



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**ESTUDIO DE LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS
COMO SEGUNDA LENGUA
A ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD VISUAL O
CEGUERA Y SU
INTEGRACIÓN EN EL AULA**

Alumno/a: Cristina Ríos Cobo

Tutor/a: Prof. D. Ventura Salazar García
Dpto.: Filología Española

Diciembre, 2018

ÍNDICE

RESUMEN	1
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	2
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. CONCEPTOS PREVIOS SOBRE LA DEFICIENCIA VISUAL Y CEGUERA	3
2.1.1. DEFINICIÓN	3
2.1.2. DATOS VISUALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS EN LA POBLACIÓN ESPAÑOLA Y ANDALUZA	3
2.1.3. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR INTEGRADA	4
2.2. TEORÍAS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA	5
2.2.1. TEORÍAS ACTUALES	6
2.2.2. TEORÍAS MODULARES DE LA MENTE	8
2.2.3. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	9
2.3. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD DE VYGOTSKY A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL O CEGUERA	11
2.3.1. DESARROLLO COGNITIVO	11
2.3.2. DESARROLLO COGNITIVO MEDIANTE OTROS SENTIDOS	12
2.3.3. DESARROLLO COGNITIVO Y DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES	12
2.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DIDÁCTICA MULTISENSORIAL ENFOCADOS METODOLÓGICAMENTE	14
2.4.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO	14
2.4.2. DIDÁCTICA MULTISENSORIAL	16
3. NECESIDADES ESPECÍFICAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL O CEGUERA	19
3.1. DIFICULTADES DEL APRENDIENTE CON DEFICIENCIA VISUAL O CEGUERA	19
3.2. IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN APRENDIENTES CON DEFICIENCIA VISUAL O CEGUERA	20
3.3. ESTRATEGIAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A ALUMNOS CON DEFICIENCIA VISUAL O CEGUERA	22
3.3.1. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS	22
3.4. CLASIFICACIÓN DE ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	23
4. EVOLUCIÓN DEL ÁMBITO ACADÉMICO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA A PERSONAS CIEGAS	27
4.1. EVOLUCIÓN EN EL SISTEMA DE ESCOLARIZACIÓN Y PROFESORADO EN ANDALUCÍA	27
4.2. TIFLOTECNOLOGÍA	34
5. CONCLUSIONES	36
6. BIBLIOGRAFÍA	38

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ceguera y su integración en el aula

RESUMEN

La integración escolar de personas con deficiencia visual o ceguera ha crecido a pasos agigantados en los últimos años, por lo que el planteamiento de este trabajo surge de la inquietud por conocer como estas personas son capaces de integrarse en el aula a través del estudio del inglés como segunda lengua.

En este estudio se desarrollan algunas de las teorías que estudian la adquisición de una segunda lengua dependiendo, tanto de las capacidades propias de cada alumno, como de su entorno. Buscando así la posibilidad de incrementar su desarrollo a nivel educativo.

Una vez expuestas estas teorías, el trabajo se focaliza en la evolución en el ámbito académico y en la invención de nuevas tecnologías capaces de conseguir la adaptación de los recursos necesarios para que estos alumnos se integren en el aprendizaje del inglés y sean capaces de adquirir un segundo idioma al mismo nivel que sus compañeros videntes.

Palabras clave: deficiencia visual, ceguera, integración escolar, inglés, adaptación.

SUMMARY

The school integration of people with visual impairment or blindness had grown by leaps and bounds in recently years, so the approach of this work arises from the concern to know how these people are able to integrate into the classroom through the study of English as a second language.

In this research some of the theories that study the acquisition of a second language are developed, depending on the abilities of each student as well as their environment. Seeking the possibility of increasing their development at the educational level.

Once exposed these theories, the work focuses on the evolution in the academic field and the invention of new technologies capable of achieving the adaptation of the necessary resources so that these students are integrated into the learning of English and are able to acquire a second language at the same level as his fellow visionaries.

Key words: visual impairment, blindness, school integration, English, adaptation.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Son incontables los factores individuales y ambientales que pueden incurrir en las múltiples posibilidades de acceder a oportunidades y experiencias que facilitan el desarrollo de las personas para una mejora de su autonomía, participación y bienestar. Un elemento que puede limitar dicho desarrollo es la discapacidad, cuyas consecuencias no son específicamente de carácter individual, sino también social, lo cual dificulta la integración.

Existen diversas teorías sobre la adquisición de una segunda lengua para personas con deficiencia visual o ceguera. Durante este estudio se analizan las bases teóricas de algunas de ellas, cómo son las posibles variantes y donde hay que focalizar el método de enseñanza del inglés, para que dichas personas adquieran con mayor facilidad una segunda lengua.

A continuación se plantean las necesidades específicas de estos alumnos y cómo a través del avance tecnológico se ha conseguido adaptar, en este caso, la enseñanza del inglés. De este modo tanto alumnos videntes como deficientes visuales y ciegos pueden trabajar en el aula conjuntamente y con las mismas posibilidades.

Debido a que dos de los referentes más importantes de mi vida, como son mis abuelos, son ciegos, he podido apreciar las dificultades que ésto les suponía en algunos aspectos. Pese a ésto, también he observado como a lo largo de los años, estas dificultades se iban mermando debido a los avances tecnológicos y cómo la integración en todos los aspectos, ha ido aumentado considerablemente.

Estos argumentos son más que suficientes para justificar mi trabajo sobre la integración de las personas con deficiencia visual o ceguera, ofreciendo algunas de las alternativas que existen y que de las que no todas las personas son conocedoras para que todo el mundo pueda tener las mismas oportunidades e igualdad de condiciones de participación, sobre todo, en el ámbito escolar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTOS PREVIOS SOBRE LA DEFICIENCIA VISUAL Y CEGUERA

En este apartado se definen los términos fundamentales para comprender correctamente la cieguera y la deficiencia visual, con las que no todas las personas están familiarizados.

Para la obtención de esta información se tomarán como referencia la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)¹, y la Organización Mundial de la Salud (OMS)¹, con el fin de establecer los términos con los que se va a trabajar durante este proyecto.

2.1.1. DEFINICIÓN

Cuando se habla en general de cieguera o deficiencia visual se hace referencia a las condiciones caracterizadas por una limitación muy seria o total de la función visual.

Desde un punto de vista más específico:

Las personas con *cieguera* son aquellas que no ven absolutamente nada o pueden tener una ligera percepción de la luz (no son capaces de distinguir la forma de los objetos pero sí entre luz y oscuridad).

Las personas con *deficiencia visual* son aquellas que podrían ver o distinguir, con gran dificultad y con ayuda de la mejor corrección posible, algunos objetos a una distancia muy corta. En condiciones favorables, algunas de ellas pueden leer letras impresas cuando éstas son de suficiente tamaño y claridad, aunque generalmente lo hacen de forma más lenta, con un gran esfuerzo y utilizando ayudas especiales. A diferencia de las personas con cieguera, éstas conservan un resto de visión útil para su vida diaria.

2.1.2. DATOS VISUALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS EN LA POBLACIÓN ESPAÑOLA Y ANDALUZA

Con el propósito de ofrecer algunos datos generales sobre la población con cieguera registrada en España y más concretamente en Andalucía, se muestran a través de la **Tabla 1** y

¹ De acuerdo con la información disponible es sus respectivas páginas web institucionales.

la ilustración los referentes a la totalidad de personas divididas por rangos de edad, sexo y comunidad autónoma.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de personas con deficiencia visual o ceguera en España (2018)

COMUNIDAD AUTÓNOMA	0-18 años		19-64 años		Mayores de 64 años		SUBTOTALES		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	
ANDALUCÍA	601	538	4.465	3.645	2.770	3.614	7.836	7.797	15.633
TOTALES ESPAÑA	2.430	1.937	19.061	16.305	13.384	19.122	34.875	37.364	72.239

Nota: H: Hombres M: Mujeres. (ONCE, s.f.)

Existen 72.239 personas que se ven afectadas por ceguera legal. Las comunidades autónomas con mayor prevalencia de ceguera son: Extremadura (0,182%), Andalucía (0,182%) y Murcia (0.173%). Estas cifras implican una prevalencia del 2,14% de discapacidad visual y del 0,15% de ceguera en nuestro país. Las principales patologías que causan ceguera legal son: DMAE (Degeneración Muscular Asociada a la Edad) y Miopía Magna por nº de nuevos casos anuales. (ONCE, s.f.)

2.1.3. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR INTEGRADA

Como datos generales, en la **Tabla 2** se hace referencia a la evolución de la población con ceguera y deficiencia visual en los últimos años en materia de integración. En la **Tabla 3**, los datos hacen referencia al número de alumnado que cursan estudios primarios en centros de la provincia de Jaén, además del déficit visual que padecen. Ya que dicho alumnado será objeto de estudio en este trabajo, se ha considerado importante reflejarlo.

