

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA



GRADO EN

FILOLOGÍA HISPÁNICA

Trabajo de Fin de Grado

La enseñanza de ELE enfocada a estudiantes con discapacidad visual

Autora: Sara Polo González

Tutora: Dra. Carmela Tomé Cornejo

Salamanca. Curso 2019-2020

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

GRADO EN

FILOLOGÍA HISPÁNICA

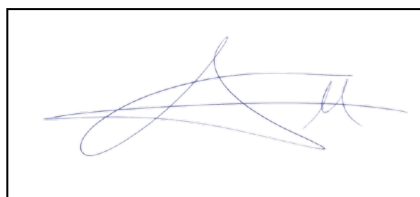
Trabajo de Fin de Grado

La enseñanza de ELE enfocada a estudiantes con discapacidad visual

Autora: Sara Polo González

Tutora: Dra. Carmela Tomé Cornejo

V.º B.º



Salamanca. Curso 2019-2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. DISCAPACIDAD VISUAL.....	2
2.1. Introducción y acercamiento a la visión deficiente.....	2
2.2. Definición y clasificación de la discapacidad visual.....	3
3. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL.....	6
3.1. Implicaciones de la discapacidad visual en el aprendizaje de idiomas.....	6
3.2. Metodologías y estrategias para la enseñanza de una LE	7
3.2.1. La didáctica multisensorial.....	8
3.2.2. El aprendizaje cooperativo.....	9
3.2.3. El sistema de lectura braille.....	10
3.3. Dificultades de aprendizaje de LE más comunes.....	10
3.4. Problemática de la enseñanza de LE a discapacitados visuales: pautas para el profesor sobre el trato con el alumno.....	13
4. RECURSOS Y MATERIALES ADAPTADOS.....	17
4.1. Barreras tipográficas que presenta la discapacidad visual.....	17
4.2. Recursos tecnológicos para facilitar el aprendizaje de una LE.....	18
4.3. Libros y diccionarios adaptados.....	20
4.4. Exámenes oficiales: DELE y SIELE.....	22
5. CONCLUSIONES.....	24
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	25

APÉNDICES:

APÉNDICE I: PÉRDIDA DE AGUDEZA Y DE CAMPO VISUAL.....27

**APÉNDICE II: EJEMPLOS DE BARRERAS TIPOGRÁFICAS EN LOS
MANUALES.....29**

APÉNDICE III: RECURSOS TIFLOTÉCNICOS.....30

**APÉNDICE IV: RECOMENDACIONES PARA PRESENTAR TEXTOS
IMPRESOS ACCESIBLES A PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL...31**

1. INTRODUCCIÓN

“Pienso que todos estamos ciegos.

Somos ciegos que pueden ver, pero que no miran.”

José Saramago

El propósito principal de este trabajo es visibilizar y estudiar un área de la enseñanza del español como lengua extranjera que, normalmente, no se tiene suficientemente en cuenta. No existen demasiados datos sobre la enseñanza a personas discapacitadas en general y los estudios específicos sobre baja visión o ceguera son aún más escasos.

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo y a menudo costoso para cualquier estudiante, pero en ningún caso es comparable al esfuerzo que debe realizar un alumno con discapacidad visual.

En este trabajo se muestran algunas estrategias y metodologías que pueden ayudar a mejorar la enseñanza por parte del profesor y el aprendizaje por parte del alumno discapacitado en un contexto de educación integrada. También abordaremos la importancia de tener en cuenta la inclusión de todos los alumnos en la clase, la adaptación del entorno y de los materiales, el empleo de recursos tecnológicos que facilitan el estudio de los alumnos invidentes y, por supuesto, la idea de cooperación.

Por otro lado, debemos considerar el papel del profesor de una lengua extranjera que se encuentra por primera vez en este contexto de enseñanza integrada, ya que también es una situación complicada que, en la mayoría de los casos, no sabe cómo controlar. Por este motivo, se ha centrado parte del trabajo en ofrecer un apoyo y unas pautas al docente que, por falta de competencia teórica en este campo de la enseñanza, a menudo se siente desubicado y sin saber cómo actuar.

Finalmente, se busca deshacer ciertos mitos sobre la ceguera que existen actualmente en nuestra sociedad y crear un pensamiento de igualdad sin dejar de tener en cuenta las necesidades de cada uno.

2. DISCAPACIDAD VISUAL

“Solo porque un hombre carezca del uso de sus ojos
no significa que carezca de visión.”

Stevie Wonder

2.1. Introducción y acercamiento a la visión deficiente

En este apartado se pretende realizar un acercamiento al mundo de las personas que carecen de visión o que tienen una deficiencia visual desde una perspectiva lo más objetiva posible. Debemos evitar la tendencia errónea a analizar la ceguera desde el criterio de una persona vidente, es decir, tenemos que alejarnos del denominado *visuocentrismo*. Es importante familiarizarse con este concepto para poder comprender mejor la forma en que perciben el mundo las personas ciegas y poder adaptarnos a él desde la posición del docente.

Adoptar una perspectiva no visuocentrista no consiste en negar las evidentes diferencias que hay entre un vidente y un invidente, sino en entender que una condición diferente no es una afección o un impedimento para realizar las mismas actividades.

La visión suele considerarse uno de los sentidos más importantes para la captación del mundo que nos rodea. Teniendo esto en cuenta, se ha comprobado que un vidente recibe alrededor del 85% de la información a través del canal visual de forma más globalizada y veloz que por otras vías sensoriales (Paniagua, 2017, p.6). Por este motivo la atención se dirige inconscientemente hacia el análisis de los estímulos visuales antes que a cualquier otro estímulo, eludiendo la información que se recibe a través de otros sentidos.

Sin embargo, en el caso de una persona con discapacidad visual, ya sea ceguera o deficiencia visual, la experiencia sensorial del mundo es cualitativamente diferente y supone, más que un obstáculo o un impedimento, un cambio y una adaptación. El mundo de las personas ciegas se rige principalmente por la imaginación y por la recepción de la información a través de otras vías sensoriales, como las sensaciones auditivas, olfativas, hápticas y térmicas. Estos sentidos se convierten en un medio fundamental para el desarrollo del aprendizaje, por lo que el docente debe tenerlos en cuenta para la transmisión de contenidos en el aula. A diferencia de una persona que no posee esta

deficiencia, un invidente recibe la información a través de la actividad de su propio cuerpo y a través de la información verbal (Paniagua, 2017).

No obstante, carecer de visión no conlleva carecer de imágenes representativas. En realidad, se ha comprobado que las personas ciegas también crean representaciones sensoriales que, aunque no son visuales, pueden evocar, en su ausencia, aquello que las provocó primeramente. La única diferencia es que “el vidente integra las informaciones de los otros sentidos formándose una imagen visual de las experiencias, mientras que en el ciego esta imagen visual está ausente, pero no la imagen mental” (Núñez, 2001, p.2).

