

LA ENSEÑANZA DE ELE Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO SERBIO: ESTUDIO DE CASO⁹⁶

Andjelka Pejović* *Universidad de Belgrado (Serbia)*

Aneta Trivić* *Universidad de Kragujevac (Serbia)*

En el presente trabajo nos aproximamos a la enseñanza de ELE a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en el ámbito universitario serbio. El interés por este tema surge, por un lado, de nuestra experiencia docente y las observaciones individuales en clase, y por el otro, de la falta de instrucciones para el profesorado, que consideramos necesarias para una mejor calidad de la enseñanza. La investigación se consolida con las entrevistas llevadas a cabo entre nuestros estudiantes de español que tienen algún tipo de discapacidad. Con los cuestionarios se ha pretendido recolectar datos cualitativos sobre los estudiantes y conocer sus necesidades educativas según el tipo de discapacidad. A partir de los resultados obtenidos se ofrecen algunas pautas que esperamos contribuyan a la mejora de la enseñanza de ELE a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el ámbito universitario serbio. **Palabras clave:** necesidades educativas especiales, discapacidad, aprendizaje, lengua extranjera.

Cada cabello hace su sombra en el suelo.
(proverbio)

INTRODUCCIÓN

En el nivel superior de la educación se sobreentiende que cada adulto con capacidades intelectuales satisfactorias y motivación personal puede entrar en la Universidad y obtener su licenciatura. En nuestra investigación nos interesan las personas que sí poseen dichas capacidades intelectuales, pero que al mismo tiempo tienen afectadas algunas de sus funciones sensoriales, y en menor medida, motrices. Más precisamente, con el presente trabajo nos aproximamos a

⁹⁶ Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos apoyados por la *Open Society Foundations (Civil Society Scholar Awards)* durante los cursos académicos 2015/16 y 2016/17.

* andjelka.pejovic@fil.bg.ac.rs, anetrivic@gmail.com

la enseñanza de ELE en el ámbito universitario serbio, y más concretamente, a la enseñanza de ELE a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Nuestra experiencia docente nos ha impulsado a reflexionar sobre este tema y a ampliar la posibilidad de ayuda y mejora de la calidad de la enseñanza para los alumnos con algún tipo de discapacidad y de su plena integración en el nivel educativo universitario. Entendemos la discapacidad no como un obstáculo sino como una característica diferenciadora, por lo que creemos que no debería resultarles imposible a estos alumnos adquirir conocimientos, competencias comunicativas y destrezas adecuados.

Dentro del grupo de estudiantes con necesidades educativas específicas algunos presentan una discapacidad evidente mientras que otros no son oficialmente reconocidos como estudiantes con discapacidad (por ejemplo los alumnos cuyas dificultades se relacionan con la escritura o la lectura, como la dislexia). Creemos que para poder garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje a estos grupos de aprendices debemos entender el tipo de dificultad que manifiestan, o por lo menos las dificultades que con más frecuencia encontramos en el ámbito universitario. La distinción entre los estudiantes con limitaciones funcionales que no afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje por un lado, y los estudiantes cuyas alteraciones funcionales sí suponen un obstáculo en el proceso de aprendizaje por otro lado, nos puede servir como base para entender mejor la gran variabilidad en la tipología de discapacidades. Nuestros encuestados ilustran este segundo grupo y por ende presentamos las deficiencias de tipo sensorial, físico o motor que padecen y que a la vez representan dificultades más frecuentes en el nivel universitario (Golubović, Rodríguez Muñoz).

Nuestros principales objetivos consisten, por un lado, en recolectar datos cualitativos sobre los estudiantes y conocer sus necesidades educativas según el tipo de discapacidad, y por otro, en ofrecer pautas para la mejora de la enseñanza de ELE a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el ámbito universitario (serbio). La investigación se basa en los estudios relevantes y las entrevistas llevadas a cabo con nuestros estudiantes de español que manifiestan distintos tipos de discapacidad.