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ceguera y su integración en el aula

Tabla 2

Datos globales sobre la evolución de la población escolar entre 2013 y 2018

CURSO ACADÉMICO	POBLACIÓN CENTROS INTEGRADA (Nº ALUMNOS)	POBLACIÓN CENTROS ESPECIFICOS (Nº ALUMNOS)	TOTAL (Nº ALUMNOS)
13-14	7220	136	7356
14-15	7317	120	7437
15-16	7261	118	7379
16-17	7298	101	7399
17-18	7283	102	7385

(Fuente: elaboración propia a partir de datos ofrecidos por la ONCE)

Según la publicación de la ONCE, la población atendida en centros ordinarios ha aumentado de manera considerable, el 99% de la población es atendida en la modalidad de integración educativa. Si se habla de la provincia de Jaén, dicho porcentaje coincide con la totalidad a nivel nacional.

Tabla 3

Datos de población escolar integrada en centros ordinarios en la provincia de Jaén curso 2017/2018

DÉFICIT VISUAL	1º PRIMARIA	2º PRIMARIA	3º PRIMARIA
CIEGOS	1	2	2
DEF. VISUALES	5	9	4
TOTALES	6	11	6

Nota: (ONCE, s.f.)

En el curso académico 2017/2018 el alumnado de centros de la provincia de Jaén que cursan estudios de primaria asciende a una totalidad de 23 de los que 5 son ciegos totales y 18 tienen algún tipo de déficit visual grave.

2.2. TEORÍAS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA

El inicio de las teorías de la psicolingüística se produce durante los años 30 y 40 del s. Una de las más destacadas es el conductismo, cuyo objeto de estudio es la observación empírica del lenguaje mediante formación de hábitos que se aprenden con un proceso de estímulo – respuesta. Skinner, destacado representante de esta teoría, expresa que mediante el condicionamiento operante o instrumental el hablante puede seleccionar respuestas de un

repertorio de elementos aprendidos, lo que se conoce como aprender a base de estímulos positivos y negativos.

En los años 60, Chomsky critica el modelo conductista de Skinner y defiende la capacidad innata del ser humano frente al aprendizaje mediante la relación estímulo-refuerzo. Chomsky establece una diferencia entre actuación lingüística (realización empírica) y competencia lingüística (capacidad de adquisición del lenguaje), por la cual la adquisición de una L2 es un proceso de construcción creativa, ya que existe un mecanismo innato de dicha adquisición y la creatividad es un rasgo distintivo de ésta. (Mayor Sánchez, 2004)

El modelo de monitor de Krashen, el constructivismo o las teorías innatas entre otras, son aportaciones importantes dentro del marco de teorías basadas en la competencia lingüística y el funcionamiento de la mente.

Posteriormente, el concepto de competencia lingüística se amplía hacia los campos de la cognición, la comunicación y la actuación (*performance*). Enfocándonos en la competencia cognitiva, destaca la relación entre el procesamiento lingüístico y el cognitivo. En la competencia comunicativa, sin embargo, la función pragmática y el contexto influyen la adquisición y enseñanza de una L2 ya que predomina el significado contextual sobre la gramática en las programaciones didácticas. Por último, en la actuación o *performance* lingüística, el interés se focaliza en el uso del lenguaje en situaciones reales verificables empíricamente.

En líneas generales, las reglas de los modelos tradicionales se consideran demasiado rígidas ya que no se ajustan a la realidad en la mayoría de los casos durante la adquisición de una L2. Un sistema lingüístico completo y global no es aplicable a una persona con ceguera o deficiencia visual puesto que sus situaciones reales no son igualables a las personas sin ningún tipo de deficiencia, ya que la percepción del entorno que les rodea es totalmente diferente y necesitan un sistema lingüístico parcial y aproximado al sistema global adaptado a sus necesidades específicas.

2.2.1. TEORÍAS ACTUALES

En la actualidad, la focalización se encuentra en el interés por el uso del lenguaje en situaciones reales y se centran sobre todo en la actuación lingüística. Las teorías y modelos construidos se caracterizan por servir tanto para las investigaciones empíricas como para las

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ciegos y su integración en el aula

prácticas profesionales y reconocen la existencia de factores, dimensiones y variables en el proceso de adquisición y enseñanza de una L2.

El *Modelo multidimensional y sistemático* de adquisición de una L2 de Mayor, trata de integrar múltiples variables existentes. Es un modelo de carácter descriptivo que sirve de base para la investigación a la vez que para la organización de la enseñanza. Sus componentes básicos 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 tipos de contexto, y el discurso que se produce y/o comprende.

Este modelo presta una especial atención al profesor. Mayor explica las variables que tienen influencia sobre el docente, como pueden ser, la inteligencia, la formación previa, la motivación, la personalidad o la comunicación eficaz. Éstas deben ser contrastadas empíricamente respecto de la variable dependiente, que se centra en la eficacia de la enseñanza del profesor de L2 y, a su vez, la habilidad de los aprendices en el uso de dicha L2.

Un aprendiente con ciegos o deficiencia visual necesita un docente especialmente cualificado y preparado para lograr un buen proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2. En este ámbito, cuanto más cualificación y motivación para enseñar inglés como L2 a personas con esta discapacidad, mayor será la respuesta de aprendizaje por parte de éstos ya que se efectuará de una manera más fácil y con mayores resultados.

Es interesante mencionar, además, las variables cognitivas que afectan al aprendiente en el proceso de adquisición de una L2 y las variables oréticas.

Con respecto a estas variables cognitivas, las investigaciones actuales de la psicolingüística se centran en establecer que sistemas de procesamiento tienen intervención en la adquisición y dominio de una L2, y en cómo es llevado a cabo. (Mayor Sánchez, 2004, pág. 44). Las hipótesis anteriores que trataban de descubrir los factores generales y específicos que intervenían en la adquisición y el dominio de una L2 se resumen en tres:

1. La existencia de una habilidad de carácter cognitivo general que fuese responsable de la adquisición de una L2.
2. La existencia de un factor verbal específico que fuera responsable de la adquisición de una L2. Se intentó delimitar y medir dicha actividad hasta el punto de llegar a llamarse “el especial talento para las lenguas extranjeras”.

3. Dicho factor verbal o inteligencia verbal medida a través de la L1 que interrelaciona positivamente con la adquisición de una L2.

Lo que estas hipótesis intentan explicar es el porqué de que los investigadores pensasen que un estudiante ciego estaba más capacitado para el aprendizaje de idiomas, ya que poseían una mayor capacidad auditiva y era motivo de discusión entre si la adquisición del lenguaje era similar en personas ciegas y en personas sin deficiencias visuales.

Según Mayor, dichas hipótesis no han de ser incompatibles con las variables que se investigan actualmente puesto que, si al aprendizaje formal, analítico y académico se le suman los aspectos no formales e intuitivos y las destrezas interpersonales y comunicativas. A través de estas referencias se llega a la conclusión de que las habilidades para el aprendizaje y dominio de una L2 son de carácter multifactorial, sistemático y multidimensional.

Éstas características nos abren el paso a las recientes teorías sobre la modularidad de la mente y la relación que hay con el proceso de adquisición y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en personas con ceguera o deficiencia visual que se van a desarrollar a continuación.

Las variables oréticas son los factores motivacionales y afectivos que son determinantes para el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2. (Mayor Sánchez, 2004, pág. 51)

Gardner y Lambert ,en sus teorías motivacionales enfocadas al aprendizaje de una lengua, distingues dos tipos: la instrumental, que busca en reconocimiento social y de ahí el interés por aprender una lengua y la integradora, que pretende, mediante el aprendizaje de una L2, conocer a otros grupos o identificarse con ellos.

Dicha motivación instrumental e integradora influye a cualquier aprendiente de lenguas pero, en especial, debe tener un alto nivel de potenciación en un estudiante con ceguera o deficiencia visual, puesto que el hecho de aprender una L2 les aporta seguridad en sí mismos, les permite relacionarse para mejora su integración social y perspectiva laboral.

2.2.2. TEORÍAS MODULARES DE LA MENTE

Durante el s. XX la mente ha sido concebida, por las teorías psicológicas que fundamentan la práctica pedagógica, como un sistema unitario. Todo lo contrario al sistema de las actuales teorías modulares en las que la mente está compuesta por un conjunto de módulos especializados, memorias diversas e inteligencias múltiples. (García, 2005, pág. 1)

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ciegos y su integración en el aula

La teoría modular de la mente explica que existen estructuras creadas de manera innata para el lenguaje, estas estructuras se denominan sistemas modulares y se especializan en la adquisición de dicho lenguaje. (García, 2005, pág. 10)

Éste nos muestra un análisis de las diferentes funciones mentales vistas a través de una perspectiva modular-constructivista en la que se pueden diferenciar una mente física, una mente social y una mente lingüística. Lo que las teorías modulares de la mente se cuestionan es si la mente está constituida por un sistema unitario que es capaz de captar, operar y resolver todo tipo de problemas, ya sean de carácter lógico-matemáticos, lingüísticos, físicos o sociales; o si al contrario, la mente es todo un conjunto de procesos y módulos especializados en la resolución de diferentes tipos de problemas que, según el campo sobre el que operen, tienen una estructura y una competencia distinta, como por ejemplo el lenguaje, la orientación en el espacio, las percepciones e interacciones, etc. La estructura modular es muy eficaz debido a que los sistemas que tienen una organización modular están mucho más capacitados para detectar y corregir errores e incorporar distintos tipos de innovaciones para resolver los problemas que se planteen.