Por ejemplo, si queremos recordar un olor, como el del césped recién cortado, a una persona invidente le viene el recuerdo olfativo y una imagen mental que ha creado individualmente en referencia a este hecho, y una persona vidente, además del olor, puede asociar imágenes conocidas comúnmente como la de un jardín o un cortacésped.

Estos aspectos deben tenerse presentes a la hora de trabajar con personas con discapacidad visual. En el caso del ámbito educativo, es aconsejable conocer las características propias de cada estudiante, como veremos más adelante, y saber cómo actuar para intentar beneficiarle y facilitarle el aprendizaje de la lengua extranjera.

En definitiva, debemos dejar de considerar a la persona invidente desde una perspectiva de comparación con una persona vidente, no crear diferencias ni adoptar posiciones excluyentes, sino conocer sus peculiaridades y limitaciones, y adaptarnos a la recepción sensorial de la que dispone.

2.2. Definición y clasificación de la discapacidad visual

El objetivo de este apartado es definir y clasificar los principales términos relacionados con el fenómeno de la ceguera.

La ceguera es una minusvalía sensorial que presenta una considerable heterogeneidad en su significado, pues abarca tanto a personas que presentan una limitación total de este sentido, como a aquellas que conservan algún resto visual útil que les permite distinguir objetos con la ayuda de herramientas ópticas. Esto quiere decir que, cuando se habla en general de discapacidad visual, ya sea ceguera o deficiencia visual, se está haciendo referencia a las condiciones que presentan las personas que poseen una

limitación total o parcial del sentido de la vista, que suponen una dificultad suficiente para la realización de ciertas actividades (Santana, 2013).

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) ofrece estas definiciones de ceguera y de deficiencia visual, en las que presenta importantes matices diferenciadores entre ambos términos (ONCE, 2020):

Hablamos de personas con **ceguera** para referirnos a aquellas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos).

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

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) estima que hay unos 1300 millones de personas que viven con algún grado de deficiencia visual —término que incluye tanto a la discapacidad visual moderada como a la discapacidad visual grave—, de las cuales 36 millones son ciegas.

La evaluación de la función visual se basa principalmente en torno a dos medidas clínicas relativas a la agudeza visual y al campo visual (Villoslada, 2011, p.9). Las dos variables repercuten en el transcurso de la vida cotidiana y en la realización de actividades que nos conciernen en el presente trabajo, como la lectura, el acceso a la información y la educación.

En el apéndice I se recogen unas imágenes tomadas de *Web Accessibility In Mind* (*WebAIM*, 1999-2020), una organización sin ánimo de lucro con sede en el Centro para Personas con Discapacidades de la Universidad Estatal de Utah, en las que se explican las diferencias y los efectos que producen en la visión la pérdida de agudeza y de campo visual (véanse las imágenes 1 a 4 del apéndice I).

Según Villoslada (2011), cuando una persona tiene afectada la agudeza visual presenta problemas para percibir la figura y la forma de los objetos, además de importantes dificultades para distinguir detalles. Cuando esta capacidad se ve reducida

considerablemente puede afectar en la distinción de las letras de un texto, teniendo que recurrir en muchas ocasiones al empleo de libros hablados.

En el caso de tener dañado el campo visual, la persona tiene una visión periférica reducida, es decir, que se enfrenta a una gran dificultad para percibir los objetos que se encuentren situados fuera de la visión central, que es la correspondiente al punto de visión más nítido. Sin embargo, a pesar de las dificultades que se presentan en otros ámbitos, normalmente tienen la capacidad de leer libros impresos incluso sin la necesidad de amplificar el tamaño del texto (Villoslada, 2011).

A propósito de lo que acabamos de ver, Bueno y Ruiz (1994) realizan otra clasificación (citada por Santana, 2013, p.19), que se basa en el ámbito educativo, pues dentro de la deficiencia visual, establecen dos grupos de personas en función de las capacidades para la lectoescritura en tinta.

- Personas con deficiencia visual grave sin restos aprovechables para la lectoescritura funcional en tinta. En este grupo se incluyen aquellas personas que no tienen restos visuales o son mínimos y que, por tanto, deben recurrir al para poder leer.
- Personas con deficiencia visual grave con restos aprovechables para la lectoescritura en tinta. Este grupo lo forman personas que tienen deficiencia visual, pero no ceguera, según la definición de la ONCE. Esto es, que son capaces, aunque en algunas ocasiones con ayuda de instrumentos ópticos específicos, de leer y escribir en tinta.

3. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

“La discapacidad no te define;
te define cómo haces frente a los desafíos que la discapacidad te presenta.”

Jim Abbott

3.1. Implicaciones de la discapacidad visual en el aprendizaje de idiomas

Las personas que presentan deficiencias visuales tienen una serie de necesidades especiales con respecto al resto de estudiantes, que deben ser atendidas para lograr una mayor eficacia en su aprendizaje de una LE/L2¹. Los principales problemas a los que deben enfrentarse son el mantenimiento del factor motivación y la atención a la metodología de aprendizaje, como veremos en los próximos apartados.

Tener una visión deficiente o nula puede obstaculizar el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que estos estudiantes no cuentan con la ayuda de las imágenes que, sumadas a los estímulos auditivos, completan la comprensión de la información.

El sistema perceptivo de estos estudiantes se organiza de forma diferente, pues se caracteriza por percibir la información externa, como ya hemos visto, por los sentidos auditivo, táctil y cinestésico principalmente. Insistimos en esta idea porque es importante que el docente considere las implicaciones didácticas que esto conlleva e intente establecer una dinámica multisensorial para el mayor aprovechamiento de los sentidos mencionados.

La visión permite la entrada de la información externa de forma directa y a distancia. En comparación con los ojos, que son estimulados simplemente por estar abiertos, el órgano táctil debe ser activado de forma intencionada y, además, su campo de acción es muy limitado, pues básicamente comprende las manos. Esto quiere decir que, para recibir el *input* sensorial, es necesario entrar en contacto directo con el objeto en

¹ Aunque los términos lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2) no tengan el mismo significado, en este trabajo los usaremos como equivalentes. Se diferencian en que la L2 se aprende en un contexto en el que es autóctona o tiene carácter oficial, o bien en los casos en que los migrantes con una misma L1 forman una comunidad de habla en el país de acogida.

cuestión. Este hecho presenta muchas restricciones, pues, como nos muestra Núñez (2001, p.5):

Muchos objetos son por sí mismos inaccesibles al tacto (sol, astros, nubes); otros son demasiado grandes (montañas, edificios) o demasiado pequeños y frágiles (hormigas, pompas de jabón), por lo que su conocimiento es imposible a través de una vía directa. En algunas ocasiones el objeto sólo posee unas partes accesibles al tacto, mientras que otras permanecen inalcanzables (árboles, animales muy grandes como el elefante) lo que provoca que las personas ciegas posean sólo un conocimiento parcial de los objetos (de aquella parte que pueden tocar).

