudiantes extranjeros quieren inscribirse en una escuela de idiomas de Barcelona. Intenta completar las fichas de estos dos estudiantes con la información del recuadro. A continuación escucha los diálogos para comprobar tus respuestas.

Bai	6097877108	París	and_vita@mail.dif
17 de marzo de 1986	italiano	estudiante de Informática	
Nápoles	Vitale	china	28

FICHA DE INSCRIPCIÓN

1. Nombre: **Andrea**

2. Apellido/s: _____

3. Nacionalidad/Lugar de nacimiento: _____ / _____

4. Fecha de nacimiento: _____

5. Edad: **22**

6. Lugar de residencia: **Roma**

7. Profesión: _____

8. Teléfono: _____

9. Correo electrónico: _____

FICHA DE INSCRIPCIÓN

1. Nombre: _____

2. Apellido/s: **Chang**

3. Nacionalidad/lugar de nacimiento: _____ / **Pekín**

4. Fecha de nacimiento: **5 de agosto de 1986**

5. Edad: _____

6. Lugar de residencia: _____

7. Profesión: **profesora**

8. Teléfono: _____

9. Correo electrónico: **bai-chang@mail.dif**

Otras recomendaciones de carácter tipográfico que, en este manual, implican el uso de ayudas técnicas:

- En ocasiones el tamaño de fuente no está entre 12 y 14 puntos.
- Las líneas deben tener entre 70 y 90 caracteres. Algunos párrafos del manual contienen líneas que son demasiado largas o demasiado cortas lo que produce fatiga ocular.
- El color del papel (blanco o amarillo) y de la tinta (negra) debe ofrecer el mejor contraste posible. Como nuestro manual responde a un diseño visual y atractivo, cada parte del mismo responde a diferentes estilos de contraste.
- El papel debe ser mate y el grosor debe impedir que la impresión de una página interfiera en la lectura de las palabras escritas en la otra. Este aspecto no suele respetarse en la mayoría de los manuales. En nuestro caso, las páginas son finas y se transluce el contenido de la siguiente.
- En cuanto al uso de fotografías, no deben utilizarse intercaladas entre el texto y deben situarse a la derecha del mismo. La posición de las fotografías en nuestro manual, no siempre se respeta, no obstante, no se hace un uso excesivo de estas y presentan un buen contraste con la página.
- Como suele ocurrir con los manuales de niveles básicos, se utilizan muchos dibujos y esquemas. Personalmente, consideramos que se hace un buen uso de los mismos ya que suelen estar realizados con trazos sencillos y gruesos y pocos detalles.

Esta ha sido una muestra de actividades que por su diseño dificultan el manejo del manual por parte de una persona con deficiencia visual comparada con una persona sin problemas de visión. Queremos incidir en que el profesor no es consciente de las barreras 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.

11.2. Propuesta didáctica de adaptación de actividades

Antes de comenzar, recopilamos los supuestos de los que partimos para esta propuesta didáctica:

- Está dirigida a profesores que tengan en sus clases a estudiantes con deficiencia visual y/o ceguera en un contexto de enseñanza integrada. Este aspecto está justificado por las teorías que apoyan la integración para un mejor proceso de enseñanza/ aprendizaje así como las últimas corrientes de investigación que sostienen esta idea (véase, “Marco teórico”), y el contexto académico en el que se enmarca este trabajo: el Instituto Cervantes. Solo hay constancia de la existencia de un centro con clases específicas para personas con DV o ceguera, el Instituto Cervantes de Tetuán. El resto de estudiantes se integra en grupos generales.
- El número de estudiantes con deficiencias visuales supera al de ciegos (véase, “Estadísticas”, p. 66). La adaptación para ciegos comporta más dificultades y, a su vez, permite integrar al deficiente visual. Por tanto, ofrecemos actividades para ambos perfiles que hagan más enriquecedora esta propuesta didáctica.
- Dado que la enseñanza a estudiantes ciegos en centros del Instituto Cervantes es la excepción a la regla, partimos de la base de que el profesor no sabe braille. En caso contrario, tendrá mayor facilidad para explotar estas actividades.
- Adoptamos un enfoque comunicativo basado en los principios interaccionistas de Vigotsky 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.
- Aplicamos los principales estilos y estrategias de aprendizaje del estudiante ciego (véase, epígrafe 7.3). Explotamos, fundamentalmente, la destreza de comprensión auditiva para introducir los contenidos.

- Proponemos una plataforma virtual diseñada con dos objetivos:
 - Que sea la herramienta que el profesor utiliza para el desarrollo de la clase (la plataforma integra los recursos materiales y sonoros necesarios para las actividades e introducción de contenidos).
 - Que sea el medio dirigido, especialmente al alumno ciego, para seguir la clase y realizar las actividades de comprensión lectora y expresión escrita (mediante lectores de pantalla y la descarga de las actividades en formato de documento *Word*).

- Descripción de la plataforma:
 - Nombre: DELE_DVC_TFM (DELE, deficientes visuales y ciegos, Trabajo fin de máster).
 - Dirección: <https://sites.google.com/site/deledvctfm/>
 - Se reproducen imágenes, audiciones y actividades seleccionadas del manual "Las claves del nuevo DELE A1", de la editorial Difusión.
 - Se reproducen sonidos extraídos del "Banco de imágenes y sonidos" del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sujetos a una licencia *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported* (CC BY-NC-SA 3.0).
 - Se reproducen audiciones de propia creación mediante el programa *vozMe* (<http://vozme.com/index.php?lang=es>), con tecnología TTS. Se trata del uso de voces sintéticas para exponer al aprendiente al mismo *input* auditivo al que está acostumbrado en su vida diaria cuando utiliza lectores de pantalla.
 - Los estudiantes pueden reproducir los documentos sonoros en la páginas o descargárselos, al igual que con los documentos en *Word* para leer y realizar las tareas escritas.

Por último, cabe señalar que el tiempo para impartir la unidad depende totalmente del profesor. Nosotros ofrecemos una explotación de actividades pero será el docente quien cree sus propias secuencias didácticas y decida el tiempo que dedica a cada una según el funcionamiento del grupo y las necesidades que tengan los aprendientes con ceguera o deficiencia visual.

Bienvenidos

▼ Mis compañeros,
mi familia, mis
amigos y yo.

Actividad 01

Actividad 02

Actividad 03

Actividad 04

Actividad 05

Actividad 06

Actividad 07

Actividad 08

Actividad 09

Actividad 10

Actividad 11

Actividad 12

Más
actividades

Sitemap

Bienvenidos

Bienvenidos a esta unidad de preparación para el DELE, nivel A1, diseñado para estudiantes con deficiencia visual y estudiantes ciegos. Se trata de una muestra de la unidad 1 del manual "Las claves del nuevo DELE A1", de la editorial Difusión.

Se trata de un modelo de explotación didáctica de actividades adaptadas al perfil de estos estudiantes así como de un medio para que el estudiante con deficiencia visual o ciego, puede seguir la clase, estudiar los contenidos y realizar las tareas para casa.

Esta página web forma parte de un trabajo fin de máster de Lingüística aplicada a la Enseñanza de español como lengua extranjera, de la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Se reproducen imágenes, audiciones y actividades seleccionadas del manual "Las claves del nuevo DELE A1", de la Editorial Difusión (2010). Se reproducen sonidos extraídos del Banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación, sujetos a una licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported \(CC BY-NC-SA 3.0\)](#).

Adaptación de la Unidad 1 del manual “Las claves del nuevo DELE, nivel A1”.

Como muestra de una unidad completa adaptada, hemos escogido la unidad 1 (“Mis compañeros, mi familia, mis amigos y yo”) con 12 actividades y de carácter personal, ya que de acuerdo con Alba y Zanón, consideramos que "controlar esa información proporciona a la persona que aprende seguridad, referencias, saber quién es y poder expresarlo" (Alba, J.M.; Zanón, J. 1999, p. 156). Herramientas que nosotros queremos ofrecerle al estudiante con DV o ceguera. Al final, mostramos actividades de otras unidades que presentan dificultades.

UNIDAD 1

En esta unidad vamos a conocer a los compañeros de clase y a hablar de nosotros, de nuestra familia y de nuestros amigos.

1. ¿QUIÉN ERES?

A. Relaciona las preguntas con las respuestas.

1 ¿Quién eres?

A. Relaciona las preguntas con las respuestas.

¿Cómo te llamas?	Soy profesor de español.
¿Cuáles son tus apellidos?	En Barcelona.
¿De dónde eres?	José Luis.
¿Dónde vives?	Es el 697 367 855.
¿Cuántos años tienes?	Sí, es rambla_pep@mail.dif
¿A qué te dedicas? / ¿En qué trabajas?	Soy español, de Burgos.
¿Cuál es tu número de teléfono?	Ramírez Blanco.
¿Tienes correo electrónico?	23.

B. Y tú, ¿puedes contestar a esas mismas preguntas? Completa el texto con esa información.

Me llamo y mi/s apellido/s es/son

Soy de, pero/ y vivo en

Tengo años y soy/trabajo de Mi número de teléfono es el y mi correo electrónico

- Actividad de comprensión lectora y expresión escrita.

Esta actividad sirve de rompehielos. Se ha diseñado pensando en disminuir el filtro afectivo provocado por la ansiedad o el nerviosismo del primer día.

El profesor se presenta siguiendo la misma dinámica de preguntas y respuestas. “Soy profesor, ¿y tú?” (Así continúa la ronda con todas las preguntas). El profesor pide que cada vez que se ceda el turno, se den dos palmadas o se golpee la mesa del compañero.

- Creamos dos pistas de audio con las preguntas y respuestas del ejercicio mediante un programa en línea que transforma el texto en sonido y las adjuntamos a la plataforma. Proponemos que el profesor las reproduzca en clase para que el alumno ciego también reciba dichos contenidos al mismo tiempo que se trabajan en el aula.
- Con las “palmadas”, ejercitamos el estilo cinestésico con una técnica del método Respuesta Física Total, también válido para nuestros aprendientes.

- El estudiante ciego participa igual que los demás; aumenta su seguridad. El grupo y el profesor se conocen, se fomenta la integración (aprendizaje cooperativo en un contexto de unidad de análisis de trabajo – Teoría de la Actividad).
- a) Pre-audición: presentación y práctica.
- b) Audición: proponemos que esta actividad se utilice para afianzar los conocimientos y practicar la ortografía mediante un dictado. El profesor reproduce la escucha y, durante la misma, detiene el audio cada vez que se proporciona una información. Pregunta a los estudiantes la respuesta y pide que la deletreen.
- c) Post-audición: práctica oral. El profesor se pondrá como ejemplo y para cada información se hará una ronda entre todos los estudiantes. Después, habrá que memorizar la información que han dado todos los compañeros y presentarlos (en tercera persona). Practicamos el aprendizaje cooperativo en un entorno de construcción de significados.

B. Y tú, ¿puedes contestar a esas mismas preguntas? Completa el texto con esa información.

En una plataforma virtual, esta actividad hay que adjuntarla como documento *Word* ya que es el único formato que leerá el lector de pantalla. Cualquier herramienta de autor (*Hotpotatoes* u otras de creación de actividades) es inaccesible para un ciego. Si tanto profesor como alumno pueden trabajar con el código braille, el profesor puede corregir las producciones del alumno y realizar su seguimiento.

El profesor utilizará la lengua materna de sus alumnos para traducir términos siempre que sea necesario en sustitución de las claves visuales (podrá utilizarlas pero no se puede aislar al estudiante del grupo o hacer que se pierda durante el tiempo que transcurre mientras que los compañeros descifran lo que el profesor quiere transmitir).