MARCO TEÓRICO: LA ENSEÑANZA Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El término *necesidad educativa especial* (eng. *special educational need*) suele abarcar tres categorías de alumnos (Pokrivčáková 8): (1) alumnos con discapacidad (damnificación visual, auditiva, mental, física, etc., autismo, etc.), (2) alumnos procedentes de un ambiente social desfavorecido (ambiente donde no se apoya el desarrollo y el progreso óptimo del alumno), y (3) alumnos dotados. Aunque somos conscientes de que no hay unanimidad en cuanto al significado y el empleo de los términos que se usan en este ámbito, en el presente trabajo vamos a usar indistintamente los términos *necesidad educativa especial* (en su primer significado mencionado arriba) y *discapacidad*, para referirnos a los alumnos que tienen diagnosticado algún tipo de damnificación, principalmente visual, auditiva o físico-motora y que, por tanto, requieran un enfoque posiblemente distinto

y la adaptación de materiales didácticos y de las actividades. También vamos a usar indistintamente los términos *aprendizaje* y *adquisición de lengua extranjera*.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*), creada en 1996, lista los siguientes enfoques comunes a todos los tipos de necesidades especiales:

- Enseñanza cooperativa (profesores de lengua extranjera colaboran con docentes, especialistas y profesionales en otras materias),
- Aprendizaje cooperativo (los alumnos pueden aprender unos de otros, y unos con otros),
- Solución cooperativa de conflictos (elaboración de normas, acordadas entre todos los alumnos del grupo),
- Agrupamientos heterogéneos (para que cada uno pueda contribuir con su habilidad y destreza),
- Enseñanza eficaz y planeamiento individual (todos los alumnos, incluidos los que tienen algún tipo de discapacidad, consiguen buenos resultados cuando la enseñanza y la evaluación de sus conocimientos es sistemática y planeada; el plan de trabajo se puede adaptar a las necesidades de los alumnos con discapacidad y se puede introducir apoyo adicional mediante programas educativos individualizados).

En el ámbito de la filología y en el proceso de aprendizaje de la lengua, todo estado que influye en cualquier aspecto del habla y la capacidad comunicativa tiene o puede tener influencia negativa directa en el proceso de aprendizaje. Por tanto, vamos a abordar la relación entre la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras y las necesidades educativas especiales o la discapacidad.

La enseñanza de lenguas extranjeras y las necesidades educativas especiales

Hace ya varias décadas que se realizan estudios sobre el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad. Las investigaciones consisten, primero, en descubrir las causas de los obstáculos en el aprendizaje, según el tipo de discapacidad, y segundo, en ofrecer técnicas y estrategias a los docentes, con las que ayuden a sus alumnos a aprender.

Schwarz (1997) recoge y presenta las investigaciones llevadas a cabo en los años setenta por Kenneth Dinklage en las que se muestra que la ausencia del éxito en las clases de lengua extranjera, en ciertos casos, no se debe ni a la ansiedad ni a la falta de motivación o falta de esfuerzo, sino a una determinada discapacidad del alumno. Asimismo demuestra que con una manera adecuada de trabajar y con el esfuerzo no solo del estudiante sino también del profesor, se consiguen buenos resultados. Ganschow y Sparks⁹⁷ (*cf.* Schwarz) se han percatado de dos aproximaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras

97 Se trata del siguiente trabajo: Ganschow, Leonore; Richard Sparks. "Effects of Direct Instruction in Spanish Phonology on the Native Language Skills and Foreign Language Aptitude of At-risk Foreign Language Learners." *Journal of Learning Disabilities* 28 (1995): 107-120.