Por otro lado, se ha comprobado que los niños con deficiencia visual o ceguera adquieren la lengua materna prácticamente igual a los niños normovisuales. Por este motivo, habitualmente se piensa —de forma errónea— que el aprendizaje de una segunda lengua también se asemeja al de los alumnos que pueden ver. Pero esta hipótesis no es igual de cierta, ya que no siguen ni el mismo patrón ni el mismo ritmo que el resto de estudiantes videntes (Santana, 2013).

A continuación vamos a ver algunas metodologías y estrategias que ayudarán tanto al estudiante con déficit visual como al docente que se enfrenta a esta situación por primera vez, mejorando la calidad de las clases de español como lengua extranjera.

3.2. Metodologías y estrategias para la enseñanza de una LE

Cuando un profesor se encuentra con alumnos deficientes visuales en el aula de ELE, debe saber que no es aconsejable realizar cambios en los contenidos conceptuales del temario, sino que es más favorable hacer algunas adaptaciones en las estrategias metodológicas, las actividades o en los materiales empleados durante la clase, como, por ejemplo, incorporar recursos tecnológicos² adaptados a personas con baja visión.

En este apartado nos centraremos en algunas metodologías que podemos poner en práctica en la clase de ELE y en las estrategias más comunes entre el alumnado con déficit

² En el apartado 4.3. se explican algunos de estos dispositivos tecnológicos más detenidamente.

visual. Además, hablaremos de las ventajas y los inconvenientes que presenta la inclusión del braille en el ámbito académico.

3.2.1. La didáctica multisensorial

Este método de enseñanza se caracteriza por emplear todos los canales sensoriales posibles para recoger la información externa y crear un sistema de datos interrelacionados (en este caso sobre la lengua española) con el fin de lograr un aprendizaje lo más completo y eficaz posible (Villoslada, 2011, p.39).

La didáctica multisensorial se puede poner en práctica a través de algunas adaptaciones curriculares enfocadas a este colectivo de alumnos. La adaptación curricular consiste en ajustar los métodos de enseñanza ordinarios a las necesidades o posibilidades de cada estudiante, valorando sus capacidades y estableciendo unos objetivos determinados.

Las adaptaciones de acceso suponen aquellas modificaciones físico-ambientales que precise el espacio escolar para favorecer su accesibilidad, la provisión de materiales y recursos técnicos específicos, la dotación de servicios especializados, las actitudes y expectativas positivas del profesorado y los cambios necesarios en los sistemas de organización del aula/centro (Núñez, 2001, p.7).

Las más importantes, en el caso del alumno con baja visión, son las que tienen que ver con los aspectos organizativos y espaciales, de los que hablaremos a continuación, la actitud del profesorado³ y los recursos técnicos adaptados.

El estudiante debe encontrar en el aula unas condiciones físico-ambientales adecuadas. Para ello, se deben eliminar las barreras arquitectónicas como las escaleras, los muros u obstáculos más pequeños como papeleras o mochilas, a fin de garantizar que sus desplazamientos sean seguros y puedan ser autónomos, y deben asegurarse unas condiciones de luminosidad cómodas. Además, la ubicación del alumno debe situarse en un lugar adecuado que responda a unos criterios de accesibilidad y este debe conocer la

³ Véase el apartado 3.4. “Problemática de la enseñanza de L2/LE a discapacitados visuales; pautas para el profesor sobre el trato con el alumno”.

organización de los objetos del aula para poder establecer puntos de referencia que sean fijos y estables.

Resumiendo, la metodología multisensorial aumenta el sentimiento de seguridad dentro del aula, dando como resultado una actitud más positiva y motivadora por parte del alumno que logra, en cierta medida, compensar su carencia de visión.

3.2.2. El aprendizaje cooperativo

Para Cassany (2004, p.13), el aprendizaje cooperativo es un proceso de aprendizaje que presta especial atención al grupo en su conjunto y a la colaboración entre el docente y los alumnos. Su característica principal es fomentar la participación y la interacción de los estudiantes y del profesor en la clase como figuras iguales.

Si tenemos en cuenta que hay tres formas de organizar el aprendizaje dentro del aula (competitiva, individualista y cooperativa), esta metodología es contraria a la educación que forma a las personas de manera individualista y se basa en la memorización de conceptos sin su previo razonamiento, y también a aquella que promueve de forma activa la competición entre los aprendices al no crear conciencia de grupo (Villoslada, 2011, p.43).

Villoslada (2011) afirma que los objetivos fundamentales de la enseñanza cooperativa son:

- Fomentar la cooperación que, a su vez, mejora el aprendizaje.
- Fomentar la integración de los diferentes grupos entre sí, dentro y fuera de la clase, mediante el trabajo en equipo o las actividades en pareja.
- Fomentar una enseñanza más reflexiva, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos, aumentando así sus capacidades comunicativas.

El aprendizaje cooperativo puede resultar especialmente favorecedor en un aula con estudiantes que tienen déficit visual, pues es perfectamente compatible con la didáctica multisensorial. Por otro lado, trabajando en grupo, el estudiante normovisual puede ayudar a su compañero invidente a interpretar las claves visuales necesarias para la realización de la actividad.

En resumen, esta metodología permite la integración de los estudiantes con baja visión o ceguera en la clase, de manera que se beneficien ellos y el grupo en su conjunto.

3.2.3. El sistema de lectura braille

El sistema de lectoescritura braille se basa en la recogida de información a través de la vía sensorial háptica, es decir, el tacto. Es fundamental para que las personas con baja visión o ceguera puedan formarse y, más concretamente, cuando se trata del aprendizaje de una nueva lengua, pues “ayuda a la adquisición de vocabulario, mejora la expresión oral y escrita y, en consecuencia, hace el lenguaje más fluido” (Santana, 2013, p.65).

Además, el sistema braille cobra especial importancia en aquellos casos en los que los manuales centran el desarrollo de la materia o de las actividades en las imágenes, como puede ser el caso de enseñanza de ELE, pues suelen incluir descripciones de dichas imágenes e incluso adaptaciones en relieve.

Sin embargo, este sistema de lectura táctil presenta algunos inconvenientes. Según Santana (2013), el principal de ellos es que se trata de una lectura muy lenta en comparación con la visual. La velocidad media de lectura braille es de entre 90 y 115 palabras por minuto mientras que la visual está en un promedio de entre 160 y 320 palabras por minuto. Además, este sistema presenta muchas limitaciones a la hora de expresar contenidos, por lo que el alumno invidente, en muchos casos, debe completar la información verbalmente, lo cual implica un mayor consumo de tiempo.