Dentro de las teorías modulares de la mente y con respecto al tema de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños con ciegos, podemos destacar la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” de Gardner, en la que el desarrollo de la inteligencia es en beneficio de la adquisición y el aprendizaje en distintos contextos.

2.2.3. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría modular de la mente (Gardner, 1998) que se va a tratar a continuación considera las inteligencias como las capacidades para la resolución de problemas o la elaboración de bienes valiosos dentro de un contexto cultural o en una comunidad determinada.

Todas las personas poseen dichas capacidades mentales a distintos niveles de desarrollo. Si se compara “inteligencia” a “capacidad” se transforma en una destreza que se puede desarrollar. Para Gardner la motivación es un factor muy importante a la hora del desarrollo de la inteligencia por lo que el profesor debe potenciar dichas “inteligencias” así como el factor afectivo de los alumnos. En la Teoría de las Inteligencias Múltiples se definen ocho tipos de inteligencias:

1. Inteligencia lingüística: capacidad de dominar el lenguaje y comunicarnos a través de él.

2. Inteligencia lógico-matemática: capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos.
3. Inteligencia espacial: capacidad de orientación y percepción de la colocación de los cuerpos en el espacio.
4. Inteligencia musical: capacidad de interpretación y composición de música.
5. Inteligencia corporal-cinestésica: capacidad corporal y motriz para la realización de actividades o la resolución de problemas.
6. Inteligencia naturalista: capacidad de detectar, diferenciar y categorizar el entorno natural.
7. Inteligencia intrapersonal: capacidad de comprender y controlar en ámbito interno de uno mismo.
8. Inteligencia interpersonal: capacidad de empatizar con las demás personas.

Todos los seres humanos son poseedores de las ocho inteligencias en mayor o menor medida, por lo que no existen individuos que posean sólo una. Gardner muestra especial atención en el hecho de que todas las inteligencias tienen el mismo valor y de que el sistema escolar vigente no las trata como tal, ya que prioriza la inteligencia lingüística y lógico-matemática. De este modo, por ejemplo, existen personas que tienen excelentes niveles académicos pero por el contrario no son capaces de mantener relaciones sociales y viceversa.

De acuerdo con la Teoría de Gardner, el profesor de LE tendrá que potenciar dichas inteligencias en sus alumnos ya que estas “capacidades” están ligadas al estilo de aprendizaje de los estudiantes. En el caso que se está tratando en el trabajo, se considera que para aprendientes con ceguera se tienen que desarrollar principalmente, la inteligencia lingüística (para las tareas formales de la lengua), la inteligencia corporal- cinestésica (uso del sentido del tacto como receptor de la información), la inteligencia intrapersonal (para la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y como ha de desarrollarlo) y la inteligencia interpersonal (para la interacción con el resto de miembros de la clase y su integración social).

2.3. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD DE VYGOTSKY A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL O CIEGOS.

Vygotsky, psicólogo de principios del s. XX, es uno de los precursores del interaccionismo, destacaba que la herramienta fundamental para el desarrollo social del individuo es el lenguaje.

Motta (2004) elaboró un trabajo en el cual estudió la aplicación de la Teoría de la Actividad de Vygotsky, para explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés a estudiantes brasileños con discapacidad visual o ciegos.

Esta teoría relaciona los elementos que aparecen en la enseñanza y el aprendizaje y los relaciona con los aspectos sociales que influyen en la interrelación entre los grupos, caracterizada por combinar perspectivas objetivas y socio-culturales de la actividad de las personas con los niveles conectados tanto a nivel individual como social.

Los elementos que componen esta teoría (adaptados a nuestro estudio) son:

- ✓ Un sistema de actividades colectivas (el aula de inglés)
- ✓ El objeto (la enseñanza del inglés como lengua extranjera)
- ✓ La comunidad (profesores especializados y alumnos)
- ✓ Las reglas sociales
- ✓ Herramientas (adaptadas a los alumnos para su correcto aprendizaje)
- ✓ Resultado (formación de alumnos con dificultades y competencia comunicativa)

2.3.1. DESARROLLO COGNITIVO

La deficiencia visual y la ciegos puede ser un obstáculo para el correcto desarrollo del lenguaje en los niños, en el caso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el niño con deficiencia visual o ciegos no tiene una imagen ligada a un estímulo auditivo que complete su comprensión. La visión no es el sentido dominante sino complementario, por lo que estas personas tienen imágenes construidas mentalmente a partir de un sistema de percepción que se

organiza de modo diferente a lo que realmente ellos perciben. Para conocer el mundo exterior se utilizan prioritariamente los sentidos táctiles, cinestésicos y auditivos. Debido a la implicación social y didáctica que conllevan, estas cuestiones son de gran relevancia para el profesor. (Motta, 2004, pág. 58)

Los alumnos con deficiencia visual y ceguera son propensos a memorizar y repetir conceptos sin tener total conocimiento sobre su significado. Cuando la información conceptual y lingüística se basa en informaciones ligadas a descripciones verbales imprecisas y subjetivas, no se está desarrollando de una manera correcta. Para ello debemos engrandecer el input sensorial y que la calidad de la información transmitida oral o táctilmente sea buena, de modo que combinando diversas fuentes podamos crear un todo en el cerebro.

2.3.2. DESARROLLO COGNITIVO MEDIANTE OTROS SENTIDOS

Mientras que la vista proporciona información inmediata, el tacto y el oído son secuenciales, por lo que necesitan un tipo de conocimiento narrativo para obtener el significado holístico. También se considera que el tacto puede ser un complemento ya que el input visual está incompleto y a través de este sentido se pueden conceptualizar objetos. Mientras que otras personas no prestan atención a los sonidos, las personas ciegas son capaces de deducir los gestos faciales y complexión de la persona dependiendo de la calidad y el tono de voz, puesto que el sonido contiene mucha información sobre el mundo físico.

Motta explica la relación entre el uso de los demás sentidos con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, puesto que la imposibilidad de utilización del sentido de la vista, crea un obstáculo y a la vez la búsqueda de otras posibilidades. La búsqueda de estas nuevas posibilidades da lugar a movimientos entre las zonas de desarrollo real y potencial que forman la Zona de Desarrollo Próximo y que dan lugar al aprendizaje.

2.3.3. DESARROLLO COGNITIVO Y DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES

Las competencias sociales se desarrollan más lentamente cuando no existe la capacidad de imitar ni de utilizar la comunicación no verbal. Por lo que para dar lugar a comportamientos normales desde el punto de vista social, estas personas han de tener vivencias sociales además de feedback para superar dicha dificultad.

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o cieguera y su integración en el aula

Es de suma importancia hacer referencias sobre datos y objetos que tengan que ver con la vida del alumno ciego y ofrecérselos, ya que Motta hace referencia a que los centros educativos y sus profesores no ofrecen motivación ni información suficiente sobre la sociedad ni el mundo que les rodea, y de este modo no son capaces de relacionarse con las personas sin deficiencias visuales.

Por lo tanto, y tras haberse repasado las teorías de carácter más relevante con respecto al tema que se está tratando, se va a coger como modelo en el trabajo la postura constructivista, que hacen referencia a las inteligencias y a la modularidad de la mente para poder explicar cómo se adquiere y se aprende inglés como lengua extranjera en un alumno con deficiencia visual o cieguera. El constructivismo social o el interaccionismo de la Teoría de Vygotsky se adapta mucho mejor a la realidad de las personas con deficiencia visual y cieguera desde el punto de vista lingüístico.

Esta teoría compara el lenguaje con una herramienta necesaria para poder establecerse en la sociedad, de modo que si la aplicamos al niño con deficiencia visual o cieguera, concede a dicho lenguaje de un enorme valor, puesto que es el medio que el niño con deficiencia visual o cieguera requiere para poder desarrollar todas sus capacidades y poder participar en todos los aspectos de una sociedad.

Como se ha expuesto anteriormente, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, es una de las principales integrantes de este trabajo, ya que se necesitan diferentes instrumentos adaptados a las necesidades de cada aprendiz. De este modo, si al aprendiz con deficiencia visual o cieguera se le ofrecen instrumentos alternativos a los tradicionales, son capaces de adquirir conceptos y construir significados. Para la obtención de estas herramientas, es necesario ahondar en las diferentes inteligencias y sentidos del alumno para que pueda recibir el input de contenidos y poder establecer los significados con relación a su entorno.

Es por tanto que estas Teorías son las que mejor se adecuan a la enseñanza del alumnado con deficiencia visual o cieguera en el proceso de aprendizaje y enseñanza, por lo que se toman como fundamento teórico a través del cual se va a desarrollar el trabajo restante.

2.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DIDÁCTICA MULTISENSORIAL ENFOCADOS METODOLÓGICAMENTE

Las necesidades específicas del alumnado con deficiencia visual y ceguera necesitan unos enfoques didácticos especializados. Para ello en el siguiente punto vamos a tratar dos de enfoques que se adaptan a dichos alumnos: el aprendizaje cooperativo y la didáctica multisensorial.

2.4.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es un proceso de aprendizaje que destaca la participación en grupo y los esfuerzos de cooperación entre profesores y alumnos. El conocimiento se obtiene mediante un proceso educativo en el cual la interacción, la cooperación entre iguales y la evaluación forman parte de una construcción social.