diferentes a las tradicionales, pero igual de eficientes. La primera aproximación se corresponde con el descubrimiento de que muchos estudiantes (si no la mayoría) que tienen problemas con el aprendizaje de lenguas extranjeras muestran un déficit fonológico en su lengua materna. Consecuentemente, según señalan los autores, el sistema de los sonidos de la lengua meta tiene que enseñarse de manera altamente explícita. El segundo enfoque consiste en adaptar el curso de lengua extranjera según las necesidades de los alumnos con discapacidad. Ello supone, entre otros, la revisión del programa, un uso mayor de recursos visuales y kinésicos, reducción del vocabulario, una dinámica de trabajo moderada, etc. No obstante, según señala Schwarz, no siempre ocurre que una clase de lengua extranjera pueda dedicarse exclusivamente a alumnos con necesidades educativas especiales. Un problema todavía mayor es que no hay suficiente profesorado capacitado y formado para trabajar con este grupo de alumnos. Por todo ello, el aprendizaje de una lengua extranjera en estos casos puede ser (o suele ser) estresante y hasta humillante, según Schwarz.

A continuación vamos a presentar tres tipos de estados o de discapacidad con los que nos hemos encontrado en nuestra experiencia docente.

Estudiantes con discapacidad visual

Los estudiantes con discapacidad visual se caracterizan por tener dañada, en mayor o menor grado, la capacidad visual. El sentido de la vista procesa toda la información del entorno y al mismo tiempo representa un papel central en la autonomía y desenvolvimiento de cualquier persona. De ahí que las alteraciones en esta modalidad sensorial conllevan dificultades para conocer el espacio, los alrededores, formas y colores. Las personas no pueden moverse de forma autónoma y los problemas más frecuentes en el entorno universitario se derivan precisamente de este hecho: dificultades para acudir a las clases, asistir a los exámenes, moverse con libertad por los centros. Consecuentemente, estos estudiantes desarrollan una serie de aprendizajes utilizando otros sistemas sensoriales como son el tacto y el oído.

Su condición también provoca implicaciones en la comunicación y en el acceso a la información. Esto se refleja en las dificultades relacionadas con la expresión oral-escrita, en el sentido de que en algunos casos se presentan construcciones excesivamente sintéticas y en otras construcciones sobrecargadas (Rodríguez Muñoz 105). En las personas ciegas de nacimiento, o en las que han perdido la vista a muy temprana edad, en el lenguaje se da un alto grado de verbalismo y la propensión a dar más realce a las palabras que a los conceptos, debido al hecho de que los conceptos del mundo exterior están desprovistos de imágenes visuales.

Estudiantes con discapacidad auditiva

Los estudiantes con discapacidad auditiva constituyen un grupo que manifiesta posibilidades limitadas de acceder a la información sonora del medio físico y social que los rodea. Dentro del ambiente filológico y especialmente del aprendizaje de lenguas extranjeras este tipo de discapacidad representa un obstáculo grave en el proceso de enseñanza porque generalmente implica una serie de consecuencias que tienen impacto en el desarrollo del lenguaje y en la comunicación.

Las dificultades que pueden presentar algunos estudiantes con discapacidad auditiva son: el vocabulario reducido en comprensión y expresión, la producción del habla que puede resultar ininteligible, la comprensión escrita que suele ser fragmentaria, la producción escrita que se caracteriza por el empleo de frases muy esquematizadas (Rodríguez Muñoz 94)⁹⁸.

Estudiantes con discapacidad físico motora

Los estudiantes con discapacidad físico motora presentan en diferentes grados problemas en la ejecución de movimientos o en su motricidad en general. Como se trata de un conjunto muy heterogéneo de problemas, también se suelen incluir aquí los estudiantes con enfermedades crónicas (Golubović, *Razvojni...* 133), lo que supone ingresos hospitalarios o estancias prolongadas en el domicilio, y, consecuentemente, dificultades para asistir a clases, exámenes o dificultades en el cumplimiento de las responsabilidades.