En el caso de utilizar el sistema braille para la comprensión de recursos visuales, “las ilustraciones o fotografías pasan a ser descripciones aburridas que el estudiante ciego tiene que leer, por lo general a destiempo; una imagen que se procesa en décimas de segundo puede convertirse en una descripción de 10 líneas” (Santana, 2013, p.83).

Como vemos, el sistema de lectura braille presenta algunos aspectos ventajosos para el alumno invidente o con baja visión, pero también algunos inconvenientes que pueden perjudicar a toda la clase.

3.3. Dificultades de aprendizaje de LE más comunes

La mayoría de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad eligen formarse en un colegio de enseñanza integrada y no en uno enfocado únicamente a personas con necesidades especiales (Santana, 2013, p.85). De esta manera, se favorece la integración social de estos alumnos con el resto y se educan con los mismos estándares académicos.

Sin embargo, la integración total puede retrasar o desmotivar el aprendizaje de los estudiantes discapacitados por la obligación de seguir el ritmo de una clase que no se adecua a sus necesidades debido a que se encuentra excesivamente centrada en manuales repletos de imágenes que solo son significativas para los normovisuales. Esto provoca diferencias en las oportunidades de aprendizaje, que deberían compensarse con materiales motivadores y multisensoriales adaptados a la falta de visión.

Estos problemas con los que habitualmente se encuentran los alumnos deficientes visuales suelen ser compartidos con los profesores debido a que la materia es principalmente de carácter visual y auditivo, por lo que no pueden servirse de sentidos como el tacto, el gusto, el olfato o el movimiento para enseñar. Por tanto, para los estudiantes ciegos esta información queda limitada o incluso distorsionada al llegarles tan solo por una de estas dos vías. Es decir que “tienen que entender lo mismo que el resto de la clase, pero con menos información y, a menudo, pierden o malinterpretan los conceptos que se les enseñan” (Santana, 2013).

Los únicos ámbitos en los que los estudiantes con deficiencia visual no se encuentran en una posición de desventaja son los de comprensión y expresión oral de la lengua extranjera, ya que están más habituados que los videntes a resolver problemas utilizando solamente el discurso oral. Para una mayor eficacia de aprendizaje dentro de este ámbito audio-oral, es recomendable realizar especial énfasis en la acentuación y en la entonación de las lecciones, pues ayuda a mejorar el aprendizaje de este tipo de alumnos.

Pero las mayores dificultades con las que deben lidiar tienen que ver con las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita que, por supuesto, se agravan cuando se trata del aprendizaje de una nueva lengua. Su velocidad de lectura es, a menudo, menor que la de los estudiantes visualmente normales y examinar o localizar información en un

texto resulta una tarea dificultosa que, además, suele provocar fatiga ocular. Asimismo, las actividades que consisten en leer un texto a la vez que se escucha para reforzar la relación entre la fonética y las grafías son muy frecuentes en el aula de enseñanza de LE, pero suponen un grave problema para el estudiante con baja visión.

Como posibles profesores de LE/L2 de personas con déficit visual, debemos considerar también el hecho de que para estos estudiantes es complicado crear un sistema de significados normal y, por este motivo, debemos estimular factores afectivos como la motivación, la iniciativa y la inclusión en el ámbito educativo. Estas circunstancias pueden influir significativamente en el proceso de aprendizaje de la lengua, como también lo hacen, si bien negativamente, la ansiedad y la falta de seguridad en uno mismo.

La actitud negativa que pueden llegar a desarrollar estos alumnos se vincula igualmente con los manuales empleados. Como bien explica Paniagua (2017, p.46):

Al ser los manuales extremadamente visuales e innovadores, para los profesores es muy difícil integrar a este tipo de estudiantes en las actividades propuestas, por lo que estos se sienten, generalmente, en desventaja con sus compañeros y poco a poco van perdiendo sus ganas de aprender y su espíritu de superación.

Para finalizar, debemos recordar que los estudiantes con déficit visual o ceguera adquieren su lengua materna de forma natural y, por lo tanto, la enseñanza de una segunda lengua puede adaptarse para sustituir la información visual de los manuales por recursos diferentes en los que intervengan otros sentidos, como por ejemplo emplear objetos tridimensionales, fomentar el trabajo en grupo o emplear traducciones cuando sea necesario. No hemos mencionado aquí los manuales transcritos en braille porque su lectura ralentiza notablemente la sesión, tanto dentro como fuera del aula, debido a “las detalladas descripciones de las ilustraciones, enunciados y, en ocasiones, transcripciones de voz” (Villoslada, 2011, p.49).

Como conclusión, podemos afirmar que es importante el desarrollo de las competencias afectivas por parte del estudiante y también del docente para poder evitar dificultades que obstaculicen la clase y avanzar en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

3.4. Problemática de la enseñanza de LE a discapacitados visuales: pautas para el profesor sobre el trato con el alumno

Es comprensible que el docente que se encuentra por primera vez en el aula con un alumno deficiente visual se halle algo desubicado al principio, pues nunca ha tenido la necesidad de establecer metodologías y estrategias específicas para este colectivo. Es probable que tampoco conozca recursos y materiales adaptados, y que se vea obligado a reflexionar sobre su propio método didáctico a la vez que debe cumplir unos objetivos académicos impuestos.

Desde otro punto de vista, el hecho de tener que pensar nuevas estrategias inclusivas para los estudiantes con necesidades especiales promueve “que los profesores reflexionen sobre los distintos estilos de aprendizaje y sobre las distintas estrategias que pueden desarrollar, lo que no deja de ser un reto estimulante para cualquier docente” (Santana, 2013, p. 94).

Uno de los problemas más frecuentes que se encuentran los profesores en el aula de ELE es el de tener que compensar el alto contenido visual que hay en los manuales, pues, al intentar seguir técnicas basadas en utilizar la lengua que se está estudiando lo máximo posible sin recurrir a la L1, se busca apoyo en los recursos visuales, ya que suelen facilitar la comprensión de las explicaciones. Es habitual que los docentes acompañen sus clases con vídeos, películas o presentaciones gráficas, pero, mientras toda la clase puede no entender lo que se dice en la LE/L2, un estudiante ciego se pierde también este apoyo visual, por lo que estaría en desventaja y podría aburrirse o desmotivarse.

La situación a la que se enfrentan los docentes es una enorme carencia de referencias, de información y de formación ante contextos como este. Además, las instituciones para las que trabajan no suelen aportar facilidades en este sentido; de hecho, tampoco suelen recompensar los esfuerzos que realizan los profesores por preparar clases en las que se puedan beneficiar todos los alumnos. Para el profesor, “buscar alternativas para facilitar el uso de la lengua meta sin perjudicar la transmisión de significado consume mucho tiempo y recursos” (Santana, 2013, p.83).