Actualmente, el proceso educativo que predomina es el competitivo, en el que se memoriza sin necesidad de razonar y se compete entre los miembros de una misma aula. El aprendizaje cooperativo es totalmente lo opuesto a esto y para ello se van a desarrollar los objetos principales de este aprendizaje:

1. Fomentar que el alumnado se integre con su grupo y con los demás grupos entre sí, ya sea dentro del aula o fuera.
2. Fomentar la cooperación, ya que con la colaboración se aprende de una forma más sencilla:
 - ✓ Puesto que la sociedad se organiza en equipos (docentes, abogacía, doctores...) es absurdo y carece de sentido educar solamente las capacidades individuales del alumno.
 - ✓ Fomentando el trabajo en equipo se crea diversidad en el alumnado de modo que unos alumnos pueden aprender de otros y viceversa.
3. Fomentar una enseñanza en la que el carácter principal sea la reflexión y habilidades del alumno y no en aprender el contenido de manera repetitiva y de memoria:
 - ✓ Aumenta las capacidades comunicativas del alumnado
 - ✓ Mejora el nivel de conocimientos que pueden obtener los alumnos
 - ✓ Las interacciones en clase serán mayores

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ceguera y su integración en el aula

Para el alumnado con deficiencia visual o ceguera es necesario tener un lugar en el aula de enseñanza del inglés como lengua extranjera donde se desarrolle el trabajo cooperativo. De este modo se integrará en el grupo, y se fomentara el desarrollo lingüístico del alumno tanto dentro como fuera del aula.

Por lo tanto y a pesar de que existen tres formatos de organización de un aula: cooperativa, individualista y competitiva, nuestro trabajo se va a basar en el primero de todos y las actividades que posteriormente comentaremos estarán en la medida de lo posible basadas en éste.

Johnson & Johnson (1994) desarrollan una serie de puntos del trabajo cooperativo que como consecuencia hacen más productivo el modelo que se ha comentado anteriormente:

1. **Independencia positiva:** todos los miembros del grupo tienen una doble responsabilidad, han de hacer sus tareas y a la vez asegurarse de que el resto del grupo las elaboran también. De este modo cada miembro del grupo hace una aportación imprescindible y todos tienen que esforzarse para que la tarea salga adelante.
2. **Interacciones cara a cara de apoyo mutuo:** los miembros del grupo interaccionan entre ellos para darse ánimos y facilitar la labor de los demás, de este modo todos son capaces de lograr los objetivos previstos y completar satisfactoriamente sus tareas. En esta interacción los alumnos intercambian materiales, comentan sus trabajos, comparten recursos, etc. Todo bajo la responsabilidad, confianza y respeto.
3. **Responsabilidad personal individual:** cada miembro es indispensable, por lo que las aportaciones de cada uno también lo son. De este modo es conveniente trabajar en grupos pequeños, donde se realicen evaluaciones individuales y otras de carácter oral a lo largo de todo el proceso. En estos controles el estudiante deberá presentar su trabajo y el de su equipo. Ha de haber un encargado del equipo que controle el correcto funcionamiento de éste.
4. **Destrezas interpersonales y habilidades sociales:** trata de hacer que todos los miembros del grupo confíen y conozcan a las otras personas, que den y acepten el apoyo de los demás y ayuden a resolver los conflictos constructivamente. Esta destreza es indispensable para que se lleve a cabo con éxito el trabajo cooperativo

ya que no se adquiere por ciencia infusa sino que se debe enseñar, premiar, corregir y aprender.

5. **Autoevaluación del funcionamiento en grupo:** la evaluación es indispensable en cualquier proceso educativo, de manera que se muestran los conocimientos que se han ido adquiriendo a lo largo del curso y los objetivos previstos. El equipo necesita un espacio en el que se puedan autoevaluar tanto individualmente como al equipo: cómo se han sentido durante el proyecto, como han sido sus aportaciones y las de los compañeros, que comportamientos han de reforzarse o abandonar, etc.

Para concluir, el aprendizaje cooperativo es enormemente útil para estudiantes con deficiencia visual y ceguera ya que este enfoque didáctico encaja a la perfección dentro de la teoría que se han descrito anteriormente (Teoría de la Actividad y construcción de significados de Vygotsky). Además existen múltiples factores para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las que puede ser aplicada la Teoría de la modularidad de la mente y tienen relación con la didáctica multisensorial, que veremos a continuación:

- ✓ Permite que un estudiante con deficiencia visual o ceguera se integre en beneficio de todo el grupo
- ✓ Permite a los alumnos ser protagonistas en su proceso de enseñanza y aprendizaje, de este modo el profesor pasa del primer plano al segundo, simplemente guiando y facilitando la realización de la actividad.
- ✓ Permiten que se puedan construir significados a través de las herramientas necesarias, en este caso las obtenidas por la didáctica multisensorial.

2.4.2. DIDÁCTICA MULTISENSORIAL

La didáctica multisensorial es un método que se basa en la utilización de todos los sentidos que sean posibles para adquirir la información del medio y relacionar los datos que se obtengan con la finalidad de generar aprendizajes significativos y completos.

Puesto que el campo en el que se está avanzando más con respecto a la didáctica en alumnos con deficiencia visual o ceguera es en el aprendizaje de las ciencias, ésta teoría está basada en este ámbito.

Bermejo ha analizado el aprendizaje en el ámbito de las ciencias en niños con deficiencia visual o ceguera, en este análisis hace referencia al emprendimiento de la didáctica a través del

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ceguera y su integración en el aula

enfoque multisensorial, en el que el alumnado sea capaz de relacionar conceptos mediante información adquirida a través de canales sensoriales. Además de esto hace hincapié en la necesidad de tener adaptaciones curriculares adecuadas. (Bermejo García, 2002)

Dichas adaptaciones curriculares, para niños deficientes visuales o ciegos, denominadas “de acceso” son las siguientes:

- ✓ Utilización de un código comunicativo alternativo: sistema braille.
- ✓ Equipamiento, materiales y ayudas técnicas: instrumentos con voz, maquina Perkins, etc.
- ✓ Condiciones físicas y ambientales adaptadas: luminosidad y ubicación del alumno adecuada, barreras arquitectónicas eliminadas, etc.

El proceso de adquisición del conocimiento de un niño ciego es similar al de un niño vidente por lo que según (Bermejo García, 2002, pág. 27)

“La adaptación no ha de hacerse en los contenidos conceptuales, han de hacerse sobre todo en las estrategias metodológicas, actividades y criterios de evaluación, además de utilizar materiales adaptados a alumnos ciegos; adaptaciones que en la mayoría de los casos, pueden ser utilizadas por toda la clase”.

El niño por el hecho de ser ciego no quiere decir que no tenga los conceptos, sino que son capaces de llegar a este conocimiento mediante el olfato, el tacto, el oído y la cinestesia.

Los investigadores han establecido criterios específicos que han de cumplirse en la adaptación de un manual de ciencias partiendo de una educación integrada y dentro del marco del aprendizaje multisensorial. (Bermejo García, 2002, pág. 6)

- ✓ Información sistematizada y clara, sin distracciones.
- ✓ Inclusión de actividades multisensoriales que no estén basadas solamente en observaciones visuales.
- ✓ Impresiones generales buenas para los deficientes visuales, de modo que les resulte más sencillo.
- ✓ Ilustraciones descritas detalladamente.

- ✓ Inclusión de ejercicios y actividades que no requieran completar frases y cuadros del mismo libro.

De todos modos, no podemos aplicarlas todas a la enseñanza del inglés como segunda lengua, ya que la descripción de las ilustraciones en braille ralentiza la lectura del alumno y disminuye su motivación.

Para la adaptación de manuales se pueden utilizar también los siguientes recursos:

- ✓ Anotadores electrónicos con voz y libros hablados
- ✓ Maquinas que realicen adaptaciones mediante Thermoform de dibujos en relieve de figuras y mapas, como son por ejemplo las maquinas duplicadoras de relieve.
- ✓ Material tiflotécnico, ya que utiliza instrumentos de alta definición con los que los niños con deficiencia visual o ceguera son capaces de progresar más fácilmente en su aprendizaje, como es la utilización de ordenadores que contienen programas que pueden ampliar la pantalla, darle directrices a través de la voz o incluso leer documentos.

Posteriormente se hará hincapié en la evolución de todos estos recursos para la enseñanza del inglés a niños ciegos, puesto que las nuevas tecnologías han supuesto un gran avance para estas personas ya que pueden obtener más información de forma independiente y amplía la participación en clase de estudiantes con esta discapacidad.

Referente a la evaluación, también es necesaria una adaptación para las personas con deficiencia visual y ceguera; no solo en el ámbito del material que se empleará para la misma sino en el tiempo que les sea necesario para responder.

El alumnado ciego tiene la posibilidad de realizar pruebas de carácter oral en la evaluación siempre que la asignatura lo permita, además puede realizar exámenes escritos que requieren el sistema braille y material necesario para la ejecución. Debido a que el sistema braille ralentiza la lectura y escritura de la prueba, han de disponer de un tiempo extra para la realización de ésta. Los alumnos con deficiencia visual han de disponer de materiales ópticos para ampliar su visión, además de un tiempo extra también.