Durante el desarrollo de la clase, el profesor es libre de pedir que lean en voz alta o no, teniendo en cuenta lo que esto ralentice el ritmo de la clase (Aikin, 2002). Para las actividades de expresión escrita, si el profesor conoce el sistema braille, el alumno realizará sus tareas en este código de lectoescritura. Si no es el caso, se sigue el mismo procedimiento que para la comprensión lectora, empleando la plataforma para redactar las tareas escritas. El profesor tiene que advertir al alumno del uso del corrector ortográfico y debe hacer dictados en clase para controlar la producción escrita (recordemos que en el examen DELE, los candidatos

podrán utilizar su propio procesador de textos con la herramienta de revisión ortográfica desactivada; "Protocolos", p. 60).

Orsini-Jones (2009) recomienda que las actividades de expresión escrita se dejen como tarea para casa, sobre todo, con estudiantes ciegos en el grupo. Por otra parte, siempre pueden usar sus instrumentos, como las máquinas de escritura en braille.

2. En la escuela de idiomas.

A. Dos estudiantes extranjeros quieren inscribirse en una escuela de idiomas de Barcelona. Intenta completar las fichas de estos dos estudiantes con la información del recuadro. A continuación escucha los diálogos para comprobar tus respuestas.

2 En la escuela de idiomas

A. Dos estudiantes extranjeros quieren inscribirse en una escuela de idiomas de Barcelona. Intenta completar las fichas de estos dos estudiantes con la información del recuadro. A continuación escucha los diálogos para comprobar tus respuestas.

Bai	6097877108	Paris	and_vita@mail.dif
17 de marzo de 1986	italiano	estudiante de Informática	
Nápoles	Vitale	china	28

FICHA DE INSCRIPCIÓN

1. Nombre: **Andrea**

2. Apellido/s: _____

3. Nacionalidad/Lugar de nacimiento: _____ / _____

4. Fecha de nacimiento: _____

5. Edad: **22**

6. Lugar de residencia: **Roma**

7. Profesión: _____

8. Teléfono: _____

9. Correo electrónico: _____

FICHA DE INSCRIPCIÓN

1. Nombre: _____

2. Apellido/s: **Chang**

3. Nacionalidad/lugar de nacimiento: _____ / **Pekin**

4. Fecha de nacimiento: **5 de agosto de 198**

5. Edad: _____

6. Lugar de residencia: _____

7. Profesión: **profesora**

8. Teléfono: _____

9. Correo electrónico: **bai-chang@mail.dif**

Esta actividad presenta una dificultad añadida para el estudiante ciego: al no poder ver las fotos, no sabe quién es el chico y quién la chica, y tiene que prestar atención a la voz del hablante. Es una actividad adecuada para que el profesor introduzca el léxico relacionado con las nacionalidades e invite a la reflexión sobre los acentos extranjeros en español.

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 (estrategias metacognitivas de atención selectiva)²⁰ para la comprensión.

²⁰ La mención de estrategias para la comprensión auditiva en E/ LE ha sido extraída de la Taxonomía de estrategias de comprensión auditiva en LE de Martín Leralta (2007).

- a) Pre-audición: se pedirá que algún miembro del grupo lea en voz alta los ítems y luego las palabras que completar. Se incide en el uso de estrategias de comprensión auditiva (inferencia de voces, repetición de los interlocutores durante la escucha y transferencia en el caso de lenguas próximas al español). Se pide que atiendan a las palabras clave.
- b) Audición: se reproduce la escucha y se pide a los estudiantes (y deficientes visuales) que intenten marcar o recordar las respuestas. Otra opción para integrar completamente al alumno ciego es detener la audición cada vez que se ofrezca un dato. No obstante, aquí nos planteamos si esto podría causar malestar al alumno que no escribe y es consciente de que el profesor lo está viendo (tal y como sucedía con el sujeto que observó Malta, véase p. 51).
- c) El profesor pide que escuchen el audio en casa y realicen la parte escrita de la actividad.

B. Vuelve a escuchar los diálogos anteriores y di en cuál de ellos se habla de tú y en cuál de usted. Pon algún ejemplo para cada uno.

Actividades

B. Vuelve a escuchar los diálogos anteriores y di en cuál de ellos se habla de tú y en cuál de usted. Pon algún ejemplo para cada uno.

En el diálogo 1 se habla de _____

.....

En el diálogo 2 se habla de _____

.....

C. Completa el cuadro con la forma del singular de los verbos más habituales para hablar de los datos personales.

	SER	TENER	LLAMARSE
yo			
tú			
él/ella/usted			
nosotros/nosotras	somos	tenemos	nos llamamos
vosotros/vosotras	sois	tenéis	os llamáis
ellos/ellas/ustedes	son	tienen	se llaman

D. Haz las preguntas necesarias a tu compañero para completar una ficha como la del apartado A con sus datos. Puedes consultar las preguntas de las grabaciones.

E. Ahora presenta a tu compañero al resto de la clase.

Hola a todos, esta es Chiara...

Preguntas útiles en clase

¿Perdón?

No entiendo.

¿Puede/s repetir?

¿Cómo se escribe?

¿Qué significa?

- El profesor pedirá a los alumnos que levanten la mano cuando escuchen un ejemplo (permitimos el movimiento en clase conforme al estilo cinestésico de algunos estudiantes). También se propicia una actividad integradora en la que cada alumno se siente libre de participar.

C. Completa el cuadro con la forma del singular de los verbos más habituales para hablar de los datos personales.

- a) El profesor remite a los apartados A y B de la actividad, y pide que completen (deficientes visuales) o comparen por parejas (aprendizaje cooperativo).
- b) Se pide como tarea para realizar en la plataforma.

D. Haz las preguntas necesarias a tu compañero para completar una ficha como la del apartado A con sus datos. Puedes consultar las preguntas de las grabaciones.

El profesor forma parejas o grupos donde uno tiene el rol (aprendizaje cooperativo) de escribir las preguntas (estudiante sin deficiencia visual) y el resto irá preguntándose a modo de entrevista en primera y tercera persona (estrategias de cooperación para la comprensión auditiva). El profesor pide que redacten la información utilizando la plataforma.

E. Ahora presenta a tu compañero al resto de la clase.

Actividad de puesta en común que el profesor puede aprovechar para realizar una evaluación formativa.

3. El blog de João (véase la adaptación en la plataforma).

A. João es un joven brasileño que realiza un curso de verano en Barcelona y tiene un blog donde cuenta sus experiencias en la clase de español. Completa los adjetivos de nacionalidad de su texto con las terminaciones adecuadas.

El blog de João

A. João es un joven brasileño que realiza un curso de verano en Barcelona y tiene un blog donde cuenta sus experiencias en la clase de español. Completa los adjetivos de nacionalidad de su texto con las terminaciones adecuadas.

El blog de João

EL ESPAÑOL: UN ENCUENTRO DE CULTURAS

Sí, un encuentro de culturas, de países, de idiomas; esta es mi clase de español. Aquí tengo la oportunidad de compartir con personas de muy diversos países y de diferentes continentes esta nueva aventura para mí. Hablar sobre las nacionalidades en una clase así es muy interesante. ¿Queréis aprender conmigo algunas? Como sabéis, yo soy João, brasileño, de Río de Janeiro; pero quiero presentaros a mis compañeros. Susan y Robert son estadounidenses, de Chicago, y Said es un chico marroquí, de Tetuán. En mi clase hay dos alemanes, Klaus, que es un joven alemán de Hamburgo, y Katja, que es una chica alemana también, pero de Bremen. También hay un joven irlandés, de Dublín, que se llama Cathal, y un chico belga de Bruselas, su nombre es Didier. Ah, y mi compañera Katerina, que es griega, de Atenas, y Mariza de Mozambique. Ah, mi profesor es de Bilbao.

mexicano/mexicana
mexicanos/mexicanas
francés/francesa
franceses/francesas
chipriota
chipriotas

Los adjetivos de nacionalidad se escriben con minúscula.

7 - siete

De nuevo, el profesor entrena estrategias de escucha pidiendo a los estudiantes que se fijan en las palabras (los sustantivos) que preceden a la nacionalidad para anticipar el género y número del gentilicio (estrategias metacognitivas de atención selectiva).

a) Pre-audición: el profesor pide una tormenta de ideas sobre los gentilicios que ya conocen y los escribe en la pizarra, repitiendo en voz alta cada palabra que escriba. Se crea una audición con este discurso que también está disponible en la plataforma. Cabe destacar que el locutor es un joven brasileño seleccionado con la intención de impregnar la actividad de realismo y más significado, al escuchar el acento de un brasileño hablando español.

b) Audición: se reproduce la audición (mínimo, dos veces). El estudiante es libre de escribir o no las respuestas. En caso de que no lo haga, debe prestar atención a la escucha y retener de memoria la terminación que se solicita.

c) Post- audición: el profesor pide que comparen sus respuestas con el compañero. Se corrige y evalúa realizando una puesta en común. El profesor vuelve a reproducir la audición y la detiene antes de cada hueco. Hace hincapié en los sustantivos que anticipan el género y el número del gentilicio y solicita la respuesta pidiendo que levanten la mano o preguntando por parejas. Cada vez que el alumno responda, el profesor pedirá que deletreen la respuesta mientras que la escribe en la pizarra. Para finalizar la actividad, el profesor pide que redacten un texto similar en casa.

B. Completa el siguiente cuadro e incluye el país y la nacionalidad de João.

El ejercicio se realiza oralmente en clase. Primero, el profesor da un ejemplo (España, un hombre español, una mujer española, unos niños españoles, unas niñas españolas) en voz alta y lo escribe en la pizarra. Pide a algún alumno (vidente o no) que deletree la palabra. Después, pide que los alumnos por parejas (en la que uno tiene el rol de escribir) completen el cuadro. Se corrige con una puesta en común y los alumnos pasan o no a la pizarra para escribir las respuestas (atendemos a los estudiantes sin deficiencia visual).

La idea de introducir un sustantivo es intentar que un ejercicio puramente gramatical adopte un sentido más significativo a la vez que los alumnos aprehenden términos de metalenguaje.

B. Completa el siguiente cuadro e incluye el país y la nacionalidad de João.

PAÍS	MASCULINO SINGULAR	FEMENINO SINGULAR	MASCULINO PLURAL	FEMENINO PLURAL
ESTADOS UNIDOS				
BRASIL				
MARRUECOS				
JAPÓN		japonesa		
LA INDIA	hindú			
AUSTRALIA				australianas
ALEMANIA				
ISRAEL			israelíes	
.....				

C. Ahora, haz un cuadro como el anterior con tu país, tu nacionalidad y la de tus compañeros. ¿Conoces más nombres de países en español? Inclúyelos en el cuadro.

C. Ahora, haz un cuadro como el anterior con tu país, tu nacionalidad y la de tus compañeros. ¿Conoces más nombres de países en español? Inclúyelos en el cuadro.

Como tarea para casa, el profesor pide que escriban oraciones con las nacionalidades del apartado B (recordamos que el estudiante ciego accede a la plataforma y se descarga el archivo correspondiente) y que añadan más gentilicios como reza el apartado C.

4. ¿Los conoces? (véase la adaptación en la plataforma)

A. Aquí tienes los nombres de una serie de figuras del mundo hispano. Pregunta a tus compañeros por los nombres que no conoces.

4 ¿Los conoces?

A. Aquí tienes los nombres de una serie de figuras del mundo hispano. Pregunta a tus compañeros por los nombres que no conoces.

- ¿Sabes quién es Rafa Nadal?
- Sí, es un tenista español.



Esta es una de las actividades que exige mayor adaptación ya que depende del *input* visual para leer los nombres, ver la imagen de cada personaje, presentar los contenidos culturales y el léxico de las profesiones. Proponemos una explotación especialmente dirigida a un estudiante ciego, que integra al resto de compañeros.

Esta actividad requiere un trabajo previo de búsqueda y diseño de la actividad por parte del profesor. Presentamos un ejemplo de explotación didáctica en la que el docente tiene que acceder a la plataforma para realizar la actividad. Asimismo, la planteamos como una oportunidad para trabajar el componente fonético del español, reflexionando acerca de los

diferentes acentos del mundo hispanoamericano y variedades lingüísticas de la lengua española.