Los docentes también pueden verse afectados por la pérdida del factor motivacional, pues, en algunas ocasiones, pueden llegar a sentirse saturados o frustrados por el trabajo añadido que implica satisfacer las necesidades de este colectivo de alumnos

en el aula. De hecho, es habitual el sentimiento de impotencia que muchas veces se genera por el desconocimiento de las técnicas y metodologías que permiten preparar y adaptar las clases para todos los estudiantes. Además de esto, deben intentar mantener activo el factor motivación en sus estudiantes, pero más especialmente en aquellos que presentan necesidades especiales. Los alumnos invidentes o con baja visión no pueden motivarse a través de las imágenes de los libros, los archivos gráficos o los documentales; por ello es recomendable poner en práctica algunas alternativas como el empleo de objetos tridimensionales, incentivar la vía auditiva o poner en práctica algunas de las metodologías mencionadas anteriormente como la didáctica multisensorial o el aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, los manuales que se estudian en clase suelen definir la norma, pero no responden a las necesidades de los estudiantes invidentes o con baja visión⁴. Para resolver este problema, las opciones más eficaces son las actividades multisensoriales y el aprendizaje cooperativo que hemos visto anteriormente.

Algunos docentes optan por sobreproteger al alumno discapacitado, lo que en algunas ocasiones sí puede ofrecer un aprendizaje productivo para toda la clase, pero también puede llegar a convertirse en algo tedioso. Por otra parte, esta tendencia “lleva a muchos docentes a eliminar de sus secuencias didácticas actividades o tareas que piensan que pueden resultar muy complicadas para el estudiante ciego, de modo que acaban excluyendo al resto de la clase” (Santana, 2013, p.83).

Para solventar estos problemas, en algunas ocasiones se le proporciona al alumno un profesional que le acompaña durante su jornada educativa. En la clase de ELE esto puede resultar un problema, pues normalmente el profesor de apoyo no conoce la lengua que se está enseñando y tiende a hablar en la L1, lo cual hace la clase más confusa para el estudiante con baja visión o ceguera. Se piensa que tanto los estudiantes que tienen necesidades especiales como los que no aprenden mejor una segunda lengua en un contexto monolingüe y, por eso, se debería evitar recurrir a la L1 (Villoslada, 2011, p.113). En algunos casos este recurso puede resultar de gran ayuda, pero en otros puede

⁴ Hablaremos más detenidamente de esto en el apartado 4.1. “Barreras tipográficas que presenta un estudiante con discapacidad visual”.

hacer sentir al estudiante ciego diferente e impedir que se pueda relacionar con el resto de la clase al estar siempre acompañado por un adulto.

Sin embargo, aunque el alumno invidente cuente con profesores de apoyo o con profesionales que le acompañen durante el transcurso de las clases, es deber del profesor de ELE encargarse de que aprenda igual que el resto del grupo y se sienta cómodo en el aula. Para lograr esto, es recomendable que el profesor o la institución recoja información antes de comenzar el curso sobre las necesidades de cada alumno discapacitado. De esta manera, el docente podrá contar con unas referencias sobre sus experiencias de aprendizaje que le permitirán adaptar el material y escoger una estrategia metodológica que optimice el proceso de aprendizaje.

En estas entrevistas con el alumno invidente es recomendable preguntar por el tipo de deficiencia visual que posee (y, en caso de ser ceguera total, es interesante saber si es de nacimiento o sobrevenida, ya que si recuerda colores o formas podría ser útil en momentos en los que el componente visual sea importante para la explicación). Otras cuestiones que deben abordarse son el código de lectoescritura que utiliza normalmente, qué dispositivos tecnológicos maneja, si ha tenido ya alguna experiencia de aprendizaje de otras lenguas y, por último, hay que indagar sobre su formación académica en general. Además de aportar información sobre qué tipos de aprendizaje prefiere y cuáles son sus competencias generales, estas entrevistas ofrecen otras ventajas: permiten “un primer acercamiento entre ambas partes que, sin duda, contribuirá a disipar la sensación de inseguridad provocada por la nueva situación” y el profesor puede “obtener mayor información referente a habilidades sociales del alumno, estrategias discursivas en la interacción comunicativa, etc.” (Barrera, 2009).

El alumno debe conocer los objetivos finales de las preguntas que se le realizan en la entrevista, pues no queremos hacer que se sienta interrogado. Debe tratarse más de una conversación que de un cuestionario.

Pero más importante que todo esto es un comportamiento natural con el alumno discapacitado y desterrar cualquier tipo de trato preferencial. Una cosa es comprender las necesidades específicas de cada estudiante y otra muy diferente bajar los niveles de exigencia (Barrera, 2009).

Para finalizar, vamos a ver a continuación una serie de recomendaciones que aporta Santana (2013) y que pueden resultar de gran ayuda tanto al profesor de la LE/L2

como a los estudiantes con déficit visual y al resto de estudiantes en el proceso de aprendizaje:

- Solicitar las ayudas técnicas que el estudiante necesite y familiarizarse también con ellas. Esto ayudará al docente a la hora de adaptar o crear actividades en las que el estudiante ciego pueda participar.
- Decir en voz alta o pedir a alguien que lea lo que se escribe en la pizarra.
- Si se describe una ilustración, intentar hacerlo en la LE/L2, de modo que no parezca que el ritmo de la clase se rompe por la presencia del estudiante discapacitado, pues el resto de los estudiantes puedan pensar que se le dedica más atención que al resto.
- Darles con antelación los materiales que se tienen que leer para que puedan trabajar la lectura en casa.
- Permitir que graben las explicaciones de la clase por si necesitan repasarlas o por si quieren tomar apuntes en braille para su posterior estudio.
- Hacerles responsables de ciertas tareas de la clase en las que puedan tener éxito para contribuir a reforzar su autoestima y tener su función dentro del grupo.
- A la hora de realizar la evaluación, es imprescindible conocer las necesidades del estudiante ciego para valorar si las pruebas necesitan ser modificadas (formato, tiempo...) y administradas de manera individual.

4. ADAPTACIÓN DE MATERIALES

“Las personas, al igual que las aves, son diferentes en su vuelo

Pero iguales en su derecho a volar.”

4.1. Barreras tipográficas que presenta la discapacidad visual

Antes de ver los recursos adaptados a estudiantes con deficiencia visual, debemos conocer algunas de las barreras que les impiden hacer uso de los mismos materiales que un estudiante normovisual. Este apartado está dedicado específicamente a alumnos que aún conservan algún resto visual útil y se encuentran con numerosas dificultades para manejar los manuales.

A continuación vamos a ver de forma breve las barreras de carácter tipográfico que aparecen más comúnmente en los libros de estudio y una serie de consejos que la ONCE⁵ recomienda para facilitar su comprensión. Para ello, tomaremos como base el estudio de Villoslada (2011).