Como conclusión, la estimulación multisensorial resulta esencial para la compensación de la deficiencia de visión o ceguera. Esta metodología fomenta la actitud positiva y aumenta el sentimiento de seguridad del alumno. También es importante que tanto el alumno como el

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o cieguera y su integración en el aula

profesor tengan objetivos comunes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo es clave que el profesor cuente con la metodología adecuada y materiales adaptados.

La didáctica multisensorial consigue que los estudiantes con deficiencia visual o cieguera trabajen con diferentes sentidos para la adquisición de conceptos y la construcción de significados de modo que les sea capaz interactuar con otros miembros de la clase y con la sociedad. Con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, este enfoque didáctico da al profesor la oportunidad de aplicar las herramientas necesarias para el normal desarrollo del niño ciego, además de poder usarlas con el resto del grupo, si se mira desde la perspectiva de la integración.

3. NECESIDADES ESPECÍFICAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL O CEGUERA

Mantener la motivación y los estilos y estrategias de aprendizaje son los mayores problemas teórico-prácticos que tienen que afrontar los aprendientes con deficiencia visual o cieguera. De este modo en el siguiente punto se van a tratar dichas cuestiones.

3.1. DIFICULTADES DEL APRENDIENTE CON DEFICIENCIA VISUAL O CEGUERA

Para el aprendiente con discapacidad visual o cieguera, encontrarse con dificultades a la hora de aprender inglés como lengua extranjera es algo común, puesto que no poseen observación directa con respecto a la expresión fisionómica, gestual y al movimiento corporal de las personas y no pueden percibir de manera absoluta el mundo que les rodea.

Las dificultades a las que se enfrentan son:

1. Dificultad con respecto a los niveles cognitivos ya que no se emplean para poder comprender y organizar situaciones, de este modo el aprendiente con discapacidad visual o ceguera tiene que hacer una aproximación acerca del problema que se le plantea, que para él es totalmente abstracto y conceptual, de manera funcional y concreta; de este modo puede compensar la deficiencia.
2. La escasez o nulidad de imágenes hacen que los aspectos representativos o perceptivos sean una dificultad, mientras que su sistema operacional se encuentra en perfectas condiciones.
3. El profesorado incompetente a nivel teórico, ya que muchos de ellos no poseen conocimientos sobre el material didáctico adecuado, materiales táctiles, sistema braille, utilización de la expresión oral y escrita para la enseñanza, además de que no se debe sobreproteger a estos alumnos puesto que así lo único que se consigue es incapacitarlos a la hora de desarrollar sus destrezas.
4. La falta de oportunidades para incrementar sus posibilidades, ya que a nivel educacional, tanto académico como familiar, no saben suplir las necesidades básicas para su desarrollo.

3.2. IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN APRENDIENTES CON DEFICIENCIA VISUAL O CEGUERA

Elena Aikin realizó una tesis doctoral en la que estudió como pueden influir los factores motivacionales en los aprendientes de una lengua extranjera que tienen discapacidad visual o ceguera. Además expone que, debido a la falta de percepción a través de estímulos visuales, ha de incrementarse la importancia del sentido del tacto, de este modo se podrá mantener la motivación del alumno.

Actualmente los métodos de enseñanza se basan en imágenes que motiven a los alumnos, éstas son considerablemente visuales y llenas de color. Para el alumno deficiente visual o ciego es muy frustrante y desarrollan una actitud de negatividad al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y tiene consecuencias en sus bajos resultados académicos. Debido a que las clases de lengua extranjera utilizan como principal recurso la lengua meta, y que ésta se ayuda de referencias visuales para su explicación, al alumno deficiente visual o ciego le resulta muy difícil seguir la clase. Los docentes tampoco tienen los recursos suficientes

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ciegos y su integración en el aula

y tienen un trabajo añadido necesario para ayudar al estudiante con deficiencia visual o ciegos en clase.

Para ello, Aikin propone como alternativa a la desatención a estas necesidades motivacionales un material adaptado que tenga en cuenta:

- ✓ El tipo de deficiencia del estudiante, de modo que lo ayude para una mejora de su actitud frente a la asignatura que haga que su rendimiento académico mejore.
- ✓ El desarrollo de la motivación a la hora del aprendizaje del idioma que equivalga al estímulo visual que tiene el manual del vidente.
- ✓ Los diferentes estilos de aprendizaje, de modo que se utilice la estimulación de todas las inteligencias (musical, natural, espacial, intrapersonal, interpersonal, etc.)
- ✓ Estimular la integración con los compañeros insertando actividades en las que puedan cooperar todos juntos.

Según este criterio, no se puede emplear el lenguaje no verbal durante la clase, en cambio se utilizará la traducción cuando sea necesario aunque el docente no se sienta integrado en el enfoque comunicativo que prevalece actualmente. También es buena opción recurrir a la lengua materna, en este caso el español, para cerciorarse de que los alumnos han entendido la explicación. En el caso de la utilización de la lengua meta como vehículo comunicativo, en la mayoría de las ocasiones es mejor para el aprendizaje recurrir a la traducción directamente. (Aikin, 2002).

Como conclusión, existen cuatro factores que afectan de forma clave durante el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera a personas con deficiencia visual o ciegos: el profesor es el principal encargado de la integración en clase, uso masivo del aprendizaje significativo y multisensorial, buena adaptación de materiales didácticos y desarrollar las competencias afectivas y sociales en el alumno.

3.3. ESTRATEGIAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A ALUMNOS CON DEFICIENCIA VISUAL O CEGUERA

Malta (2009) elaboró un análisis de datos obtenidos a través de observar, entrevistar, realizar cuestionarios y analizar la vida de estudiantes ciegos que estaban en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera en Brasil para obtener los resultados que se van a exponer a continuación. Estos datos podemos extrapolarlos al estudio que se está realizando en este trabajo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera a personas con deficiencia visual o ceguera, de modo que el trabajo se va a basar en estas estrategias para adaptar las actividades didácticas a la enseñanza del inglés.

3.3.1. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS

Según la teoría de Oxford (1990) en la que se basa Malta para la fundamentación de su análisis de las estrategias, éstas se dividirán en dos categorías:

- ✓ Directas: cuando a través de procesos mentales la lengua se puede manipular directamente. Estas estrategias son cognitivas, de memoria y compensatorias.

Tabla 4
Estrategias directas

ESTRATEGIAS DIRECTAS	
COGNITIVAS: Producir el lenguaje y darle sentido.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practicar los contenidos comunicativos 2. Codificar y decodificar mensajes 3. Analizar, razonar y utilizar recursos 4. Organizar y utilizar la información recibida
DE MEMORIA: Acordarse y retener cualquier información nueva.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asociar sonidos e imágenes 2. Crear asociaciones mentales 3. Proporcionar respuestas físicas
COMPENSATORIAS: Ayudar a los aprendientes a vencer vacíos de conocimiento para poder avanzar con la comunicación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solucionar problemas de comunicación 2. Averiguar el sentido

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ceguera y su integración en el aula

- ✓ Indirectas: las que encuadran y mantienen el aprendizaje. Estas estrategias son afectivas, metacognitivas y sociales.

Tabla 5
Estrategias indirectas

ESTRATEGIAS INDIRECTAS	
AFFECTIVAS: Regular las emociones.	1. Disminuir la ansiedad 2. Motivarse 3. Controlar los sentimientos y emociones
METACOGNITIVAS: Coordinar el transcurso del aprendizaje.	1. Concretar lo que se va a aprender 2. Planear y establecer lo que se va a aprender 3. Evaluar el aprendizaje analizando y buscando las soluciones a los problemas que surjan
SOCIALES: Aumentar el nivel de una lengua a través de la interacción con los demás.	1. Pedir verificaciones, aclaraciones o repeticiones 2. Crear empatía con los demás 3. Interactuar con hablantes nativos y no nativos dentro y fuera del aula

3.4. CLASIFICACIÓN DE ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

A través de la clasificación de Reid, (1995, p.3-34) se pueden clasificar los estilos de aprendizaje del alumnado con ceguera. Este autor clasifica los estilos en tres tipos: cognitivo, sensorial y sociológico:

1. **Estilo cognitivo:** cómo el estudiante adquiere conocimientos de manera más eficaz.
 - a) *Independiente:* aprende de manera más eficaz de forma progresiva y secuencial. Empieza analizando los hechos y continúa con las ideas. Busca patrones y reglas para plantear su material escrito y oral de manera impersonal, autentico y abstracto.
 - b) *Dependiente:* aprende según el contexto de manera intuitiva y holística y tiene una especial sensibilidad a la hora de interactuar con los demás.
 - c) *Analítico:* utilizan la lógica, el raciocinio y son anticipadores. Se organizan de la parte al todo, buscando una secuencia de hechos para posteriormente conceptualizarlos. Suelen hacer anotaciones y están pendientes del tiempo.

Procesan la información de forma reflexiva y lineal y predomina su destreza en habilidad verbal.