En primer lugar, el profesor leerá los nombres en voz alta y hará una pregunta-modelo:

- *¿Sabes quién es Rafa Nadal?*

Después de la respuesta positiva o negativa, a modo de calentamiento, pedirá que en parejas se hagan preguntas sobre los nombres que conocen (construcción colaborativa de significados; estrategia cognitiva de elaboración del mundo). A continuación, se comienza con la presentación de los personajes.

La función de las audiciones es que asocien el personaje a la voz (aprendizaje significativo y con valor social), no necesariamente para que adivinen quién es. Se debe intentar que el audio esté relacionado con el ámbito profesional de esa persona (Shakira con una canción, Fernando Torres en un partido de fútbol, etc.)

Con cada personaje, el profesor reproduce en un proyector una imagen del mismo (o entrega una imagen ampliada, si es pertinente). No creemos que el hecho de exponer una imagen aisle de algún modo al estudiante ciego dado que se acompaña el *input* visual complementario con un documento sonoro y, además, no siempre se conoce a todos los personajes famosos (circunstancia que tiene lugar normalmente en una clase de cultura de E/LE).

Ejemplo:

- *Shakira*. Se reproduce la canción “waka-waka” y se pregunta si conocen a esta persona; se presenta la profesión. El objetivo de utilizar una canción también responde al componente lúdico en el aula relacionando con factores afectivos y de motivación.

Animamos al profesor a que, siempre que sea posible, aporte objetos que permitan adquirir conceptos mediante el sentido del tacto. Por ejemplo: una escultura de Botero o similar, una muñeca de Mafalda, una construcción (Santiago Calatrava), un pelota de tenis, un micrófono, etc.

En la plataforma se encuentran todos los recursos sonoros necesarios.

- Actividad 7
- Actividad 8
- Actividad 9
- Más actividades
- Sitemap

2. Penélope Cruz

Penélope Cruz en los Oscar



8. Gael García Bernal

Vídeo de YouTube



9. Shakira

Vídeo de YouTube



5. ¿Cuántas lenguas hablas?

5 ¿Cuántas lenguas hablas?

Relaciona cada pregunta con la respuesta adecuada.

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuántas lenguas hablas? 2. ¿Sabes alemán? 3. ¿Sabes cómo se dice "gracias" en japonés? 4. ¿Hablar español es útil? 5. Quiero aprender chino. 6. Yo creo que el griego es fácil. ¿Y tú? 7. Hablo seis idiomas. | <ol style="list-style-type: none"> a. No, solo sé decir "hola" y "adiós". b. Bueno, sí, pero también hablar inglés o francés, ¿no? c. ¿Sí? Yo solo tres. d. Pues tres: español, árabe e italiano. e. Sí, se dice arigato. f. ¿Sí? Yo creo que es muy difícil. g. Sí, yo también creo que no es muy difícil. Es una lengua fácil de aprender y muy interesante. |
|---|---|

Se trata de una actividad de comprensión lectora para explotarla como en los ejercicios anteriores.

El profesor lee o pide a los alumnos que lean las columnas (en voz alta) y que trabajen en parejas para unir las frases. Si un componente de la pareja es ciego, el compañero lee las opciones posibles y las comentan juntos. Como evaluación, el profesor pide que los alumnos se levanten y roten, haciéndose preguntas entre ellos. Como tarea para casa, se redacta un texto utilizando la misma información.

6. ¿Por qué estudias español?

A. Vas a escuchar a una serie de personas que estudian español. ¿Por qué lo hacen?
Relaciona los nombres con las respuestas que han dado.

6 ¿Por qué estudias español?

A. Vas a escuchar a una serie de personas que estudian español. ¿Por qué lo hacen?
Relaciona los nombres con las respuestas que han dado.

<input type="checkbox"/> 1. Ding es un joven chino que estudia español	A- para leer libros españoles e hispanoamericanos.
<input type="checkbox"/> 2. Lucile es una chica belga que quiere aprender español	B- por su trabajo.
<input type="checkbox"/> 3. Barbara es una chica alemana que estudia español	C- para ver películas españolas en versión original.
<input type="checkbox"/> 4. Sandra es una joven italiana que aprende español	D- para viajar por Hispanoamérica.
<input type="checkbox"/> 5. Olivier es un hombre francés que estudia español	E- porque le gustan los idiomas.
<input type="checkbox"/> 6. Wang Bing es una mujer china que quiere aprender español	F- para ser profesor de español.
<input type="checkbox"/> 7. Veronika es una estudiante austríaca que estudia español	G- para escuchar canciones en español.
<input type="checkbox"/> 8. Francesco es un estudiante suizo que aprende español	H- para hablar con sus amigos argentinos.
<input type="checkbox"/> 9. Brooke es una estudiante canadiense que estudia español	I- para ir a estudiar a España.
<input type="checkbox"/> 10. Maarja es una mujer estonia que estudia español	J- porque su novia es mexicana.

En esta actividad de comprensión auditiva, queremos mencionar que la voz número 1 es confusa, y no se puede decidir claramente si es una voz masculina o femenina. Por otra parte, se trata de una actividad útil para trabajar léxico relacionado con las nacionalidades, profesiones e intereses y para practicar, de nuevo, el componente fonético, reflexionando acerca de los diferentes acentos según la lengua materna del hablante.

- a) Pre-audición: en parejas o en un grupo máximo de tres, los estudiantes subrayan los verbos de las oraciones de la segunda columna (estrategia metacognitiva de comprensión auditiva: autogestión).

El profesor pide que por cada enunciado, escriban todas las palabras posibles relacionadas con dicho verbo, una persona del grupo será la encargada de escribirlas. Ej.: “leer” – libro, lectura, **novelas** – “trabajo”: trabajador, **empresa**... El objetivo es lograr que salga la palabra clave de la audición (estrategia metacognitiva de atención selectiva y cognitivas de “elaboración del mundo” e “inferencia extralingüística”; cooperación como estrategia socioafectiva).

Aunque en solo dos oraciones (A y G) no se da la información oral de forma idéntica que la escrita, la finalidad es practicar la comprensión por contexto (“inferencias y elaboración”). Antes de escuchar la audición, se hace una puesta en común sobre el vocabulario obtenido.

- b) Audición: según el nivel de la clase, el profesor puede detener la pista unos segundos después de cada frase o parar después de cada locución con el objetivo de fomentar la retención de información (de manera similar al protocolo que se aplica a un candidato al DELE con ceguera en las pruebas de comprensión auditiva en las que no puede leer ni señalar la respuesta).
- c) Post-audición:

B. Escucha de nuevo y comprueba. El profesor vuelve a reproducir el audio y pide que levanten la mano con la respuesta correcta. El estudiante ciego o con deficiencia visual que no haya marcado ninguna sobre el papel, tendrá la oportunidad de participar en la fase de corrección (así como el alumno vidente que no lo ha hecho durante la audición).

C. Ahora, pregunta a uno o a dos compañeros por las lenguas que hablan y cómo lo hacen, y por qué estudian español. Otro compañero te lo preguntará también a ti, prepara tus respuestas. Actividad de expresión oral.

D. Completa el cuadro con las terminaciones del presente de estos verbos.

D. Completa el cuadro con las terminaciones del Presente de estos verbos.

VERBOS REGULARES

	AR	-ER	-IR
yo	habl- o	aprend- o	escrib- o
tú	habl- <input type="text"/>	aprend- <input type="text"/>	escrib- <input type="text"/>
él/ella/usted	habl- <input type="text"/>	aprend- <input type="text"/>	escrib- <input type="text"/>
nosotros/as	habl- <input type="text"/>	aprend- <input type="text"/>	escrib- <input type="text"/>
vosotros/as	habl- <input type="text"/>	aprend- <input type="text"/>	escrib- <input type="text"/>
ellos, ellas, ustedes	habl- <input type="text"/>	aprend- <input type="text"/>	escrib- <input type="text"/>

Más verbos regulares en -ar: trabajar,

en -er: leer,

en -ir: vivir,

! El verbo **saber** se conjuga como los verbos que terminan en -er, excepto la primera persona del singular que es irregular: (yo) sé.

Proponemos que esta actividad la realicen oralmente los estudiantes por parejas incluyendo más verbos que ya hayan aprendido. La realización de la actividad por escrito se realiza mediante la descargar del documento *Word* de la plataforma.

D. Tus compañeros y tú queréis hacer un intercambio con otras personas para practicar idiomas. Prepara un texto en forma de anuncio para colgarlo en la página web del centro donde estudias.

Proponemos que el profesor plantee esta actividad como una tarea de grupo en la que tendrán que utilizar toda la información que han visto en la unidad (presentación, profesión, intereses, etc.) y sigan un modelo similar a la actividad 5 y 6. Se reparten los roles. El profesor pide que los grupos suban su anuncio a la plataforma para realizar una puesta en común.

7. ¿Cuántos años tienes?

7 ¿Cuántos años tienes?

A. Escribe los números siguientes con letras tal como están agrupados.

949 _____ 29 _____ 93 _____

6 _____ 9 _____ 7 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____

8 _____ 1 _____ 4 _____ 0 _____ 5 _____

6 _____ 9 _____ 4 _____ 55 _____ 34 _____ 105 _____

1982 _____

1992 _____

26 _____

6 _____ 82 _____ 33 _____ 77 _____

96 _____

B. A continuación escucha los diálogos y relaciónalos con el número correspondiente.

C. Los números anteriores corresponden a los siguientes conceptos. Antes de volver a escuchar los diálogos comenta con un compañero a qué se refiere cada número.

un número de DNI o carné de identidad un teléfono fijo
un número de una cuenta bancaria un teléfono móvil una edad

● El número 26 es una edad, ¿verdad?
○ Sí.

D. Vuelve a escuchar los diálogos y comprueba.

Esta actividad presenta dificultades tipográficas ya que el espacio para escribir y marcar las respuestas es pequeño y, además, la separación entre cifras puede resultar confusa. Se obliga al estudiante con deficiencia visual a forzar la vista.

Con este ejercicio se practicarán los patrones de entonación del número para relacionarlo con su significado y adquirir el concepto.

A. Escribe los siguientes números con letras tal como están agrupados.

Esta actividad se realiza como tarea escrita, en papel o utilizando la plataforma.

B. A continuación escucha los diálogos y relaciónalos con el número correspondiente.

Esta actividad se realiza como tarea a modo de repaso.

C. Los números anteriores corresponden a los siguientes conceptos.

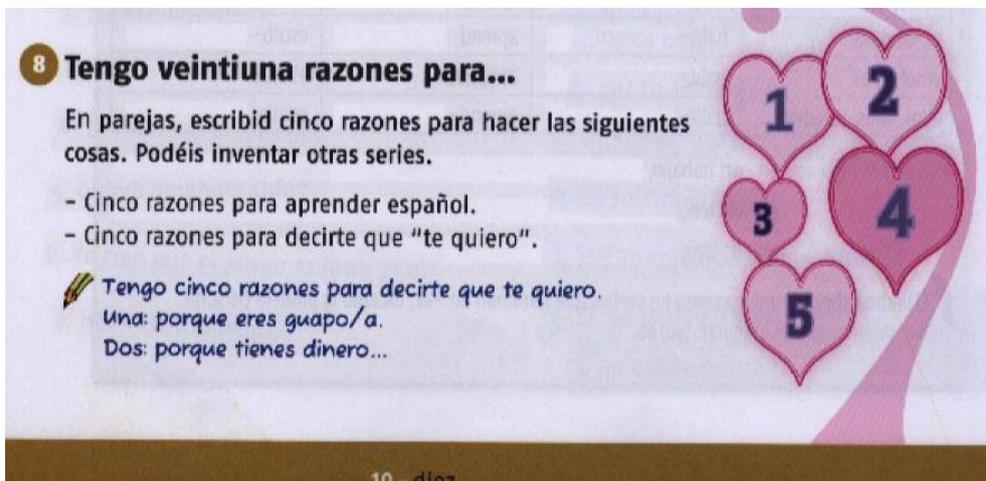
Antes de volver a escuchar los diálogos comenta con un compañero a qué se refiere cada número.