Estos son algunos consejos de tipo gráfico que se deberían tener en cuenta en la impresión de los manuales:

- No es recomendable intercalar ilustraciones entre el texto, ni incluir dibujos de fondo porque dificultan su comprensión (véase la imagen 1 del apéndice II)⁶.
- El texto debe hacer contraste con el fondo porque los colores que se emplean para resaltar algunas informaciones gramaticales hacen que no puedan distinguirse las letras fácilmente y, como consecuencia, provocan fatiga ocular (véase la imagen 2 del apéndice II).
- Las actividades o la información que aparece desordenada o en columnas ralentiza su lectura (véase la imagen 3 del apéndice II).

⁵ Véase “Apéndice IV”.

⁶ Imágenes 5 a 8 (Villoslada, 2011).

- También provocan fatiga ocular las actividades de expresión escrita que deben realizarse en un espacio demasiado pequeño o las líneas de texto que son demasiado largas o demasiado cortas (véase la imagen 4 del apéndice II).

Estas barreras tipográficas que acabamos de ver tienen como fin informar a los profesores de los aspectos de la clase en los que un estudiante con deficiencia visual puede presentar más problemas, pues no solemos ser conscientes de las barreras de acceso que contienen, por ejemplo, los manuales, ni de los cambios que pueden llegar a suponer estas pequeñas pautas en el desarrollo del aprendizaje de este colectivo de alumnos.

4.2. Recursos tecnológicos para facilitar el aprendizaje de una LE

Veamos ahora algunos de los recursos tecnológicos que los estudiantes con discapacidad visual tienen a su alcance y que les permiten superar algunas de las dificultades que se presentan durante la clase. Actualmente, empleamos la tecnología de forma constante para ayudarnos en el aprendizaje de una segunda lengua por la gran cantidad y variedad de contenidos que podemos encontrar. Si para un estudiante normovisual este recurso es importante, para un estudiante que presenta deficiencia visual se convierte en un medio necesario para hacer posible su formación.

Sin embargo, no todos los dispositivos tecnológicos pueden ser utilizados fácilmente. Debido al alto contenido visual de estas tecnologías, en muchas ocasiones pueden suponer un factor más de desventaja que afecta a las personas con deficiencia visual. Para solucionar esto se crearon otro tipo de recursos adaptados que recibieron el nombre de *tiflotecnología*. Este concepto hace referencia al “conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a las personas con ceguera o discapacidad visual grave los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología” (ONCE, 2020).

La ONCE trabaja activamente en la creación de estos recursos desde su Centro de Tiflotecnología e Innovación, además de en su accesibilidad para toda la población ciega que los necesita. A continuación vamos a ver de forma breve algunos dispositivos tiflotécnicos que sirven de gran ayuda para el aprendizaje de una LE/L2.

- **Máquina de escribir Perkins.** Permite la escritura en sistema braille de forma rápida y eficaz, y tiene también un soporte que facilita la lectura. Consta de nueve teclas, una por cada punto braille, una tecla espaciadora, una de retroceso y otra para el cambio de línea. Permite escribir hasta 31 líneas de 42 caracteres y, cuando se acerca el final de la hoja, suena un timbre para dar el aviso (véase la imagen 1 del apéndice III).⁷
- **Anotadores parlantes.** Aquí se incluyen todos los equipos electrónicos que desempeñan funciones similares a las de un ordenador. Los que más se utilizan son el braille hablado y el sonobrilie. El primero es un sistema de almacenamiento y tratamiento de datos que funciona mediante un teclado de braille parecido al de la máquina Perkins. Es muy útil porque se puede conectar al ordenador para transmitir los textos y puede funcionar como sintetizador de voz (véase la imagen 2 del apéndice III). El sonobrilie es un microordenador que puede realizar múltiples funciones y, también consta de un sistema de síntesis de voz y de un teclado braille que permite su funcionamiento. Debido a su pequeño tamaño es muy útil y práctico para transportar (véase la imagen 3 del apéndice III).
- **Explorador de pantalla.** Estos programas han servido de gran ayuda para que las personas ciegas puedan acceder a un ordenador. Su función principal es verbalizar la información escrita en la pantalla del ordenador.
- **Magnificador de caracteres o de pantalla.** Son aplicaciones que amplían la información de la pantalla mediante un sistema de síntesis de voz. Las adaptaciones como esta solo son, evidentemente, para personas que tengan restos visuales (véase la imagen 4 del apéndice III).
- **Software de reconocimiento de textos.** Permite acceder a la información escrita en hojas físicas de forma rápida y sencilla a través de un escáner que procesa el contenido de las páginas y lo lee en voz alta.

⁷ Imágenes 1 a 5 (Santana, 2013).

- **Telelupa o circuito cerrado de televisión.** Al igual que el magnificador de pantalla, es una ayuda óptica, es decir que requiere que el estudiante tenga un resto visual suficiente para acceder al texto ampliado. Este instrumento está formado por una cámara que enfoca hacia el texto que se quiere ampliar y una pantalla de televisión donde este se muestra (véase la imagen 5 del apéndice III).
- **Impresoras braille.** Son máquinas que imprimen en puntos la información que les llega del ordenador utilizando barras de punzones que deforman el papel y hacen las letras braille correspondientes. Para esto es necesario emplear primero un conversor a braille, un programa que permite formatear cualquier documento y convertirlo para su posterior impresión (véase la imagen 6 del apéndice III).⁸

La utilidad de estas herramientas depende sobre todo de la edad, aunque también de las necesidades específicas de cada usuario. Por ejemplo, si tenemos alumnos demasiado jóvenes, deberíamos descartar el empleo de algunos materiales como la línea braille o los magnificadores de pantalla, pues su manejo puede ocasionar algunas dificultades. Cuando se trate de alumnos de edad más avanzada, el braille hablado es una buena opción para la clase de una LE/L2, pues se puede usar para tomar apuntes y también para realizar exámenes.

4.3. Libros y diccionarios adaptados

Los diccionarios en línea resultan muy útiles y cómodos para cualquier estudiante de una segunda lengua. Para una persona con deficiencia visual estos diccionarios también son muy prácticos, pues la producción de un diccionario físico en braille es enormemente costosa y, además, son más complicados de utilizar.

Barrera (2010) nos proporciona la siguiente lista de diccionarios accesibles mediante lectores de pantalla y disponibles en la red de forma gratuita:

⁸ Imagen 6 (Web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2020).

- **Diccionarios de la Real academia Española.** Desde la página principal se puede acceder a una gran variedad de diccionarios entre los que se incluyen, por ejemplo, el Diccionario de la Lengua Española, el Diccionario Panhispánico de Dudas, el Nuevo Diccionario Histórico o el Diccionario de Americanismos.
- **Wordreference.com.** Se trata de una compilación de varios diccionarios que realiza traducciones entre diferentes idiomas. Tiene también un diccionario monolingüe español y otro de sinónimos y antónimos.
- **Diccionario en línea PONS.** Es un diccionario multilingüe que permite escuchar la pronunciación de la palabra buscada.

En lo que respecta a los libros adaptados, los tifolibros, Barrera (2010) hace referencia a la primera biblioteca digital de habla hispana adaptada a ciegos. Fue creada en 1999 por un grupo de personas con discapacidad visual en Argentina y, actualmente, ha traspasado las fronteras de muchos países. La única condición para convertirse en usuario es acreditar documentalmente que se posee una discapacidad visual. Los materiales producidos por esta organización y las ventajas que ofrece son de uso exclusivo para discapacitados visuales.

El funcionamiento es muy sencillo: primero el usuario debe suscribirse y, a continuación, se pone a su disposición un catálogo con todas las obras existentes para consultar en línea o para descargar. Además, esta biblioteca también ha pensado en aquellos usuarios que puedan tener más dificultades para acceder a un ordenador y ofrece alternativas como la posibilidad de solicitar el envío de los CD con las obras elegidas en formato audio o las obras impresas en braille. Esta segunda opción es muy útil para estudiantes de ELE, ya que el braille como código de lectoescritura suele ser indispensable en el aprendizaje de una LE/L2.

4.4. Exámenes oficiales: DELE y SIELE

Hasta ahora hemos visto los materiales adaptados a personas con discapacidad visual que podemos utilizar en nuestra clase de ELE, pero también es importante tener en cuenta las adaptaciones que se les ofrecen a estos estudiantes a la hora de realizar exámenes oficiales. Además, como profesores de español, en muchas ocasiones nos encontraremos con alumnos que buscan una preparación de nivel para un examen oficial concreto. Lo ideal sería conocer el examen al que el estudiante se va a enfrentar. Por este motivo, vamos a ver algunas de las adaptaciones que permiten a la población ciega obtener un título oficial de español. Nos vamos a centrar en las habilitaciones que el Instituto Cervantes ha hecho en sus exámenes DELE y SIELE.

El Instituto Cervantes es una institución pública creada en España que promueve de forma universal la enseñanza de la lengua y la cultura española e hispanoamericana. Los DELE son títulos oficiales otorgados por esta institución y reconocidos universalmente, que acreditan el grado de competencia y dominio del idioma español (Instituto Cervantes, 2020). Los exámenes SIELE certifican el nivel de español a través de medios electrónicos y, además del Instituto Cervantes, también los promueve la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires (SIELE, 2020).

Los dos exámenes toman como referencia los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* del Consejo de Europa. Para obtener el título DELE es necesario superar cuatro pruebas: comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escrita y expresión e interacción oral. En el caso del SIELE hay un examen global con la misma estructura que la del DELE, pero también otras cinco modalidades independientes basadas en la combinación de las distintas pruebas.

EL Instituto Cervantes facilita tanto versiones ampliadas de las pruebas DELE como en formato braille, dependiendo del grado de percepción visual de cada candidato. Además de esto, todos los alumnos con discapacidad visual tienen la opción de solicitar la asistencia de un examinador auxiliar que puede leerles los textos y las preguntas, cumplimentar las hojas de respuesta o detener la reproducción de la prueba de comprensión auditiva para permitir al candidato tomar notas.

También cuentan con un porcentaje de tiempo adicional, que puede incrementarse hasta un 30% más si se trata de pruebas realizadas en tinta, hasta un 50% más si las pruebas son realizadas con el sistema braille o hasta disponer del doble del tiempo estipulado en caso de emplear láminas gráficas adaptadas.

Los candidatos que aún conservan restos visuales pueden realizar el examen con la ayuda de lentes especiales de aumento o lupas para leer las preguntas y, además, el Instituto Cervantes puede facilitar copias de las preguntas ampliadas hasta el doble de su tamaño habitual.

Por último, en cuanto a la escritura de las respuestas, se pueden utilizar máquinas de escribir o procesadores de textos, y el examinador auxiliar se ocupará de imprimir y entregar los archivos electrónicos generados.

5. CONCLUSIONES

“No es la discapacidad lo que hace difícil la vida sino las barreras que pone la sociedad.”

Como hemos visto a lo largo del trabajo, sí es posible eliminar las barreras metodológicas que impone la norma actual en los manuales de LE/L2. Para progresar es necesario adaptarnos a las necesidades de los alumnos y sustituir el presente modelo visuocentrista por nuevos enfoques y actividades que atiendan al estudiante con baja visión o ceguera. Entre las medidas que pueden adoptarse, se hallan, por ejemplo, basar las explicaciones en la acción verbal, fomentar el aprendizaje centrado en la cooperación entre los compañeros, promover dinámicas multisensoriales e incluir materiales adaptados o recursos tiflotécnicos.

Para conseguir una educación justa no se deben eliminar las diferencias que hay entre los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad y los que no, sencillamente hay que comprender que una condición diferente no impide que puedan estudiar en los mismos centros y lograr unos objetivos equitativos.

A pesar de que cada vez se ha avanzado más en el desarrollo de una educación igualitaria e inclusiva, aún queda mucho por innovar en la enseñanza a personas con discapacidad visual y, más concretamente, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto por parte de los docentes como de las instituciones pertinentes.

La actitud que mantiene el profesor es decisiva para motivar el aprendizaje de todos los alumnos, pero más concretamente de aquellos que presentan más dificultades en el aprendizaje, en este caso, personas con deficiencia visual o ciegas. Ante todo, el docente no debe crear diferencias ni adoptar una actitud de favoritismo, sino que debe recabar información sobre el estudiante y conocer sus limitaciones para ajustar las clases de forma que sean beneficiosas para todos.