El grado de la damnificación motora influye en el curso de los estudios y en la ejecución de las tareas: en los estudiantes con la motricidad gruesa afectada se manifiestan dificultades en el desplazamiento y control postural, dificultades para moverse con soltura, para mantener determinadas posturas por un tiempo prolongado. Consecuentemente, los estudiantes encuentran verdaderas barreras para participar en actividades presenciales formativas, como pueden ser las tutorías o los exámenes (Rodríguez Muñoz 110-12). En los estudiantes con limitada manipulación o motricidad fina, se presentan dificultades con el movimiento controlado de las manos, como la manipulación de libros o la escritura manual, que se produce con letra grande, poco clara o con las líneas desviadas.

Debido a las dificultades para ejecutar y coordinar los movimientos no sorprende que los problemas motrices afecten la comunicación y la expresión oral, por ejemplo cuando limitan la inteligibilidad del lenguaje hablado o cuando dificultan la producción oral, que supone un gran esfuerzo para el estudiante.

METODOLOGÍA

Instrumento de investigación y participantes

Como instrumento de la investigación se ha elaborado un cuestionario, en serbio, que consiste en 6 segmentos:

- (1) Datos personales.
- (2) Datos académicos.
- (3) Datos sobre el proceso docente y los profesores.
- (4) Datos sobre la oferta y la demanda.
- (5) Datos sobre el apoyo institucional más amplio.
- (6) Datos sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera.

La encuesta se llevó a cabo durante el curso académico 2016/2017, y forma parte de un estudio más amplio, por lo que en esta ocasión nos vamos a centrar solo en algunos de los segmentos, 1, 2, 3 y 6 concretamente.

⁹⁸ La disminución de la audición puede tener muchos impactos en la producción del habla: alteraciones fonéticas, problemas de articulación, nasalización, diferentes variaciones prosódicas y estructurales.

En la investigación han participado tres alumnas de español serbias (dos de la Universidad de Belgrado y una de la Universidad de Kragujevac) que manifiestan diferentes tipos de discapacidad. A pesar de que el número de encuestados es escaso, subrayamos que el número de alumnos con discapacidad en lenguas extranjeras, y en los departamentos de español en concreto, no es elevado. Asimismo, es una primera aproximación a esta problemática cuando se trata del ámbito universitario serbio.

Método de análisis

Debido al escaso número de entrevistados y debido a la problemática abordada, se ha elaborado un cuestionario tanto con preguntas cerradas como con preguntas abiertas, para que las respuestas obtenidas puedan ser interpretadas de manera cualitativa.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Presentación de las respuestas de las participantes

Nuestra encuestada nº 1, Dácil, tiene una discapacidad visual del 100%, que consiste en la ablación de la retina, la catarata y la hemiparesia derecha. Dácil tiene constancia médica oficial de su discapacidad. Informó a todos los profesores de su condición física durante la carrera y considera que el profesorado lo tuvo en cuenta durante sus estudios. En cuanto a su evaluación del proceso educativo, considera que los materiales didácticos podrían y deberían adaptarse a los alumnos con discapacidad visual y que los libros de la biblioteca deberían digitalizarse, para estar disponibles también para este grupo de la población estudiantil. Aunque colaboró con los compañeros del grupo, Dácil piensa que a los estudiantes con discapacidad visual se les debería asignar un asistente, porque la infraestructura de la facultad no es adecuada, o sea, no está adaptada a los alumnos que tienen problemas de visión. Respecto a la enseñanza del español, nuestra encuestada no destaca ninguna dificultad en particular. Los colegas del grupo fueron un gran apoyo, pero considera que para aprender bien la lengua el alumno debería estar un tiempo en algún país de habla española. En cuanto a las maneras de facilitarle la realización de los exámenes, afirma que solía hacer exámenes aparte: los profesores le leían las preguntas y apuntaban sus respuestas. En algunas ocasiones Dácil podía haber hecho el examen por sí misma, es decir, personalmente: si el tamaño de las letras era más grande de lo habitual. Por tanto, considera que la realización de exámenes podría facilitarse mediante el uso de las máquinas Braille o mediante programas informáticos específicos. Dácil no trabaja, pero sí tiene experiencia laboral relacionada con fondos bibliotecarios.