- a) Pre-audición: el profesor o un alumno lee cada grupo de números y se pide que separen en voz alta las cifras que lo componen según la entonación del mismo (ej.: 1992; uno, nueve, nueve, dos). Se pide que lean en parejas (si hay un ciego, el compañero) los conceptos (ej.: un teléfono fijo) y hagan hipótesis sobre cómo son esos números en su país y cómo se leen ("elaboración del mundo"). Se hará una puesta en común en clase con los resultados.
- b) Audición: el profesor no solicita que unan con las cifras anteriores sino que por medio de la inferencia entre estos conceptos en su cultura y en la española, intenten relacionar cada cifra que escuchen con su significado. El profesor reproducirá el audio una vez sin detenerlo; durante la segunda escucha, espera que el alumno levante la mano para responder.
- c) Post-audición:

D. Vuelve a escuchar los diálogos y comprueba. Evaluación de la actividad.

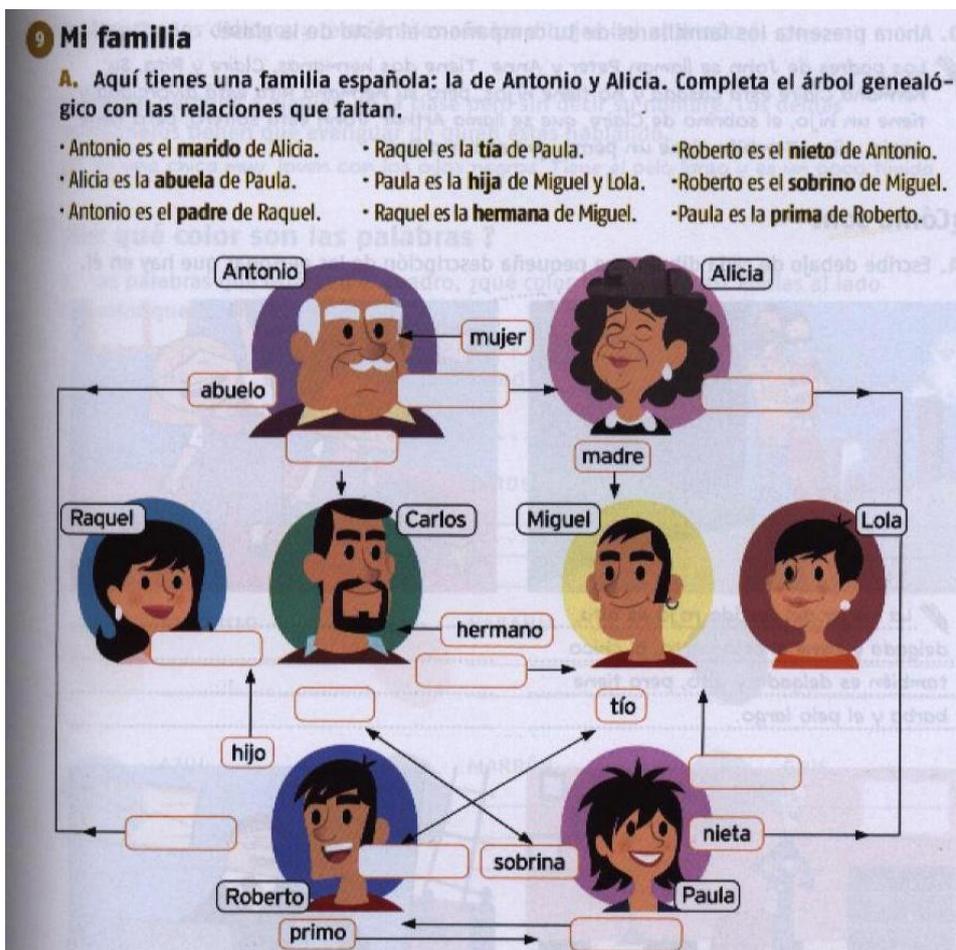
8. Tengo veintiuna razones para...

En parejas, escribid cinco razones para hacer las siguientes cosas. Podéis inventar otras series.



Esta actividad se puede explotar oralmente tal y como aparece en el manual. La versión escrita se puede realizar utilizando la plataforma o en papel o braille, si procede. Fomenta el aprendizaje cooperativo, la construcción de significados, y la "temperatura emocional".

9. Mi familia



Esta actividad contiene un alto grado de *input* visual inútil para el estudiante ciego y confuso para el alumno con deficiencia visual ya que presenta ilustraciones con esquemas y bocadillos que exigen un constante movimiento del ojo. En caso de que usen lupas, estas ralentizan la realización de la actividad.

A. Aquí tienes una familia española: la de Antonio y Alicia. Completa el árbol genealógico con las relaciones que faltan.

Los términos se pueden explicar mediante traducción. Otra alternativa para el profesor, con la que se pueden practicar los números es escribir las fechas de nacimiento para tener una referencia del orden genealógico y que ellos deduzcan el parentesco. Se pide como tarea una redacción presentando a los miembros de su familia y practicando los determinantes posesivos; pueden usar como modelo el ejercicio B.

B. Usa los posesivos correspondientes según quién habla.

B. Usa los posesivos correspondientes según quién habla.

Carlos habla de su familia:	Yo hablo de la familia de Roberto:
Antonio y Alicia son <i>mis</i> padres.	Antonio y Alicia son
Miguel es	Miguel es
Paula es	Paula es
Raquel es	Raquel es

C. Escribe el nombre de algunos de tus familiares. Un compañero te hará preguntas para saber quiénes son y qué relación tienes con ellos. Haz lo mismo con los familiares de tu compañero.

Peter Anne Claire Rita Arthur Alice Bob

- ¿Peter es tu hermano?
- No, es mi padre. Yo no tengo hermanos, tengo dos hermanas.
- ¿Cómo se llaman tus hermanas?
- Claire y Rita.
- ¿Están casadas?

C. Escribe el nombre de algunos de tus familiares. Un compañero te hará preguntas para saber quiénes son y qué relación tienes con ellos.

Proponemos que para realizar esta actividad usen la misma información de la redacción que han escrito. Después de comentarlo con su compañero/a, se hace una puesta en común como se indica en el apartado **D: Ahora presenta los familiares de tu compañero al resto de la clase.**

9. ¿Cómo son?

10 ¿Cómo son?

A. Escribe debajo de cada dibujo una pequeña descripción de las personas que hay en él.





La mujer del vestido rojo es alta, delgada y tiene el pelo corto. El chico también es delgado y alto, pero tiene barba y el pelo largo.

Esta actividad no pueden llevarla a cabo alumnos ciegos tal y como se presenta en el manual ya que es un ejercicio puramente descriptivo que se basa en un *input* visual para su realización. En ella se trabajará el léxico relacionado con el aspecto físico y la personalidad. Proponemos los siguientes modelos de adaptación:

A. Escribe debajo de cada dibujo una pequeña descripción de las personas que hay en él.

a) Pre-audición (estrategias metacognitivas de avance de la información):

Alumnos ciegos con compañero sin deficiencia visual. En clase, como actividad oral: En parejas, que describan oralmente a sus familiares. Un ciego de nacimiento tiene la percepción de cómo son físicamente (otra opción es describir a un famoso). En parejas (un estudiante ve) se pide que intenten averiguar cómo es la persona de la ilustración negociando significados con preguntas como: ¿Es alto? ¿Es hombre? ¿Viejo? ¿Lleva pantalones? ¿Tiene el pelo largo? Después, se hace un resumen de cada ilustración.

Alumnos con deficiencia visual. En una pareja con un miembro con resto visual útil, se pide que uno describa y el otro dibuje en su cuaderno. Después de que hayan trabajado las diferentes ilustraciones, se pasa al apartado B de la actividad.

b) Escucha los diálogos y relaciónalos con los dibujos del apartado A.

Audición: el profesor detendrá la escucha o la reproducirá tantas veces como sea necesario. El léxico relativo a la familia debe estar bien trabajado porque son estrategias para saber si es hombre o mujer y cómo es (inferencia).

Un aspecto positivo ante la complejidad que entraña esta actividad es que creemos que está bien adaptada al nivel de los aprendientes (A1). Cada ilustración es diferente y no hay lugar a confusión entre dibujos. Solo hay un dibujo tan parecido (la ilustración inferior derecha) para que sea necesaria una descripción detallada de acuerdo con la información que transmite el audio: “ella es rubia con los ojos verdes y yo morena con los ojos marrones”. No obstante, se trata de la última locución, por tanto se puede aplicar una técnica de descarte para relacionarlo con la imagen.



c) Post-audición: comprobación en clase.

C. Ahora, describe a alguien de la clase pero sin decir su nombre. Los demás compañeros tienen que averiguar de quién estás hablando.

Para practicar más la descripción física y el carácter (o estados de ánimo), especialmente con el aprendiente ciego, proponemos que se trabaje con documentos sonoros mediante estrategias de inferencias de voces o paralingüísticas. Se pueden reproducir voces de famosos y preguntarles qué les sugieren (se negocian significados). Un alumno describe por su voz al personaje físicamente y luego se revela si sus hipótesis son o no correctas. Otro alumno puede describir al personaje a modo de retroalimentación cuando se diga quién es. No hay que pensar que esto incomodará al ciego; el ciego sabe que es ciego.

11. ¿De qué color son las palabras?

II ¿De qué color son las palabras ?

A. Las palabras que están en el cuadro, ¿qué color tienen para ti? Ponlas al lado del color que tú elijas.

la noche	el día	la ciudad	el mar	la naturaleza
el amor	la amistad	la risa	el calor	el frío

 ROJO	 VERDE	 BLANCO
 AMARILLO	 NARANJA	 NEGRO
 AZUL	 MARRÓN	 GRIS

 La risa es de color verde.

B. ¿Qué colores has escogido? Añade ahora en cada color dos o tres palabras más. Pueden ser cosas que tienen ese color.

Ante una actividad de este tipo, cabe mencionar que el porcentaje de personas que son ciegas de nacimiento es muy pequeño. Puede ser que las personas que vieron colores, no los recuerden pero, al igual que aquellas ciegas de nacimiento, sí pueden conocer las sensaciones que evocan y/o sus connotaciones.

Proponemos un trabajo con analogías al igual que en la didáctica multisensorial aplicada a las ciencias para aprender estos conceptos.

Empleamos los conceptos de frío, cálido y templado para que un ciego de nacimiento que nunca haya visto los colores, pueda conceptualizarlos relacionándolos con las sensaciones de frío y calor. Ejemplos:

- Blanco (luz intensa), negro (oscuridad) y gris (intermedio).
- Colores cálidos. De muy caliente a menos: rojo (fuego), naranja, amarillo.
- Colores templados. Naranja, marrón.

- Colores fríos. Verde y azul.

Asimismo, se pueden enseñar palabras y el color que culturalmente se le asocia. Por ejemplo: el amor es rojo o rosa; las realidades que se asocian a un color: cielo azul, gris (cuando va a llover); nieve blanca.

Esta actividad puede ser muy interesante ya que según el país y la cultura, algunos conceptos pueden asociarse a otros colores e incluso dar lugar a malentendidos culturales (en algunos países asiáticos, el color rojo representa la muerte; en la cultura musulmana, el luto se representa con el color blanco).

A. Las palabras que están en el cuadro, ¿qué color tienen para ti? Ponlas al lado del color que tú elijas.

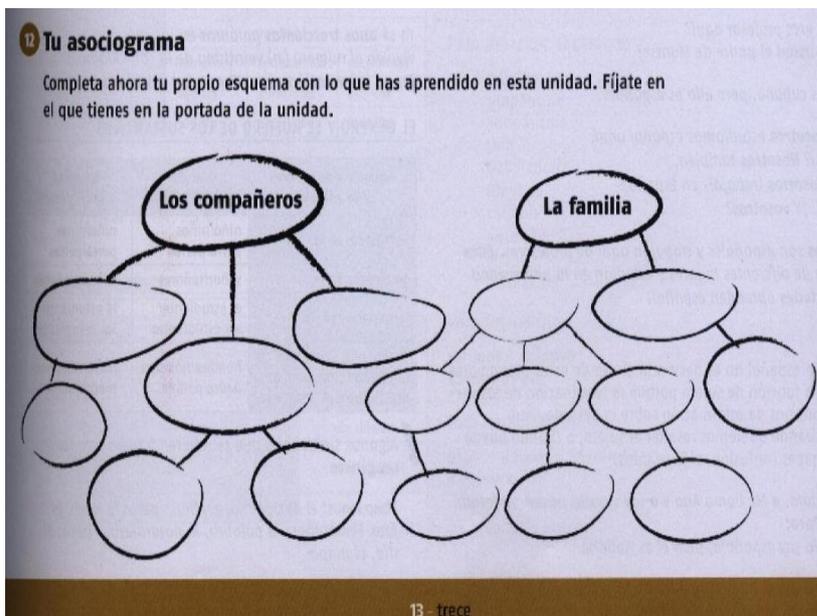
Bajo nuestro punto de vista, esta actividad está planteada con mucho acierto para nuestros fines ya que favorece la libertad del alumno para asociar y practicar el léxico de los colores y las relaciones que se desprenden del mismo.

Se explica (en parejas, grupos) qué significa cada concepto y a partir de ahí, se pide que relacionen el color con el concepto que representa la palabra. Lo importante será que no seleccionen un color totalmente opuesto al que socialmente se le ha otorgado al término en cuestión (ej.: amor, negro; estados de ánimo: antipático, rosa).

B. ¿Qué colores has escogido? Añade ahora en cada color dos o tres palabras más.

Tienen libertad para responder. Por otra parte, el profesor puede aportar objetos en clase de ese color y pedir a los estudiantes que traigan otros de sus casas (actividad que favorece la integración). Una forma de explotarla es jugar a las adivinanzas; se practican los colores y todo el léxico que conozcan los alumnos. También se permite que manipulen el objeto, favoreciendo el uso del sentido del tacto y el empleo de estrategias táctiles y cinestésicas.

12. Tu asociograma.



Esta actividad se trabaja a modo de **autoevaluación** (tal y como corresponde a la estrategia metacognitiva de reflexión preferida del estudiante con deficiencia visual). El profesor también puede hacer una puesta en común o realizar una evaluación formativa.

Como se puede comprobar, se confirman los supuestos de los investigadores acerca del papel del profesor de E/ LE en este entorno. Se encuentra en un medio donde el alumno tiene un papel protagonista y él tiene que actuar como conductor de la clase. Al mismo tiempo, tiene un papel muy activo fuera del aula, ya que la preparación de este tipo de clases exige un gran trabajo de reflexión, planificación y mucho tiempo para adaptar las actividades, con la dificultad añadida de no saber con qué tipo de deficiencia visual tendrá que tratar.

A continuación, para finalizar la parte práctica de este proyecto, mostramos una selección de actividades relacionadas con el léxico, uno de los contenidos que por su idiosincrasia conceptual, plantea más dificultades cuando no se utiliza el *input* visual para presentarlo.

Unidad 3, actividad 17, p. 50. Contenido léxico y cultural: ropa.

17 La maleta de María

A. Mira estas tres maletas y escribe qué hay en cada una.



En la maleta 1 hay una falda roja.
En la maleta 2 hay...

B. María ha perdido su maleta. Escucha la descripción que hace en la oficina de equipaje extraviado e identifícala.

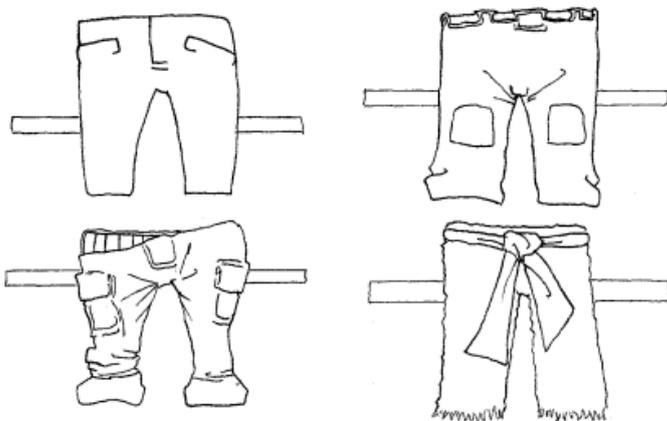
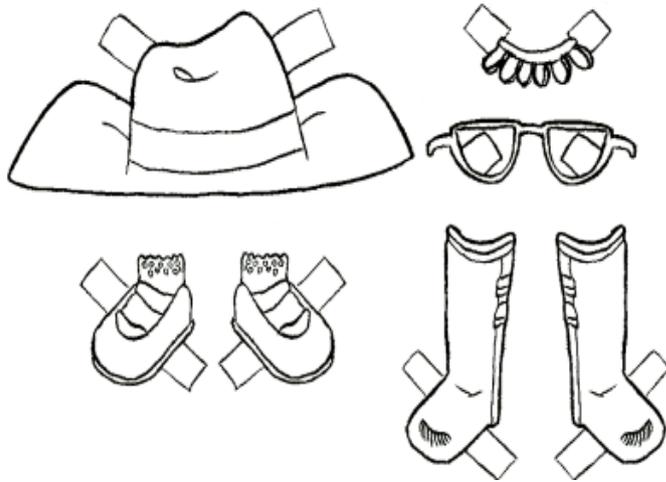
Maleta

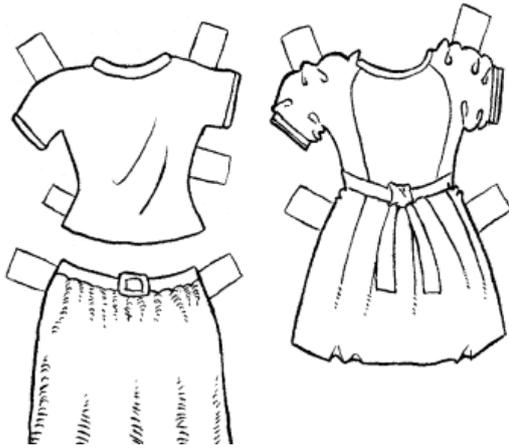
C. Y tú, cuando vas de vacaciones, ¿qué llevas para quince días en la playa?, ¿para un fin de semana en invierno en otra ciudad? y ¿ para una semana de excursión por la montaña?

Como afirman Bermejo *et. al.*: “las adaptaciones se harán sobre todo en las **actividades**, en las **estrategias metodológicas** y en los **criterios de evaluación**, así como en la utilización de materiales adaptados a las necesidades de la persona ciega” (Bermejo *et. al.*, 2002, p. 27); no hay que adaptar conceptos sino estrategias metodológicas y actividades. Los conceptos universales no presentan dificultades, los conceptos no universales, específicos de una región (un traje de torero o un kimono), son más difíciles de explicar sin utilizar el *input* visual. No obstante, aquí ofrecemos una alternativa utilizando el sentido del tacto para que el estudiante ciego pueda adquirir el concepto en cuestión.

Para presentar el léxico correspondiente a la ropa y, posteriormente, realizar esta actividad, utilizaremos el sentido del tacto. Proponemos una búsqueda de imágenes de ropa o de recortables y llevarlos al aula. Así, compensamos la carencia de visión utilizando el sentido del tacto, lo que beneficia a los alumnos con un estilo de aprendizaje **táctil/ cinestésico**.

Ejemplos:





Unidad 3, actividad 7 A, p. 47. Contenido léxico y cultural: alimentos y comidas.

El menú del día

A. ¿Conoces estos platos de la cocina española? Relaciónalos con sus ingredientes. Algunos ingredientes se pueden repetir en varios platos.

tomates vinagre huevo patatas pollo aceite atún
 arroz pepino sal cebolla marisco pimientos lechuga
 ajo

paella gazpacho tortilla ensalada mixta

B. ¿Qué otros alimentos conoces? Ordénalos en estos grupos.

Frutas Verduras Lácteos Carnes Pescados Cereales

Para presentar platos gastronómicos se pueden encontrar materiales audiovisuales en *youtube*, como vídeos de recetas culinarias que contienen bastante *input* auditivo para su audiodescripción. No obstante, consideramos que se requiere un nivel mínimo de A2 para realizar esta actividad.

De este modo, con el fin de presentar el contenido léxico correspondiente a los alimentos, proponemos que tanto profesor como alumnos aporten alimentos de casa (frutas, legumbres, chocolate, etc.) Una vez que los contenidos léxicos han sido

aprendidos, se explica en qué consisten los platos típicos de cada país, qué ingredientes llevan y el modo de preparación. El profesor puede, incluso, plantear una clase “culinaria” a la que traigan platos de recetas españolas elaborados en casa para probarlos.

Unidad 2, actividad 2, p. 26: léxico sobre acciones de la vida cotidiana.

La vida de Manuel (véase la adaptación en la plataforma).

A. Observa los dibujos y di a qué hora hace Manuel cada cosa (para realizar esta actividad es necesario emplear la plataforma). Ej.: 06:50. Manuel se despierta a las siete menos diez (audio 1). Escribe tus frases en un documento de *Word* y envíaselo al profesor.

Con esta audición practicamos las estrategias cognitivas de inferencia (de voces, paralingüística y extralingüística) y facilitamos la adquisición del léxico.

2 La vida de Manuel

A. Observa los dibujos y di a qué hora hace Manuel cada cosa.

 <p>06:50</p> <p>Manuel se despierta a las siete menos diez.</p>	 <p>07:05</p>	
 <p>07:40</p>	 <p>07:55</p>	
 <p>08:10</p>	 <p>14:20</p>	 <p>16:00</p>
 <p>20:30</p>	 <p>21:25</p>	

- ▶ 1. 06:50. Manuel se despierta.
- ▶ 2. 07:05. Manuel...
- ▶ 3. 07:10. Manuel...

En la plataforma hemos adjuntado documentos sonoros extraídos del Banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte²¹. El profesor reproduce los sonidos e invita a los alumnos a qué adivinen a qué acción del día corresponden.

Unidad 2, actividad 10, p. 33: objetos de una clase de E/ LE.

10. En clase. A. Mira esta clase de un instituto. ¿Puedes poner el nombre a los objetos marcados?



Actividad en la que invitaremos a los estudiantes a moverse y/o manipular los objetos de la clase. Si no están todos los que aparecen en la ilustración, un compañero descifrará la clave visual a otro mediante definiciones que se formularán entre ellos.

²¹ <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>. Fecha de consulta: 1 de agosto de 2001.

12. LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR DE E/ LE PARA ESTUDIANTES CON DEFICIENCIA VISUAL O CEGUERA

Durante la elaboración de este trabajo, hemos sido conscientes de que el profesor de E/ LE para personas con DV o ceguera es un profesional que ejerce su labor de manera aislada terminando por desarrollar su propio método autodidacta de enseñanza. No obstante, a partir de las investigaciones y artículos con los que hemos trabajado, podemos ofrecerle al profesor/ lector de este proyecto, algunos denominadores comunes a los docentes de E/ LE así como pautas didácticas que esperamos que les faciliten el ejercicio de su profesión.

Si hay algo en lo que todos los autores coinciden es en que el profesor necesita mucho tiempo de preparación previa y adicional para sus clases (Aikin, 2002; Malta, 2009; Orsini-Jones, 2009; Wenner, 2006; Yalo *et al.*, 2010) por motivos que ya hemos justificado: falta de referencias, carencia de investigaciones, de material adaptado, la especificidad del alumnado lo que requiere adaptaciones constantes, contextos profesionales que no responden a las necesidades del profesor y del alumno, etc., etc.

Sobre la base de las conclusiones de Dias (2008, p. 117) para clasificar las normas de los profesores brasileños de inglés como LE, seleccionaremos las que más nos interesan para nuestra recopilación de las necesidades de los profesores de español, especialmente, en contextos de integración:

1. La profesión desde su propia perspectiva.

- Falta de referencias, carencia de información sobre el contexto en el que se desarrolla su práctica docente.

Consideramos interesante la reflexión que realiza Dias (2008, p. 38) cuando plantea la siguiente pregunta:

“¿Qué hacer ante la ausencia de prescripciones? Si las normas o prescripciones se presentan como base para que el profesor busque los medios más adecuados para realizar su labor y se pueda organizar, ¿qué ocurre cuando no existen tales documentos o cuando la actividad que hay que desarrollar se constituye como una experiencia inédita en el trabajo del profesor?” (Traducción propia).

Efectivamente, creemos que esta es la situación general a la que se enfrentan los profesores de español para alumnos con deficiencia visual o ceguera que, por una parte, tienen que dedicar muchas horas a investigar sobre su propio proceso didáctico, y por otra, tienen la obligación de cumplir con los objetivos curriculares impuestos.

- Desvalorización de su actividad. Al ser un profesional que trabaja aisladamente en un contexto donde, hasta ahora, su labor es minoritaria, siente que el esfuerzo que realiza no se ve recompensando por parte de la institución para la que trabaja. Idea de “pérdida de tiempo” sin ningún tipo de recompensa por la preparación de las clases.
- Dicha sensación de aislamiento se traduce en acciones aisladas. Cada profesor crea un conjunto de normas diferentes para tratar con la misma situación. Se reclama un espacio de interacción e intercambio de opiniones con otros profesionales.
- Los manuales definen la “norma” de lo que se enseña al grupo. Explotación de destrezas, contenidos gramaticales, temas, recursos didácticos que no responden a la demanda de necesidades de los estudiantes con DV o ceguera.
- Consideran que la institución debe asumir la necesidad de aportar información sobre la didáctica a estudiantes con necesidades visuales especiales.
- Se crean movimientos de inclusión/ exclusión en la clase (alumnos con y sin problemas de visión) mientras el profesor intenta buscar medios que posibiliten una integración efectiva.

2. Organización de la clase.

- Localización del alumno en el aula. El alumno con deficiencia visual debe tomar libremente la posición que quiera en el aula, siempre y cuando sea consciente de que sentarse cerca del profesor puede contribuir positivamente a su proceso de aprendizaje (Malta, 2008, p. 99).
- Desplazamiento/ posición del profesor. El profesor intentará que el alumno esté siempre integrado en la situación que se esté desarrollando en el aula, independientemente de la posición del profesor (por ejemplo, con breves conversaciones). Asimismo, el contacto entre profesor y alumno facilitará el proceso de enseñanza/ aprendizaje cuando se haya establecido un vínculo de comunicación entre ambos.
- Ayuda de los compañeros videntes. El profesor puede tomar dos posturas ante la colaboración e interacción entre compañeros videntes y no videntes: o fomentar el trabajo cooperativo para realizar las actividades (posición que adoptamos en este trabajo), o dejarlo como una decisión personal del profesor, y de la voluntad del compañero.

3. Pautas didácticas:

A continuación, recogemos información básica que debe averiguar el profesor al principio del curso o debe proveer el centro o la institución donde trabaje²²:

1. Tipo de deficiencia visual: ceguera total, parcial, resto visual que le permite leer caracteres ampliados, si detecta los colores, etc.
2. En caso de ceguera total, es recomendable indagar si es de nacimiento o sobrevenida. En este último caso, puede ser interesante preguntar si recuerda colores y formas. Este aspecto resultará útil en momentos concretos en los que el componente visual juega un papel importante en alguna explicación.
3. Código de lectoescritura que utiliza el alumno. Se trata de saber si es lector de braille, de caracteres ampliados o de libros en audio. Como en muchos casos

²² Extraídas del blog de Eduardo Barrera, estudiante ciego de lenguas extranjeras y máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. <http://eleaccesible.blogspot.com>

las personas ciegas alternan varios de estos códigos, sería pertinente averiguar cuál es el que prefiere.

4. Empleo de nuevas tecnologías para el aprendizaje. Es preciso conocer qué dispositivos son los que utiliza habitualmente y con qué grado de eficiencia.
5. Conocimiento de otras lenguas. Resultaría de gran utilidad formular preguntas acerca de las experiencias de aprendizaje que el estudiante ha tenido.
6. Información académica en general. Este apartado arroja mucha luz sobre los estilos de aprendizaje y, especialmente, sobre las competencias generales del aprendiente.

Bajo este epígrafe recopilamos algunas recomendaciones que consideramos muy útiles para la práctica diaria del profesor (Malta, 2009):

1. No trate a los ciegos como seres diferentes simplemente porque no pueden ver. Además de la visión, los seres humanos tenemos otros intereses y aficiones como escuchar, charlar, leer, bailar, entre otros.
2. No generalice aspectos positivos y/o negativos que conozca de un ciego a otro.
3. No le demuestre demasiada solidaridad. Lo que quiere el ciego es el mismo trato aunque en algunos momentos no sea posible.
4. No exclame positivamente al ver a un ciego consultar el reloj o pulsar un número de teléfono. Para él es la cosa más sencilla del mundo.
5. No hable de “sexto sentido” o “compensación de la naturaleza”. Ningún ciego está dotado de facultades especiales, lo que hacen es entrenar otros sentidos u otras capacidades para suplir la falta de visión y pueden ser perfectamente autónomos.
6. No cambie el verbo “ver” por “oír”. Utilice la palabra “ciego” sin miedo.
7. No guíe al ciego empujándolo o tirándole del brazo. Si es necesario, se debe sujetar por debajo del codo.
8. No deje de anunciarse cuando entre en un lugar (el aula) en que haya ciegos.
9. Realice presentaciones entre los miembros del grupo, eso facilitará la integración.
10. Si puede, busque un curso de braille para detectar los errores del alumno con DV o ceguera en menor tiempo.

Concluimos este epígrafe previo a las conclusiones con una reflexión desde la Comisión Europea (2005) que, a nuestro parecer, resume muy bien en qué consiste la práctica docente de este profesor de lenguas extranjeras:

A good foreign language teacher will have generic skills and a diversity-oriented attitude by which to partly adapt teaching to suit the individual needs of learners. These skills are then complemented by extra input according to the abilities and disabilities of the specific learner. Quality foreign language teaching is the first fundamental step for these pupils (...) The second step concerns appropriate access, adaptability and achievement according to individual requirements²³.

²³ *European Commission*, 2005. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc449_en.pdf Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2010.

13. CONCLUSIONES

El objetivo primordial de este proyecto era proporcionar un ejemplo de adaptación metodológica para una unidad de un manual de E/ LE que pudiera servir de modelo o guía para todos aquellos docentes que se enfrentan a la difícil tarea de enseñar español como lengua extranjera a estudiantes ciegos y deficientes visuales. Tras elaborar este proyecto, podemos concluir que es posible eliminar las barreras metodológicas que dominan el modelo actual visuocentrista de los manuales de enseñanza y realizar adaptaciones que sustituyan el *input* visual por *input* verbal, auditivo o táctil.

Tal y como se ha visto en este trabajo, un estudiante ciego no presenta retrasos en el desarrollo cognitivo y puede aprender una lengua extranjera igual que una persona sin problemas de visión. Es el canal de percepción del ciego el que presenta deficiencias y esto puede conducirlo a una percepción errónea de la realidad, lo que no significa que para que adquiera conceptos, haya que modificarlos. Por ello, es necesario explotar el resto de sentidos adaptando estrategias metodológicas y actividades. No obstante, sí necesitan desarrollar las competencias sociales, que pueden estar mermadas por un posible aislamiento o sentimiento de inferioridad.

Después de estudiar las diferentes teorías psicolingüísticas de adquisición de lenguas desarrolladas desde principios del s. XX hasta la actualidad, nos pareció que aquellas que mejor se adaptaban al perfil de aprendiente ciego o con deficiencia visual eran, por una parte, la teoría interaccionista de Vigotsky aplicada en la Teoría de la Actividad y, por otra, las nuevas teorías de la modularidad de la mente que conciben la enseñanza/ aprendizaje como un proceso integrado por múltiples factores que potencia las diferentes inteligencias del individuo para abordar los problemas que le presenta el medio.

La Teoría de la actividad plantea el lenguaje como una herramienta social dentro de una unidad de análisis que es la clase de E/ LE, afectada por distintos factores como vimos en el epígrafe 5. Así, nuestra unidad está formada, entre otros, por la comunidad (profesor y aprendientes), la división del trabajo (aprendizaje cooperativo), las normas (analizadas en este trabajo y especificadas en las recomendaciones al profesor), las herramientas (nuestra propuesta de adaptación de

estrategias metodológicas y actividades), el objetivo (adquisición de contenidos) y, por último, el resultado: obtención del diploma DELE, nivel A1. De este modo, con la aplicación de esta teoría, dotamos de significado el proceso de aprendizaje de E/ LE, que se convierte en un medio para que el aprendiente ciego pueda desarrollarse ampliamente en el ámbito personal y educativo como individuo crítico de la sociedad.

Para abordar la cuestión del desarrollo perceptivo, creímos conveniente emplear los principios de la didáctica multisensorial unida a las diferentes inteligencias, y a la aplicación de estilos y de estrategias de aprendizaje del estudiante ciego. De este modo, la visión pasa a ser un sentido complementario, utilizando el sentido auditivo y del tacto para enseñar los contenidos y que el alumno con deficiencia visual o ceguera pueda adquirir los conceptos.

Previamente a la propuesta de adaptación de actividades, creímos necesario estudiar el contexto educativo en el que se enmarca este trabajo, o sea, clases en centros del Instituto Cervantes o centros asociados que preparan al examen DELE. Necesitábamos conocer la demanda de estudiantes con deficiencia visual o ceguera que se presentan a los exámenes para justificar la necesidad de ofrecer un proyecto como este. Después de analizar todos los datos estadísticos que se nos ofrecieron, hemos podido determinar que la demanda de candidatos con discapacidad visual va en aumento, que existen diversos protocolos que se aplican según se trate de un examinando ciego o deficiente visual y que es este último perfil el que más se presenta a los DELE. Los niveles avanzados son los que cuentan con mayor número de examinandos y, en general, para todos los niveles la calificación de “apto” se supera con creces. Asimismo fue interesante constatar que tras Italia, España es el siguiente país con más candidatos con deficiencia visual que se presentan al examen DELE.

Considerando que el perfil del candidato con deficiencias visuales varía según factores como pueden ser el resto de visión útil (o ninguna) y el dominio o no del código braille, adaptamos las actividades de manera que integrasen a ambos perfiles y facilitasen la labor del profesor. Por ejemplo, ante una actividad sin modificar, un alumno con deficiencia visual puede utilizar ayudas ópticas en clase aunque transportarlas sea tedioso y ralentice su ritmo de trabajo, especialmente, en actividades de comprensión lectora y de expresión escrita, mientras que un alumno ciego no puede realizarlas a menos que cuente con un manual transcrito en braille. Por tanto, nos hemos propuesto ofrecer estrategias metodológicas y actividades que

superen las barreras visuocentristas y que, estando diseñadas especialmente para ciegos, logren integrar a deficientes visuales y al resto de miembros del grupo, beneficiándose especialmente aquellos estudiantes sin problemas de visión cuyos estilos de aprendizaje preferidos sean el auditivo o el cinestésico/ táctil.

Para realizar la adaptación, analizamos las actividades propuestas en el manual y realizamos cambios en la explotación de las mismas, como se indica a continuación:

- la transformación del *input* visual en *input* auditivo para introducir léxico relacionado con estados de ánimo, profesiones o actividades cotidianas.
- el uso del sentido del tacto para adquirir léxico relacionado con la ropa o los objetos de la clase.
- el empleo de estrategias metacognitivas para que el estudiante ciego reflexione ante su propio proceso de aprendizaje y la realización de las actividades de acuerdo con las estrategias y estilos preferidos por los aprendientes con deficiencia visual.
- la creación de una plataforma en línea para que el alumno ciego o deficiente visual realice las actividades de comprensión lectora y expresión escrita, sirviendo también como base para una explotación didáctica por parte del profesor.

No hemos profundizado en la manera de enseñar contenidos gramaticales, léxicos o culturales ya que entendemos que eso es competencia del docente. Asimismo, se observa que el trabajo con estudiantes con deficiencia visual o ciegos requiere mucha preparación y tiempo adicional fuera del aula por parte del profesor, al menos hasta que existan materiales diseñados apropiadamente. No obstante, creemos que impartir clase en este contexto puede ser muy atractivo para aquellos docentes a los que les gusten los retos. Además, esta labor se verá gratificada cuando el alumno ciego consiga superar los objetivos de aprendizaje fijados al principio del curso que, en nuestro caso, podemos determinar en la consecución del nivel A1 del diploma DELE.

Finalmente, a partir de la realización de este proyecto, nos surgieron preguntas que consideramos que pueden abrir nuevas líneas de investigación en este campo de la lingüística aplicada, y que mostramos a continuación:

- Localizar cuántos profesores del Instituto Cervantes tienen alumnos con DV o ceguera y probar esta adaptación didáctica con el fin de verificar la utilidad de la misma en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de estos estudiantes.
- Investigar las necesidades específicas del profesor en el marco del Instituto Cervantes con objeto de mejorar la enseñanza de E/ LE a ciegos y deficientes visuales, proporcionando herramientas específicas y adaptadas al contexto de cada centro.
- Presentar adaptaciones didácticas a las editoriales ante la necesidad de contar con materiales específicos para estos estudiantes desde la experiencia del profesor.

Esperamos haber logrado transmitir la necesidad que existe de seguir investigando en la enseñanza de español para personas con deficiencia visual o ceguera; ámbito en el que queda mucho por hacer y que se está abriendo camino entre los profesionales de E/ LE ofreciendo diversas vías de especialización, tales como el estudio del rol del profesor, la educación en contextos de integración o la adaptación de material didáctico, entre otros.

Creemos que tanto los docentes como las instituciones pertinentes deben realizar un esfuerzo para adentrarse en este campo e invertir tiempo con un doble objetivo: favorecer la plena integración y el acceso a la educación de las personas con ceguera o discapacidad visual, y seguir manteniendo el idioma español a la vanguardia de la enseñanza y aprendizaje de una de las lenguas más demandadas en la actualidad.

Confiamos en que la labor de investigación realizada, contribuya a aclarar el estado en el que se encuentra este ámbito de la enseñanza de E/ LE, ofrezca una herramienta teórica al profesor y permita recopilar y difundir los resultados de las contadas investigaciones que se han llevado a cabo en esta materia. Esperamos que tanto la teoría como la propuesta de adaptación didáctica resulten de interés para docentes, estudiantes, futuros investigadores e instituciones educativas, especialmente, para el Instituto Cervantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA, J.M.; ZANÓN, J. Unidades didácticas para la enseñanza del español/ LE en los Institutos Cervantes. En: Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999. p. 151-171.

BERMEJO GARCÍA, M. L. *et. al.* El aprendizaje de las ciencias en niños ciegos y deficientes visuales. *Integración, revista sobre ceguera y deficiencia visual*. 2002, Nº 38, p. 25-34.

CONEJO, E. *et al.* *Las claves del nuevo DELE A1*. Barcelona: Difusión, Centro de investigaciones y publicaciones de idiomas, S. L., 2010. ISBN: 9788484436331

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En: Sánchez Lobato, J; Santos Gargallo, I. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2004, p. 715-735. ISBN: 9788497780513

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998. ISBN: 9788449305887

INSTITUTO CERVANTES. *Niveles de referencia para el español. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L., 2006. ISBN: 9788497426268

MARTÍN LERALTA, S. *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. En: Colección de Monografías ASELE. Madrid: Ministerio de Educación, 2009, Nº 12. ISBN: 9788436947557

MAYOR SÁNCHEZ, J. Aportaciones de la psicolingüística En: Sánchez Lobato, J; Santos Gargallo, I. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2004, p. 43-68. ISBN: 9788497780513

NIKOLIC, T. Teaching a foreign language to visually impaired children in school, *Language Teaching*. 1986, Nº 19, p. 218-231.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle Publishers, 1990. ISBN: 9780838428627

SANTANA ROLLÁN, M.E. 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*. 2003, N° 42, p. 7-18.

FUENTES ELECTRÓNICAS

AIKIN, H. *Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor* [en línea]. Universidad de Castilla-La Mancha: Dpto. de Filología Moderna, 2002 [consulta: 25 de octubre de 2010]. Tesis doctoral. Disponible en:
<<http://ruidera.uclm.es:8080/jspui/bitstream/.../189%20Teaching%20English.pdf>>

BARRERA, E. *Accesibilidad y ELE* [en línea]. [Consulta: 5 de octubre de 2010]. Blog. Disponible en: <<http://eleaccesible.blogspot.com/>>

BARROS, B. *et. al.* “Aplicaciones de la Teoría de la Actividad en el desarrollo de Sistemas Colaborativos de Enseñanza y Aprendizaje. Experiencias y resultados” [en línea]. En: *Inteligencia Artificial. Revista iberoamericana de inteligencia artificial*. Universidad Autónoma del Estado de México, 2004 [consulta: 1 de septiembre de 2011]. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/925/92502408.pdf>>

CASSANY, D. *Aprendizaje cooperativo para E/ LE* [en línea]. Universidad Pompeu Fabra, 2004 [consulta: 27 de agosto de 2011]. Artículo. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf>

DIAS, R. M. M. *A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/ LE) junto a alunos deficientes visuais* [en línea]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008 [consulta: 2 de enero de 2011]. Tesina. Disponible en: <http://www.btdt.uerj.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-07-07T130830Z-294/Publico/Rosane%20Manfrinato_dissertacao.pdf>

Diplomas de español como lengua extranjera [en línea]. <<http://diplomas.cervantes.es>> [Consulta: 17 de junio de 2011]

Euroinform Ltd. "Listen and Touch" [en línea]. En: DG Educación y Cultura. *Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2007 [consulta: 8 de noviembre de 2010]. p. 40. Disponible en: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lingua/br2007_es.pdf>

European Commission. *Teaching Languages To Learners With Special Needs* [en línea]. European Commission, enero de 2005 [consulta: 3 de noviembre de 2010]. Monografía. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc449_en.pdf>

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. "La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2" [en línea]. En: *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, 2009 [consulta: 5 de agosto de 2011]. Disponible en: <www.marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf>

GARCÍA, E. *Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias* [en línea]. En: E-Prints Complutense. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2005 [consulta: 3 de agosto de 2011]. Disponible en: <eprints.ucm.es/5553/1/REVISTA_DEAÑO.pdf>

Instituto Cervantes: aprender español, cursos de español y cultura en España e Hispanoamérica [en línea]. <<http://www.cervantes.es/default.htm>> [Consulta: 3 de julio de 2011]

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [en línea]. University of Southern California, 1982 [consulta: 20 de julio de 2011]. Disponible en: <http://sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf>

LANDONE, E. "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas" [en línea]. En: *RedEle, revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 2004 [consulta: 27 de agosto de 2011]. Disponible en: <<http://www.educacion.gob.es/redele/revista/pdf/landone.pdf>>

MALTA, G. *A cultura de aprender E/ LE do aluno cego: um olhar para a inclusão* [en línea]. Brasília: Universidade de Brasília, 2009 [consulta: 4 de septiembre de 2010]. Tesina. Disponible en:
http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4835/1/2009_GleitonMaltaMagalhaes.pdf

MENDONÇA A. *et. al. Alunos Cegos e com Baixa Visão: Orientações Curriculares* [en línea]. São Paulo: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008 [consulta: 21 de mayo de 2001]. Monografía. Disponible en:
<<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/textos.htm>>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Banco de imágenes y sonidos* [en línea]. [Consulta: 1 de agosto de 2011]. Disponible en:
<<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>>

MOTTA, L. M. V. M. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade* [en línea]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004 [consulta: 2 de enero de 2011]. Tesis doctoral. Disponible en: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>

OCHAÍTA, E. *et al. Aspectos cognitivos del desarrollo psicológico de los ciegos (II)* [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1988 [consulta: 25 de julio de 2011]. Disponible en: <<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820062000153.pdf>>

Organización Mundial de la Salud [en línea] [Consulta: 21 de abril de 2011] Disponible en: <<http://www.who.int/es>>

Organización Nacional de Ciegos Españoles [en línea] <<http://www.once.es/new>>
[consulta: 20 de abril de 2011]

ORMELEZI, E. M. *Os Caminhos da Aquisição do Conhecimento e a Cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico* [en línea]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000 [consulta: 8 de junio de 2011]. Tesina. Disponible en:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-13072007-155541/pt-br.php>>

ORSINI-JONES, M. "Measures for inclusion: coping with the Challenger of visual impairment and blindness in university undergraduate level language learning" [en línea]. En: *Visual Impairment in Higher Education*. Blackwell Publishing, 2009 [consulta: 9 de agosto de 2011]. Disponible en: <www.eric.ed.gov>

Textos didácticos sobre a deficiência visual [en línea] <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/textos.htm>> [consulta: 2 de enero de 2011]

WENNER CONROY, P. "English Language Learners with Visual Impairments" [en línea]. Heldref Publications, 2006 [consulta: 9 de agosto de 2011]. Disponible en: <www.eric.ed.gov>

YALO, J. A. et al. "Challenges and strategies of working with learners with low vision: Implications for teacher training" [en línea]. En: *International Research Journals. Educational Research*, 2010 [consulta: 29 de agosto de 2011]. Disponible en: <<http://interesjournals.org/ER/pdf/2010/August/Yalo%20et%20al.pdf>>

ANEXOS

Anexo I: Permiso de investigación de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

Anexo II: Manuales de preparación al DELE.

Anexo III: Protocolos de examen para candidatos con necesidades especiales.

Anexo IV: Recomendaciones para presentar textos impresos accesibles a personas con deficiencia visual de la ONCE.

ANEXO I: permiso de investigación de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.



Sra. D^{ña}. Ana María Villoslada Sánchez
Calle de Agustín Querol, 8 – 3^º Izda.
28014 Madrid

Madrid, 15 de abril de 2011

Estimada Sra. Villoslada:

Con referencia a su instancia de 4 de abril, por la que solicitaba autorización para acceder a datos sobre los candidatos con deficiencias visuales presentados a los exámenes DELE, así como a la documentación relacionada con la enseñanza y evaluación de la lengua a personas con ese perfil, con el fin de utilizarlos en su tesis de maestría, titulada *"Adaptación de un manual de preparación al examen DELE para deficientes visuales"*, me complace informarle de que la Dirección Académica del Instituto Cervantes accede a su petición.

Esta Dirección Académica tiene interés en promover y apoyar las iniciativas investigadoras en el campo de la lingüística en español, por lo que tendremos mucho gusto en conocer las conclusiones de su trabajo.

Gracias por su interés por los Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Aprovecho la ocasión para desearle éxito en su tarea.

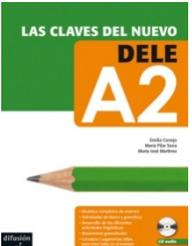
Reciba un cordial saludo,

Francisco Moreno Fernández
Director Académico

CC:
Profesora María Eugenia Santana Rollán (Universidad Antonio de Nebrija), Directora de la tesis

ANEXO II: Manuales de preparación al DELE.

NIVEL A2

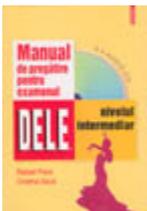
Título	Editorial	Más información
Preparación al Diploma de Español, Nivel A2	Editorial Edelsa. Grupo Didascalía, S.A. Autora: M. García-Viñó.	 ISBN: 978-84-7711-634-9
Las claves del nuevo DELE A1	Difusión Centro de Investigación y Publicación de Idiomas Autoras: Emilia Conejo, M ^a Pilar Soria y M ^a José Martínez	 ISBN: 978-84-8443-657-7

NIVEL B1 (INICIAL)

Título	Editorial	Más información
El cronómetro	Editorial Edinumen. Autores: Marina Monte, Rosa M. ^a Pérez, Nicolás Sánchez e Iñaki Tarrés.	 ISBN: 978-84-9848-029-0.
Preparación al Diploma de Español. Nivel Inicial, B1	Editorial Edelsa. Grupo Didascalía S.A. Autor: Mónica García Viñó-Sánchez.	 ISBN: 978-84-7711-336-2
Prácticas para el Diploma de Español: Nivel inicial	Ediciones Polyglot. Autores: Rosa M. ^a Pérez Bernal e Iván José Velázquez Rodríguez.	

Haïdari (Grecia), 2007, 210 págs.
ISBN: 978-960-480-126-8

NIVEL B2 (INTERMEDIO)

Título	Editorial	Más información
El cronómetro	Editorial Edinumen. Autores: María Teresa García Muruais, María Pilar Montaner Gutiérrez, Sergio Leonel Primak, Nicolas Sánchez González e Iñaki Tarrés Chamorro.	 ISBN: 978-84-95986-67-1
Preparación al Diploma de Español. Nivel Intermedio, B2	Editorial Edelsa. Grupo Didascalía S.A. Autores: Pilar Alzugaray, María José Barrios y Carmen Hernández.	 ISBN: 978-84-7711-337-8
Prácticas para el Diploma de Español: Nivel intermedio	Editorial Polyglot. Autora: Rosa María Pérez Bernal.	 Haïdari (Grecia), 2003. 184 págs. ISBN: 978-960-8075-19-X
Manual de pregatire pentru examenul D.E.L.E., nivelul intermediar	Editura Polirom. Autores: Cristina Sava y Rafael Pisot.	 Iasi (Romania), 2007. 306 págs. ISBN: 978-973-46-0762-4
La expresión escrita en el Diploma de Español: Nivel intermedio	Ediciones Polyglot. Autora: Rosa M.ª Pérez Bernal.	 Haïdari (Grecia), 2006. 87 págs. ISBN: 978-960-480-153-8

DELE. Nivel intermedio.

Editorial Hachette Éducation.
Autora: Laura Gil Merino.



París (Francia), 2009. 320 págs.
ISBN: 978-2-01-146047-9

NIVEL C2 (SUPERIOR)

Título	Editorial	Más información
El cronómetro	Editorial Edinumen. Autores: Ana Isabel Blanco Picado, Rosa María Pérez Bernal, Sergio Leonel Primak, Nicolás Sánchez González and Iñaki Tarrés Chamorro.	 ISBN: 978-84-95986-84-1
Preparación al Diploma de Español. Nivel Superior, C2.	Editorial Edelsa. Grupo Didascalía, S.A. Autores: Pilar Alzugaray, M ^a José Barrios y Paz Bartolomé.	 ISBN: 978-84-7711-339

*Información recogida por el Departamento de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes y los equipos docentes de los centros de examen.
Última actualización: diciembre 2010.*

ANEXO III: Protocolos de examen para candidatos con necesidades especiales.



Pruebas de examen para candidatos con necesidades especiales



2. Candidatos con deficiencias visuales

Los problemas de percepción visual pueden ser de diverso grado. El Instituto Cervantes puede facilitar versiones ampliadas de las pruebas o en formato braille, según las necesidades de cada candidato. En algunos casos, siempre y cuando el tipo de prueba así lo requiera, también se adaptarán los formatos de algunas pruebas. Todos los candidatos con discapacidad visual podrán contar con la asistencia especial de un examinador auxiliar. Disposiciones especiales:

a) Tiempo adicional. Los candidatos podrán solicitar:

- Hasta un tercio más de tiempo para leer las preguntas del examen y completar las correspondientes respuestas, si realizan las pruebas en tinta, ya sea utilizando ayudas ópticas, ampliaciones o ayuda de un examinador auxiliar.
- Hasta un cincuenta por ciento más de tiempo para leer las preguntas de examen y completar las correspondientes respuestas, si realizan las pruebas en sistema braille.
- En el caso de que se empleen láminas gráficas adaptadas para el desarrollo de la prueba, este tiempo podrá ampliarse hasta el doble de lo estipulado para su realización.

b) Lectura de los cuadernillos de examen:

- Los candidatos que lo deseen podrán utilizar sus propias lentes especiales de aumento o lupas para leer las preguntas del examen.
- El Instituto Cervantes puede facilitar copias de los cuadernillos de examen ampliadas hasta al doble de su tamaño normal (siempre en formato DIN A4).
- El Instituto Cervantes puede facilitar copias de los cuadernillos de examen en formato braille integral (normalizado o no abreviado).
- Los candidatos que lo deseen podrán contar con el apoyo de un examinador auxiliar a lo largo de toda la prueba, que les leerá los textos y preguntas apropiados.

- c) Escritura de las respuestas del examen:
- Los candidatos que lo deseen podrán contar con el apoyo de un examinador auxiliar a lo largo de toda la prueba, que les ayudará a cumplimentar las hojas de respuesta (P1, P3 y P4). En el caso de la P2 (Expresión escrita) los candidatos deberán dictar al examinador el texto que constituirá su respuesta, deletreando para ello cada palabra y especificando la puntuación y acentuación que se consideren pertinentes. El examinador auxiliar, en su caso, podrá releer en voz alta fragmentos o la totalidad del texto, a petición del candidato.
 - Los candidatos podrán utilizar su propia máquina de encriptación en Braille para escribir las respuestas, así como su propio papel.
 - Los candidatos podrán utilizar su propia máquina de escribir o procesador de textos para escribir sus respuestas. El procesador de textos que utilicen deberá tener desactivada la herramienta de revisión ortográfica y de búsqueda de sinónimos. El examinador auxiliar se hará cargo de los archivos electrónicos generados, se ocupará de imprimirlos y de entregarlos al Presidente de su Tribunal de Examen.

Los candidatos que utilicen sus propios medios para configurar las hojas de respuesta deberán escribir sus respuestas en hojas nuevas sin marcas, haciendo constar en el encabezamiento la siguiente información:

- Nombre y apellidos
- Número de inscripción
- Fecha de la prueba
- Diploma (Inicial / Intermedio / Superior)
- Número de prueba (P1, P2, P3 ó P4)

ANEXO IV: Recomendaciones para presentar textos impresos accesibles a personas con deficiencia visual de la ONCE.



RECOMENDACIONES PARA PRESENTAR TEXTOS IMPRESOS ACCESIBLES A PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL

Tipos de letra

Se recomienda utilizar letras sencillas y sin adornos, tipo “Arial” o “Verdana”, aunque pueden utilizarse también aquellas que tienen terminaciones finales, como “Times New Roman”.

Recomendadas

ARIAL: “Las palabras se las lleva el viento”

VERDANA: “Pronto vendrá la primavera”

No recomendadas

Itálicas, oblicuas o condensadas: “Las palabras se las lleva el viento”

Números

Cuando se utilicen números estos se ajustarán a las mismas características que las letras.

Recomendados: 1 2 3 4 5

No recomendados: 1 2 3 4 5

Tamaño de fuente

Se utilizarán fuentes de 12 y 14 puntos.

Grosor

El tipo normal o seminegrilla es más adecuado que la negrilla.

Para resaltar algún punto de interés pueden intercalarse la negrilla y la normal.

Estilo de escritura

Sólo se utilizan las mayúsculas, en palabras cortas y preferiblemente para títulos, señales etc. El texto se lee con mayor facilidad cuando está escrito en tipo oración.

Se lee con más facilidad: “Las palabras se las lleva el viento”

Resulta más difícil de leer: "LAS PALABRAS SE LAS LLEVA EL VIENTO"

Espacio entre letras

Se recomienda que sea $\frac{1}{4}$ de la altura de la letra.

Espacio entre líneas

La separación estará en relación con la fuente y tamaño utilizado. El espacio entre una línea y la siguiente será aproximadamente un 25-30% del tamaño del punto.

Recomendado

"Las palabras se las lleva el viento y pronto saldrán a la luz todas aquellas vicisitudes que un día de hace ya tanto años, vivimos en aquella oscura y alejada mansión de los Alpes".

No recomendados

"Las palabras se las lleva el viento y pronto saldrán a la luz todas aquellas vicisitudes que un día de hace ya tanto años, vivimos en aquella oscura y alejada mansión de los Alpes".

"Las palabras se las lleva el viento y pronto saldrán a la luz todas aquellas vicisitudes que un día de hace ya tanto años, vivimos en aquella oscura y alejada mansión de los Alpes".

Longitud de línea

Entre 70–90 caracteres. Las líneas que son demasiado largas o demasiado cortas producen fatiga ocular; éstas se permiten al escribir en columnas.

Columnas

La separación entre una y otra será clara y marcada, sin estar demasiado próximas ni separadas unas de otras. No se intercalarán imágenes entre ellas.

Párrafos

Los párrafos serán cortos y con términos concisos, separados unos de otros con una línea.

Contraste

El color del papel y de la tinta ofrecerá el mejor contraste posible. Papel de color blanco o amarillo y tinta negra proporcionan el mejor contraste.

Papel

El papel será mate. El grosor debe impedir que la impresión de una página interfiera en la lectura de las palabras escritas en la otra. Se evitará el uso de dibujos como fondo del texto.

Distribución en la página

▪ **TÍTULOS**

La información se presentará con letra grande y clara. Si se trata de una publicación siempre se ubicará en la misma parte de la página. Se impresionará sobre un fondo blanco y con tinta oscura, negra, azul marino, o granate.

▪ **FOTOGRAFÍAS**

Serán sencillas y sin muchos detalles. Se ven mejor aquellas que presentan un buen contraste entre el fondo y la imagen de las mismas.

No se utilizarán intercaladas entre el texto, siendo más recomendable que se sitúen a la derecha del mismo, si se colocan al lado izquierdo del texto éste se mantendrá justificado en su parte izquierda.

Si en lugar de fotos se utilizan dibujos, esquemas, etc., se procurará que éstos estén realizados en trazos sencillos y gruesos, con pocos detalles y sobre un fondo sin imágenes.

▪ **TEXTOS**

No se recomiendan los textos que no estén escritos en horizontal.

Se tendrá en cuenta su justificación a la izquierda, pues esto ayuda a encontrar el principio del renglón. Si se justifica todo el texto se procurará que los espacios entre palabras sean regulares, pues de lo contrario es preferible no hacerlo.

No recomendado

“Mi casa está lejos del pueblo pero es muy grande y luminosa “

Si se trata de publicaciones voluminosas, se tendrá en cuenta que el margen central debe ser mayor que en una publicación estándar, pues la lectura con ayudas ópticas hace que las palabras que se encuentran en la parte interna, cerca de la encuadernación, pierdan su enfoque y nitidez si se encuentran muy cerca a la misma.

▪ **PUNTOS A RESALTAR**

Se utilizarán señales, símbolos, distintivos con números, etc., para resaltar aquellos aspectos de interés o inicios de apartados.