- d) *Global*: utilizan el pensamiento holístico, procesan varias informaciones de manera simultánea. Son fantasiosos e intuitivos. Necesitan ver con anterioridad el resultado final y les son de gran ayuda los mapas conceptuales.
 - e) *Reflexivo*: son observadores que analizan desde diferentes perspectivas sus experiencias. Recopilan y analizan los datos de manera detallada para posteriormente tomar una conclusión. Suelen pasar desapercibidos ya que como más cómodos se encuentran es desde la perspectiva del observador. Les cuesta aprender cuando han de actuar sin haberse planificado con anterioridad o cuando pasan a ser el centro de atención.
 - f) *Impulsivo*: no tienen prejuicios y se involucran por completo en las actividades y experiencias nuevas. Son entusiastas, aunque no piensan en las consecuencias que pueden desarrollar sus actos. Se aburren con facilidad si tienen proyectos a largo plazo y les encanta ser el centro de atención y trabajar en equipo. Aprenden de manera más fácil cuando las actividades son cortas y cuando hay emoción en ellas al contrario que cuando se encuentran que tienen que trabajar solos, asimilar y adoptar un papel pasivo.
2. **Estilo sensorial**: hace referencia a los canales por los cuales se recibe y se retiene la información. Cada aprendiz tiene predilección por algún canal sensorial. los estilos sensoriales son combinables.
- a) *Visual*: a través del estímulo visual (libros, películas, gráficas, etc.) son capaces de comprender y recordar de forma más efectiva la información. De tal forma que si la información es recibida de forma verbal, puede resultarles confusa y sería de gran ayuda que tomen apuntes.
 - b) *Auditivo*: a través del oído y mediante explicaciones orales, pueden comprender y retener mejor la información. Tienen la capacidad de recordar mejor si mueven los labios mientras leen o leen en voz alta. Se benefician de las conferencias, audios y conversaciones entre el alumnado o con el profesor.
 - c) *Cinestésico*: la experiencia es su mejor forma de aprender. La participación activa en tareas físicas en el aula les hace retener mejor la información. Aprenden de manera más rápida a través de juegos de rol.

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ceguera y su integración en el aula

- d) *Táctil*: la manipulación del material les favorece a la hora de aprender. Es conveniente trabajar con estos alumnos a través de experimentos y construcciones a escala.
- e) *Grupal*: la interrelación con los demás alumnos les estimula de tal manera que son capaces de asimilar los nuevos conceptos con mayor fluidez.
- f) *Individual*: la soledad hace que estudien, aprendan y trabajen concentrados y por tanto les beneficia a la hora de adquirir conocimientos.

3. **Estilo afectivo**: hace referencia a la personalidad o carácter del aprendiente.

- a) *Extrovertido*: aprende de forma más rápida interactuando con los demás.
- b) *Introvertido*: prefiere el trabajo individualizado para analizar mejor los conceptos e ideas.
- c) *Sensorial*: trabajan mejor a través la observación de lo que les rodea y obtener la información a través de la lógica.
- d) *Perceptivo*: trabajan mejor a través de la relación con los demás y las experiencias significativas.
- e) *Racional*: aprende de forma más concisa a través de consecuencias lógicas y circunstancias impersonales.
- f) *Sentimental*: aprende de forma más concisa mediante el trato de circunstancias personales y evaluaciones sociales.
- g) *Reflexivo*: aprende con más facilidad a través del análisis de procesos que conllevan a conclusiones y la reflexión
- h) *Perceptivo*: aprenden a través de las negociaciones y procesos inductivos en los que tienen en cuenta los sentimientos antes de tomar una conclusión.

Malta (2009, p.69) en su estudio, añade dos estilos personales: el tolerante, que es aquel estudiante al que le gusta arriesgarse e interactuar, y el intolerante, que prefiere un contexto más estructurado a someterse a cualquier tipo de riesgo.

A partir de varios cuestionarios en los que Malta (2009, p.96) le pregunta al estudiante a través del cual se está realizando el estudio sobre la clasificación de estilos y las estrategias de aprendizaje expuestas anteriormente, concluye en lo siguiente:

- ✓ Estilos de aprendizaje: antes que la elección de algún estilo dominante, recalcó la negación hacia varios estilos: individual, visual e independiente. Por lo que

concretar aquellas tareas en las que el alumno con deficiencia visual o ceguera pueda tener problemas, resulta más eficaz para el profesor. Los estilos que el estudiante emplea con más frecuencia son: **cinestésico, dependiente, auditivo, táctil y grupal.**

- ✓ Con respecto a la interacción: es mucho más **extrovertido** que introvertido.
- ✓ Como preferencias en el aprendizaje: se considera un alumno **racional y perceptivo.**
- ✓ Gestionando tareas: **reflexivo**, aunque coexiste en algunos casos con **perceptivo.**
- ✓ Gestionando las ideas: es **analítico y global.**

El estudiante necesita interaccionar, tener compañeros que le ayuden y animen a hacer las tareas y con quienes debatir. Su aprendizaje es más eficaz a través de actividades orales, audiciones, debates e interacciones, de este modo las actividades individualistas y cerradas quedan al margen.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje:

- ✓ Procesos mentales: existe un uso frecuente de **estrategias cognitivas** como repeticiones, dividir en partes la organización del contenido y el uso de lecturas.
- ✓ Estrategias de retención de información: usa las **estrategias de memorización directa**, pero no con mucha frecuencia.
- ✓ Controlar las emociones: usa frecuentemente las **estrategias sociales**, principalmente para aclarar las dudas que le surgen.
- ✓ Evaluación y organización del aprendizaje: busca ocasiones para emplear la lengua meta, se da cuenta de sus errores y hace reflexiones sobre cómo avanza su proceso de aprendizaje. Todo esto se encuentra en el uso de **estrategias metacognitivas** que el estudiante desarrolla.
- ✓ No dispone de un conocimiento específico: por tanto hace uso de **estrategias compensatorias**, como deducir el sentido de las palabras que desconoce en la lengua meta, cambia a su lengua materna e incluso inventa palabras.

De este modo el estudiante con deficiencia visual o ceguera utiliza estrategias sociales, afectivas, metacognitivas, compensatorias, compensatorias y memorísticas.

4. EVOLUCIÓN DEL ÁMBITO ACADÉMICO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA A PERSONAS CIEGAS

A través de la realización de una entrevista a Agapito Gómez García, profesor del equipo específico de deficiencia visual y ceguera de la ONCE en Jaén, en la cual ha narrado su experiencia durante la evolución en este ámbito, se ha obtenido información sobre la enseñanza del inglés en los años 40 y las diferencias con la enseñanza actual.

4.1. EVOLUCIÓN EN EL SISTEMA DE ESCOLARIZACIÓN Y PROFESORADO EN ANDALUCÍA

En este punto se van a desarrollar las diferencias entre el sistema de escolarización que había en los años 40 y el que está impuesto en la actualidad, además de los cambios que se han realizado con respecto al profesorado de alumnado ciego.

El 13 de diciembre de 1944, comenzó el funcionamiento del colegio San Luis Gonzaga en Sevilla. A través de una entrevista que Antonio Burgos realizó para el periódico ABC el 3 de Junio de 1967 al, en ese entonces, director del centro Luis Arteché Malaguilla, se pueden conocer diferentes aspectos del sistema de escolarización y enseñanza de aquella época.

Según el director del centro, la enseñanza era integral, de modo que los alumnos entraban al centro con 6 años y salían a los 15, de ahí pasaban al colegio de Madrid para continuar con su enseñanza.

Los alumnos del centro procedían principalmente de Andalucía y Canarias, aunque también albergaban alumnos de Extremadura y otras regiones.

Antonio Burgos realiza una pregunta al director en la que quiere conocer la diferencia entre la enseñanza a un niño ciego y un niño vidente, a lo que responde que la única diferencia es el trato individualista, dado que cada clase estaba compuesta entre 10 y 15 alumnos.

En estas aulas aprenden a escribir y leer con el sistema braille, aritmética, geografía a través de mapas en relieve, etc. Además tenían enseñanzas complementarias en las que se cursaban idiomas, música, dibujo, educación física y formación política.

Este colegio estaba subvencionado por la Organización Nacional de Ciegos. En esta época los colegios para niños con deficiencia eran internados, por lo que la subvención cubría todos estos gastos además de la asistencia médica. El dinero se obtenía de la venta de cupones.

Según Agapito Gómez (comunicación personal), estos centros eran exclusivamente para personas con discapacidad visual, por lo que los estudiantes se integraban exclusivamente con niños de su misma condición. El profesor estaba totalmente cualificado para enseñarles el sistema braille, y demás asignaturas con métodos adaptados a ellos para que el aprendizaje fuese efectivo, redactaba y corregía los exámenes en braille de estos estudiantes y era el encargado de realizar sus evaluaciones.

En la actualidad y gracias al CRE (Centro de Recursos Educativos) la educación a niños con deficiencia visual o ceguera se realiza en centros ordinarios. Aunque existen centros especializados a los que pueden acudir estos alumnos para reforzar su aprendizaje, la UNESCO ha establecido en el sistema educativo la educación inclusiva, a través de la cual se identifica y responde a la diversidad de las necesidades de cada estudiante haciéndolos partícipes de la cultura, la diversificación social y el aprendizaje, reduciendo de este modo la exclusión en la educación. A través de un formato común que incluya a todos los niños y niñas, se establecen una serie de cambios a nivel de contenido, aproximaciones y estrategias pedagógicas.