Nuestra encuestada nº 2, a la que vamos a llamar Marta, tiene damnificación auditiva grave (por encima de 70% dB), certificada con un informe médico. Marta informó a algunos de los profesores sobre su discapacidad, pero no a todos (no explica por qué). Aunque afirma que los profesores organizaron tutorías extra para presentarle los programas de las asignaturas y recomendarle libros, y aunque le ofrecieron la posibilidad de hacer por escrito todos los exámenes, incluidos los orales, Marta confiesa que le costó mucho trabajo seguir

las clases. La razón es que supone demasiado esfuerzo oír todo lo que se dice en clase. Según afirma: “el problema no son los profesores, sino los ejercicios y las actividades”. Señala que en las clases faltaban presentaciones visuales, que considera que serían muy útiles, porque los estudiantes con discapacidad auditiva podrían guiarse con las presentaciones. En cuanto al modo de examinarse, aduce que sus exámenes no se diferenciaban de los demás, y que el único examen oral que tuvo lo hizo de forma escrita. También señala que la ayuda de los compañeros durante los cursos y el intercambio de apuntes eran significativos. Actualmente, Marta está haciendo el doctorado de literatura española en una universidad española y también está aprendiendo la lengua de signos española. Le gustaría dar clases de lengua de signos española, para poder ayudar de esta forma a otros alumnos con discapacidad auditiva.

Nuestra tercera informante es Rosa. Ella tiene problemas físico-motores debido a una intervención en el cerebro, previa a la matriculación en la universidad. Más concretamente, tiene problemas de equilibrio y de coordinación de los movimientos, y también tiene diplopía. No obstante, no tiene ningún certificado médico en el que conste el grado de su discapacidad. Rosa es estudiante de cuarto curso, ha informado a todos los profesores de sus problemas físico-motores y afirma que le han organizado tutorías extra. Considera que no tiene problemas para seguir la exposición en clase y que no necesita más adaptaciones de las que ya tiene, y estas consisten en disponer de más tiempo para hacer un examen. Igual que las otras dos encuestadas, también Rosa ha tenido apoyo de sus colegas, que le han prestado sus apuntes, debido al tiempo que tarda ella en escribir. Aunque está de acuerdo con que habría que hacer algo más por los estudiantes con discapacidad, no clarifica en qué podrían consistir esa atención y las mejoras de las condiciones. Por último, Rosa ha señalado que no ha tenido clases extra durante sus estudios, que no ha tenido contacto con otros alumnos con discapacidad y que sus conocimientos del español son satisfactorios. Rosa no trabaja, pero le gustaría trabajar como profesora de español.

Discusión de los resultados

Según afirman, nuestras tres encuestadas están satisfechas con la atención que han recibido por parte del profesorado y con la enseñanza / el aprendizaje del español en total, o sea, con los conocimientos adquiridos. Nos preguntamos, sin embargo, según qué criterios nuestras alumnas califican sus conocimientos. Habría que profundizar en este tema, pero también realizar una encuesta entre el profesorado, para ver su punto de vista porque, para trabajar debidamente con los estudiantes con discapacidad y ofrecerles una enseñanza de calidad óptima, sin duda alguna se requiere más tiempo para la preparación del profesorado y una organización de clase / actividades diferentes. Entonces, ello abre una serie de preguntas a las que habría que dar respuestas, como, por ejemplo, si se deberían reducir las horas docentes al profesorado que trabaja con alumnos con discapacidad, si se deben valorar y cómo las horas y las tutorías extra del profesorado, etc. Son solo algunas de las preguntas a las que es necesario dar respuestas en un futuro próximo, para que la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario pueda realizarse de la mejor manera posible.