En definitiva, debemos recordar que los estudiantes invidentes o con baja visión pueden llevar a cabo prácticamente las mismas actividades que uno normovisual, tan solo necesitan algunas adaptaciones que logren potenciar el resto de su sistema sensorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, E. (2009). Accesibilidad y ELE. *Notas para el profesor sobre el análisis de necesidades de alumnos con discapacidad visual*. [Consulta: 13 de junio de 2020]. Blog. Disponible en: <http://leaccessible.blogspot.com/>
- Barrera, E. (2010). Accesibilidad y ELE. *Diccionarios accesibles con lector de pantalla*. [Consulta: 11 de junio de 2020]. Blog. Disponible en: <http://leaccessible.blogspot.com/>
- Barrera, E. (2010). Accesibilidad y ELE. *Tiflolibros: Primera Biblioteca Digital para Ciegos de Habla Hispana*. [Consulta: 11 de junio de 2020]. Blog. Disponible en: <http://leaccessible.blogspot.com/>
- Instituto Cervantes (2020). *Exámenes DELE*. [Consulta: 19 de junio de 2020]. Disponible en: <https://exámenes.cervantes.es/es/presentacion/dele>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2020). *Herramientas Tiflotécnicas y su función en la escuela*. Web de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [Consulta: 11 de junio de 2020]. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/317-herramientas-tiflotecnicas-y-su-funcion-en-la-escuela>
- Núñez, M. A., y Salamanca ONCE (2001). *La deficiencia visual*. III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”, Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- OMS (2018). *Organización Mundial de la Salud*. [Consulta: 30 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- ONCE (2020). *Organización Nacional de Ciegos Españoles*. [Consulta: 30 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://minisites.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>
- Paniagua, D. (2017). *La enseñanza de una L2/LE a estudiantes con discapacidad visual. Estrategias, metodologías y nuevos horizontes en la enseñanza de español como lengua extranjera*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Santana, M. E. (2013). *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos* (Tesis doctoral publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- SIELE (2020). *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española*. [Consulta: 20 de junio de 2020]. Disponible en: <https://siele.org/web/guest/conoce-siele>

- Sierra, S. (2014). *Adaptaciones de materiales visuales en el aula de ELE para alumnado con discapacidad visual*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Valiño, A. (2015). *Discapacidad visual y aprendizaje de lenguas extranjeras: una exploración inicial*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Villoslada, A. (2011). *La Enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o cieguera: Propuesta didáctica de adaptación de actividades para el DELE A1*. (Tesis de Máster inédita). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid
- WebAIM (2020). *Center for Persons with Disabilities*. Utah State University. [Consulta: 31 de mayo de 2020]. Blog. Disponible en: <https://webaim.org/articles/visual/lowvision>

APÉNDICE I: PÉRDIDA DE AGUDEZA Y DE CAMPO VISUAL



leep is cn ove
aste of time--
ot of energy,
it o... The
nd other fine
ough's come
om Ben. My r

Imagen 1. *Pérdida de agudeza visual central*

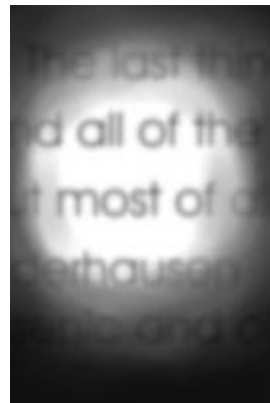


Imagen 2. *Déficit en el campo visual periférico*



ers see. nill
ife is not whc
ou make it. I
s what life mc
of you that de
whether you c
im. I, Tyler, de
here to go

Imagen 3. *Pérdida de agudeza visual*



r gift is my so
d this one's f
d you can te
erybody that
s is your song
may be quite
nple, but now

Imagen 4. *Déficit en la agudeza visual, dificultad para percibir detalles*

APÉNDICE II: EJEMPLOS DE BARRERAS TIPOGRÁFICAS EN LOS MANUALES

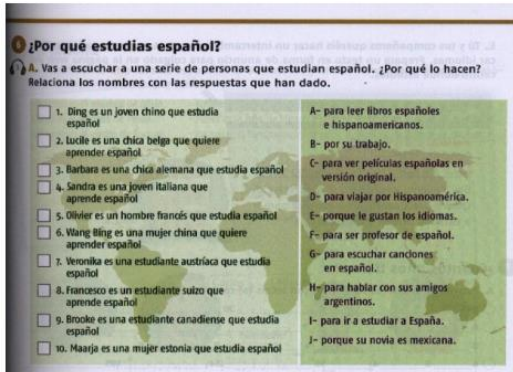


Imagen 1. Texto con dibujos de fondo

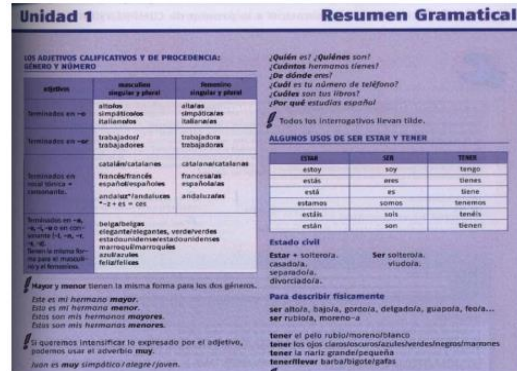


Imagen 2. Colores que impiden el contraste del texto con el fondo



Imagen 3. Información desordenada y en columnas

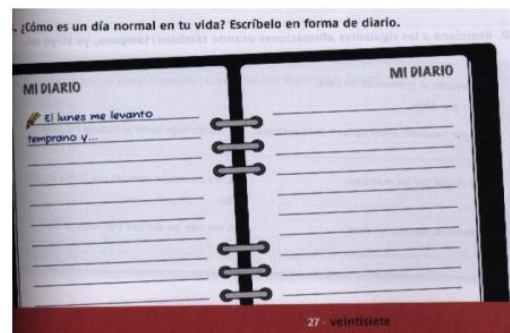


Imagen 4. Recuadros demasiado pequeños para la resolución de actividades

APÉNDICE III: RECURSOS TIFLOTÉCNICOS



Imagen 1. *Máquina de escribir Perkins*



Imagen 2. *Braille hablado*



Imagen 3. *Sonobrilie*



Imagen 4. *Magnificador de pantalla*



Imagen 5. *Telelupa (CCTV)*



Imagen 6. *Impreso en braille*

APÉNDICE IV: RECOMENDACIONES PARA PRESENTAR TEXTOS IMPRESOS ACCESIBLES A PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL

[Este documento está citado literalmente de la página web de la ONCE aunque presenta algunas modificaciones propias.]



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

Solo 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; estas 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.

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

Si en lugar de fotos se utilizan dibujos, esquemas, etc., se procurará que estos 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 de la misma.

- **PUNTOS A RESALTAR**

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

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Sara Polo González con DNI 70914491V, DECLARO que he sido la única persona que ha realizado el presente trabajo íntegramente y que ninguno de los materiales que se adjuntan ha sido escrito o elaborado por otra persona, excepto las citas o el material identificado como perteneciente a otro.

Hago esta declaración jurada sabiendo y comprendiendo que, de comprobarse su falsedad, la calificación será negativa.

Fdo.



En Salamanca, 24 de junio 2020

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DEL TFG AL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD.

D^a Sara Polo González con D.N.I. 70914491V

AUTORIZO que el Trabajo de Fin de Grado titulado

"La enseñanza de ELE enfocada a estudiantes con discapacidad visual",

sea incorporado al Repositorio Institucional de la Universidad de Salamanca en caso de que sea evaluado positivamente con una nota numérica de 9 o superior.

Fdo.



En Salamanca, 24 de junio 2020