Todo esto se basa en la idea de que cada alumno/a tiene intereses, necesidades, capacidades y características diferentes, por lo que no han de ser ellos los que se adapten al programa educativo, si no a la inversa.

Es por todo esto por lo que actualmente en cualquier centro educativo pueden inscribirse alumnos con cualquier tipo de discapacidad, incluida la ceguera. Los alumnos ciegos se integraran en las tareas de clase al igual que los demás y seguirán el ritmo normal de la clase.

Para ello el profesor, es un elemento clave para la educación e integración del niño ciego, ha de orientarse con respecto al proceso de integración y a cómo debe actuar en estos casos. Al contrario que en los años 40, actualmente el profesor del aula no está cualificado para enseñar a los estudiantes ciegos adaptándose a sus necesidades, por lo que cada clase con un alumno ciego ha de tener un profesor de apoyo exclusivamente para estos alumnos. El profesor de apoyo está altamente cualificado para cubrir la enseñanza del aprendiente ciego. Adapta las actividades de la clase al sistema braille o mediante instrumentos auditivos para que el estudiante pueda seguir el ritmo. Este profesor de apoyo es el encargado de, a la hora de evaluaciones con examen, traducir a braille o exponer el examen oralmente al estudiante ciego,

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ceguera y su integración en el aula

traducir sus respuestas al lenguaje escrito y enviárselas de nuevo a su tutor para que éste lo corrija.

De este modo se puede ver como a lo largo de los años, la enseñanza ha variado hasta tal punto que tener una deficiencia visual no excluye a ningún alumno del derecho al aprendizaje en un colegio ordinario como cualquier otro alumno. La inclusión social se hace cada día más fuerte en este ámbito, para poder formar a personas que más allá del aprendizaje de asignaturas, obtengan el aprendizaje de los valores de igualdad, inclusión e inserción.

Las personas ciegas utilizan un sistema específico, mencionado en varias ocasiones anteriormente, para comunicarse a través de la escritura y la correspondiente lectura de ésta. Este sistema es conocido como Sistema Braille.

Según la RAE, “el sistema Braille es un sistema de escritura para ciegos que consiste en signos dibujados en relieve para poder leer con los dedos.”

Desde que empieza su escolarización, los niños ciegos aprenden el sistema Braille, ya que a través de él pueden hacer las actividades propuestas en los libros de texto y su correspondiente evaluación a través del examen escrito.

Durante la entrevista que Agapito Gómez me concedió, me mostró las diferentes técnicas que él usa en sus aulas para enseñar inglés como segunda lengua a sus alumnos ciegos y deficientes visuales.

A sus clases asisten niños con edades comprendidas entre 3 y 14 años, de los cuales un 25% son alumnos con ceguera o discapacidad visual, a los cuales les adapta todas las actividades expuestas tanto en los libros de texto como las que se desarrollan en clase para que puedan seguir el mismo ritmo de aprendizaje de sus compañeros videntes.

Los alumnos de edades comprendidas entre 3 y 5 años, etapa de infantil, suelen trabajar con libros de ilustraciones adaptados a sus capacidades táctiles, usando el sistema braille para su total comprensión.

1. Criterios de adaptación para personas con visión reducida

- **Adaptación de dibujos, ilustraciones y fotografías**

Según las pautas del grupo ACCEDO (Accesibilidad a Contenidos Educativos ONCE), los criterios para dichas adaptaciones son:

- ✓ Representar formas con claridad, de manera que se adecue a la experiencia y necesidades del niño.
- ✓ Evitar la saturación de imágenes representando los dibujos, formas o fotografías de manera aislada.
- ✓ Las fotografías han de tener un contraste de calidad respecto al fondo.
- ✓ Se debe resaltar el contorno de la ilustración con un trazo grueso para aumentar la distinción de las formas.
- ✓ Es adecuada la utilización de colores que tengan contraste entre sí.
- ✓ La colocación de las imágenes ha de seguir una jerarquía de abstracción.

- **Adaptación de textos**

La combinación de colores en rótulos, carteles o adaptación de textos ha de tener el mejor contraste posible. La mejor combinación la proporcionan los siguientes colores:

NEGRO SOBRE BLANCO	BLANCO SOBRE NEGRO
AMARILLO SOBRE NEGRO	BLANCO SOBRE AZUL
BLANCO SOBRE ROJO	AZUL SOBRE BLANCO
ROJO SOBRE BLANCO	AMARILLO SOBRE VERDE

Figura 1: Combinación de colores en rótulos

Debido a que las fotocopias que se utilizan en el aula suelen realizarse con un nivel de tinta bajo, el contraste y la distinción de las formas es difícil de percibir por los alumnos de visión reducida. Para adaptar esto se deben repasar los contornos con un rotulador para aumentar la distinción y diferenciación de las formas.

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ciegos y su integración en el aula

2. Criterios para la adaptación de materiales para personas con muy baja visión y ciegos

- **Ilustraciones en relieve**

Los libros educativos en inglés presentan muy frecuentemente una mayor parte de dibujos, gráficos y fotografías por lo que el tacto proporciona una mayor información para un niño con muy baja visión o ciego. Es por esto que trabajar con distintas texturas y materiales aumenta la percepción de lo que el resto de las personas están visualizando en sus libros y es posible su integración en el grupo. Es de gran importancia trabajar con el sentido del tacto desde una edad muy temprana, ya que facilitará el proceso de adquisición del sistema braille y la interpretación de planos, mapas y gráficas en relieve. Por lo tanto:

- ✓ Las ilustraciones han de ser texturizadas, en relieve y con colores vivos.
- ✓ El tamaño ha de ser el adecuado de tal manera que permita abarcar toda la ilustración con ambas manos.
- ✓ Ha de seleccionarse el elemento más relevante a la hora de la identificación de una forma o un personaje, por lo que se simplificarán los detalles.
- ✓ El contorno de la figura ha de ser nítido, sin sobreponer objetos. Ha de marcarse con claridad el contorno para así facilitar la diferenciación y el reconocimiento del resto de las figuras.
- ✓ No se debe representar la perspectiva en relieve, debido a su dificultad a nivel de representación y comprensión.
- ✓ Han de utilizarse colores planos, mediante los cuales se reconozca fácilmente el contraste de tonos.
- ✓ El contorno de la figura tiene que rellenarse con una misma textura, de modo que ayude a delimitar y facilitar el reconocimiento de la forma. Dichas texturas han de parecerse a la sensación que produce lo representado.
- ✓ Las ilustraciones pueden ir acompañadas de piezas móviles.

3. Criterios de adaptación de materiales para alumnos con ceguera

- **Adaptaciones hápticas**

Las adaptaciones hápticas son las más adecuadas para personas con ceguera total ya que combinan la percepción táctil, a través de la cual podemos describir el aspecto aproximado y esquemático de los objetos, y la percepción cinestésica, mediante el movimiento voluntario de las manos, para poder alcanzar un concepto global del objeto en cuestión.

La combinación de ambos da lugar a la percepción háptica o tacto activo. Es un sistema de percepción, asimilación e integración de sensaciones para la correcta comprensión de un objeto de estudio y es la base del aprendizaje y desarrollo de estos alumnos.



Figura 2: Percepción Háptica 1

Existen unas láminas especiales denominadas *Láminas fúser*. Se trata de un papel especial, que cuando se expone a elevadas temperaturas en el horno fúser, eleva los trazos o líneas que estén en la lámina. A mayor grosor de la línea dibujada, mayor será la elevación de la misma convirtiéndola en un dibujo 2D.

Además se suele transcribir bajo el dibujo su significado en braille, de modo que lo puedan reconocer también a nivel escrito.

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ceguera y su integración en el aula

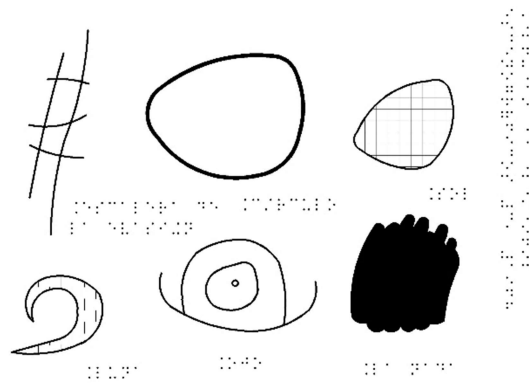


Figura 3: Láminas fuser

Al realizar la adaptación se tiene que tener en cuenta:

- ✓ La simplificación de ésta y la reproducción de pocos elementos, los cuales han de ser los más relevantes con respecto al objetivo que se quiere conseguir.
- ✓ Sencillez en las formas, esquivando los elementos complejos o visuales que no aportan información táctil.
- ✓ Evitar la voluminosidad de los relieves
- ✓ El uso de texturas muy diferenciadas, siempre que no se trabaje el refinamiento táctil específicamente.