Aunque muchas veces ocurre que los alumnos con discapacidad son liberados de la asistencia a clases, es decir, pueden hacer cursos no presenciales o semipresenciales, consideramos que habría que motivar a estos alumnos a asistir y no a faltar a clases, a no ser que exista un problema físico que obstaculice el movimiento del alumno. Pensamos que la asistencia a clases es muy beneficiosa para los alumnos con discapacidad, pero también para los demás estudiantes, igual que para los profesores. En primer lugar, los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden estar directamente expuestos a las actividades que se realizan en clase, trabajar con sus compañeros, estar en contacto directo con los profesores, aclarar posibles dudas enseguida, etc. En segundo lugar, y como se ha dicho más arriba, los demás estudiantes desarrollan de esta manera la empatía, aprenden a estar más atentos, aprenden a colaborar y a apreciar las diferencias. Por último, también los profesores aprenden a estar más pendientes de sus estudiantes, a variar y adaptar sus técnicas docentes según el tipo de alumnado y según los modos de aprendizaje, y a formarse continuamente. Este proceso supone prácticamente una formación continua del profesorado.

También consideramos de gran importancia las actividades que se pueden realizar en clase, por lo que a continuación vamos a resumir las más importantes.

En cuanto a los alumnos con problemas de visión, las estrategias y los recursos que ayudan con éxito a este grupo de estudiantes a ejercer sus derechos son diferentes soportes informáticos que permiten acceder a textos escritos (por ejemplo los programas informáticos magnificadores de pantalla suponen un recurso muy útil). El sistema para acceder a la información más habitual es la audio-descripción, que consiste en una descripción auditiva minuciosa de la información presentada, y generalmente complementa el texto oral. Otro sistema muy utilizado son los programas lectores de pantalla que transcriben de forma automática el texto escrito a la versión oral a través de la lectura de lo que aparece en pantalla (Rodríguez Muñoz 106). Además de asegurar una ubicación adecuada del estudiante, el profesor debe describir detalladamente lo que se está escribiendo o toda la información que se da en soporte visual, debe facilitar con antelación el material que se va a impartir en el formato que requiera el estudiante, ampliar el material didáctico en caso de que el estudiante tenga algún grado de agudeza visual; casi obligatoriamente debe permitir en el aula el uso de la grabadora y otras tecnologías de ayuda para la toma de apuntes. En los exámenes y las pruebas presenciales, hace falta adaptar el formato de examen, permitir el uso de otras ayudas técnicas por parte del estudiante, textos o imágenes ampliados, ajustar el tiempo o la modalidad dado que estos estudiantes tienen un ritmo de lectura y escritura más lento, etc. (Rodríguez Muñoz 108-10). Aunque los estudiantes con discapacidad visual tienen la oportunidad de examinarse de forma oral, en la que el profesor lee las preguntas y apunta las respuestas, consideramos que de esta manera no se adquiere la información completa sobre los conocimientos adquiridos. Su expresión escrita también debe ser evaluada, porque es una de las destrezas necesarias para una competencia comunicativa eficaz y también necesaria para el futuro profesional de estos estudiantes.

Para los alumnos con damnificación auditiva sería útil que recibieran la información hablada en texto escrito o a través de subtítulos. Asimismo, podrían tener

a su disponibilidad materiales que pudieran escuchar varias veces a lo largo del curso. El profesorado debe estar sensibilizado y prestar atención a los detalles como: evitar ofrecer explicaciones mientras se escribe, hablar despacio e intentar vocalizar, utilizar frases cortas y no demasiado complicadas, evitar ironías, ofrecer apoyos visuales como imágenes, gráficos, presentaciones, recapitular y resumir al final de la explicación. También en relación con la información hablada, puede ser necesario apoyarse en cierta medida en la lectura labio-facial, en el sentido de que se debe otorgar importancia a los gestos de la cara, situarse siempre de cara a la luz, para que nuestro rostro sea fácilmente visible. Algunas veces y en casos de pérdida más grave de audición la información verbal se puede recibir en lengua de signos mediante un intérprete de lengua de signos. En cuanto a los exámenes, se les pueden proporcionar por escrito las instrucciones o normas para el desarrollo del examen, ajustar el tiempo de la prueba a sus capacidades, permitir la estancia en el aula del intérprete de lengua de signos u otro asistente durante la realización del examen, las contestaciones pueden ser grabadas para facilitar su corrección, situar al estudiante cerca del tribunal examinador (Rodríguez Muñoz 102).

Respecto a los alumnos con dificultades físico-motoras, habría que facilitar con antelación el material que se va a impartir, flexibilizar los plazos para la presentación de trabajos, respetar la grafía del estudiante. Asimismo, habría que adaptar la duración de los exámenes, pero también servirse de las nuevas tecnologías, o sea, usar distintos soportes informáticos.

OBSERVACIONES FINALES

Aunque los profesores universitarios de español en Serbia muestran empatía e interés por sus alumnos con discapacidad, no se puede hablar de una enseñanza sistemática de la lengua extranjera a alumnos con necesidades educativas especiales. Como consecuencia, los profesores buscan sus propias maneras de ayudar a sus estudiantes, y debido, a veces, a la falta de una infraestructura adecuada, les permiten faltar a clases. Sin embargo, aparte de que es importante que todos los alumnos asistan a clases, es recomendable realizar más actividades en grupo, siempre que sea posible, para que puedan intervenir todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad. Más aún, podría ser beneficioso incluir en el proceso de enseñanza a los estudiantes con discapacidad, que con su experiencia personal podrían ayudar a sus compañeros, y de esta forma podría aumentar su nivel de motivación y autoestima. Es decir, hay que poner énfasis en las posibilidades, las capacidades del individuo más que en la referencia estricta a su condición de salud. Para ello es necesario instruir a los profesores de lengua para que sepan cómo trabajar con sus alumnos para ayudarles a sacar mejor rendimiento.

En resumen, a partir de las encuestas realizadas, pero también según nuestra experiencia docente, se desprende que la ayuda y el apoyo a los estudiantes con discapacidad debería ser sistemática y no depender de la buena voluntad del profesorado y de los otros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Escabias Lloret, Pilar y Ordóñez García, Covadonga. "Atención a la diversidad:

- adaptación de cursos de inglés para alumnos con discapacidad auditiva”. *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. Coords. María Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel y Neus Pellín Buades. Alicante: Universidad de Alicante, 2015. Fecha de consulta: 01/02/2016. <<https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2015/documentos/tema-2/410797.pdf>>
- European Commission. *Teaching languages to learners with special needs*. University of Jyväskylä, 2005.
- Ganschow, Leonore, Richard L. Sparks y James Javorsky. “Foreign language learning difficulties: An historical perspective”. *Journal of learning disabilities* 31/3 (1998): 248-258.
- Golubović, Slavica. *Razvojni jezički poremećaji*. Beograd: Društvo defektologa Srbije, 2012.
- Golubović, Slavica. *Gnosogena, pervazivna i psihogena patologija verbalne komunikacije*. Beograd: Društvo defektologa Srbije, 2006.
- Pokrivčáková, Silvia. “Teaching foreign languages to learners with special educational needs in Slovakia”. *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for foreign language teachers*. Eds. Silvia Pokrivčáková et als. Nitra: Constantine the Philosopher University, 2015. 7-28.
- Rodríguez Muñoz, Víctor M. y otros (Coords.). *Atención a los estudiantes con discapacidades en la universidad*. Madrid: UNED, 2012.
- Schwarz, Robin L. “Learning Disabilities and Foreign Language Learning”. 1997. Fecha de consulta: 23/10/2017. <<http://www.ldonline.org/article/6065/>>