Cuando los alumnos superan la etapa de infantil, se empieza a trabajar con libros de texto. Concretamente en el área de lengua inglesa estos libros contienen gran cantidad de imágenes que se utilizan para la realización de ejercicios y la explicación de la gramática. Debido a que las personas con deficiencia visual o ceguera no pueden hacer un correcto uso de estos recursos visuales, el profesor de apoyo ha de adaptar dichos ejercicios a sus capacidades. Además transcribir los textos a braille supone un gran esfuerzo para el alumno, ya que una la dicha transcripción podría ocupar 6 tomos de un libro de braille, por lo que sería muy pesado de transportar e incluso incómodo para el alumno. Existen dos posibilidades para que estas personas puedan participar, integrarse y llevar el mismo ritmo que sus compañeros videntes en el aula:

4.2. TIFLOTECNOLOGÍA

Agapito Gómez, explica diversas herramientas y materiales con los que él mismo ha trabajado y trabaja para la enseñanza del inglés como L2 a niños ciegos y deficientes visuales.

A lo largo del tiempo estos instrumentos han ido evolucionando para adaptarse a las necesidades de estos alumnos y poder hacer el aprendizaje de las materias y su inclusión social más fácil.

Para ello es necesario hablar de la Tiflotecnología, término que actualmente no se encuentra en la RAE pero se incorporará próximamente.

La ONCE define tiflotecnología como “el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a las personas con ceguera o deficiencia visual los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología” (Agapito Gómez, comunicación personal).

Es una tecnología de apoyo, ya que debido a la deficiencia visual o ceguera, estas personas no podrían hacer uso de las nuevas tecnologías y de este modo pueden acceder a ellas con total normalidad a través de equipos específicos o adaptaciones de éstas, de acuerdo con las necesidades y objetivos de cada usuario.

Las dos herramientas tiflotecnológicas que Agapito Gómez suele utilizar en sus aulas son:

- **Braille'n speak**



Figura 4: Braille'n speak

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o ciegos y su integración en el aula

El braille'n speak, o braille hablado, es un anotador parlante para personas con ceguera. Es un dispositivo portátil que permite tomar notas y apuntes y almacenar y procesar información. Además de la función de escritura y lectura, permite la comunicación con otros sistemas a través de una voz sintética. Consta de un editor de textos para tratar y manejar información, calendario, agenda, diccionario, calculadora, etc. Puede conectarse a diferentes dispositivos como impresoras y se maneja a través de «macros» o acciones ejecutadas a través de instrucciones o pulsaciones de teclas.

En el aula desempeña la misma función que un ordenador por lo que les ayuda a seguir la clase con total normalidad.

- **El sistema OCR (Optical Character Recognition)**

No es un sistema específico para la discapacidad visual, pero facilita a las personas deficientes visuales o ciegas la accesibilidad a textos impresos.

El sistema OCR escanea la información realizando una imagen digital del texto, la procesa convirtiendo la imagen en texto y posteriormente la envía a un ordenador que lo edita a través de un procesador, por lo que puede ser leído a través de síntesis de voz o manualmente con el sistema braille.

Es de gran utilidad cuando el tutor ofrece en clase apuntes impresos e incluso para la realización de exámenes. El alumno con ceguera puede acceder al contenido con total autonomía, ya que al escanearlo y enviar los datos a un ordenador o al braille hablado, puede hacer tantas modificaciones como desee e incluso imprimirlo en tinta o en braille.

Agapito Gómez me indica que, actualmente todos los alumnos con deficiencia visual o ceguera estudian mecanografía en ordenadores, a los que se les incorpora un dispositivo braille que transcribe automáticamente un texto, para que la persona con ceguera pueda ir leyendo a través del braille lo que escriben en el ordenador. Además a través de programas diseñados específicamente para ellos como JAWS, el sistema de acceso independiente o Blazie es posible guiar a estas personas por los portales de navegación y comunicarles mediante voz donde se encuentra el puntero del ratón y en que ventanas están entrando. Estas aplicaciones están también disponibles para Android, por lo que la utilización del móvil también puede ser autónoma.

La labor del profesor de apoyo es muy importante para la total integración del alumnado deficiente visual o con ceguera ya que para avanzar al mismo ritmo en el aula, es necesario que a veces tenga que narrar oralmente la secuencia plasmada en una imagen del libro de texto. De este modo el alumnado comprende lo que sus compañeros videntes observan en la imagen y son capaces de responder a las preguntas del profesor.

A pesar de todas las adaptaciones y herramientas mencionadas anteriormente, llevar exactamente el mismo ritmo del alumnado vidente es muy complicado, ya que no es lo mismo ver una imagen y señalar, que escuchar la descripción de una imagen, asimilarla y responder a las preguntas. Debido a esto, se les exige la realización de los ejercicios más relevantes en clase y se les manda como tarea para casa ejercicios de repaso.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones a destacar tras la realización de este trabajo, una vez analizadas las diferentes teorías propuestas sobre la adquisición y el aprendizaje del inglés como segunda lengua a personas con deficiencia visual o ceguera, se exponen a continuación.

Tal vez la primera y una de las más relevantes sería la falta de información con respecto a la integración de personas con deficiencia visual y ceguera en el ámbito escolar. Esto se debe a que tras la conversación con Agapito Gómez, la sensación fue de desconocimiento por parte de las familias con hijos videntes, los cuales comparten aula con alumnos que no lo son, ya que no se les informa de la educación que han de darle a sus hijos para la correcta actuación ante casos como éstos y así, poder integrar a niños discapacitados más fácilmente.

Otro aspecto que resulta importante es el avance a nivel teórico sobre la enseñanza del inglés a personas con discapacidad visual o ceguera, y como se ha ido desarrollando el estudio en este ámbito. Es fascinante como, basándose en las capacidades de estos alumnos, las teorías de adquisición y desarrollo cognitivo se pueden adaptar a personas con esta discapacidad. El desarrollo del tacto, el oído e incluso el olfato y gusto de estos alumnos es también el equivalente a sus ojos y a través de sus manos son capaces de “ver”.

También conviene resaltar el cambio que la tiflotecnología ha supuesto para éstos alumnos, ya que con el avance de las tecnologías, era necesario que éstas se adaptaran a personas con discapacidad visual o ceguera y más aún en el contexto de la enseñanza del inglés,

Estudio de la enseñanza del inglés como segunda lengua a alumnos con discapacidad visual o cieguera y su integración en el aula

ya que el aprendizaje de un segundo idioma para ellos supone la apertura de muchas puertas que antes tenían cerradas.

En base a todas estas conclusiones se plantea una pregunta abierta: ¿se está haciendo lo suficiente?

Como respuesta a ella, me atrevería a decir que a pesar de todas las adaptaciones, la cada vez más consolidada campaña para la integración de estas personas, y los estudios realizados para su normal desarrollo, una vez puesta en marcha no es como se describe en la teoría. En la mayoría de colegios no existen herramientas suficientes para que puedan llevar un ritmo de trabajo normal.

Para finalizar, cabe indicar que el alumnado con deficiencia visual o cieguera no ha de ser “excluido” de participar tanto en la enseñanza del inglés como en otras asignaturas.

La deficiencia visual o cieguera no debe suponer una limitación para ellos. Debe ser una oportunidad que nos enriquece a todos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aikin, H. (2002). *Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor*. (D. F. Moderna, Ed.) Castilla-La Mancha, España: Universidad de Castilla-La Mancha. Obtenido de <http://ruidera.uclm.es:8080/jspui/bitstream/.../189%20Teaching%20English.pdf>
- Álvarez, M., & Bellini, E. (2000). Aprender a ver, aprender a tocar. *Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 20-25.
- Barraga, N. (1985). *Disminuciones visuales y aprendizaje*. Madrid: ONCE.
- Bermejo García, M. (2002). El aprendizaje de las ciencias en niños ciegos y deficientes visuales. *Integración, revista sobre ceguera y deficiencia visual*(38), 25-34.
- Díaz Aguado, M. (1995). *Programas para favorecer la integración escolar* (Vol. 5). Madrid.
- Doménech Riera, X. (2010). *Historia de la Tiflotecnología en España*. Recuperado el 12 de 06 de 2018, de No Solo Usabilidad: <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/tiflotecnologia.htm>
- Educación Inclusiva. Personas con Discapacidad Visual*. (s.f.). Recuperado el 13 de 06 de 2018, de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_10/m10_otras_lectura_tinta.htm
- García, E. (2005). *Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias*. E-Prints Complutense. Educación, desarrollo y diversidad. Obtenido de eprints.ucm.es/5553/1/REVISTA_DEAÑO.pdf
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. California: University of Southern California. Obtenido de http://sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf
- Martin, P. (2009). Las influencias de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras. *Revista de didáctica. Español como lengua extranjera*, 1-33.
- Mayor Sánchez, J. (2004). Aportaciones de la psicolingüística. En J. Mayor Sánchez, *Aportaciones de la psicolingüística* (págs. 43-68). Madrid.
- Motta, L. (2004). *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. Sao Paulo: Pontífica Universidade Católica de Sao Paulo.
- ONCE. (s.f.). *ONCE*. Recuperado el 12 de 06 de 2018, de <http://educacion.once.es/home.cfm>
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *OMS*. Recuperado el 06 de 06 de 2018, de <https://www.who.int/es>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston.