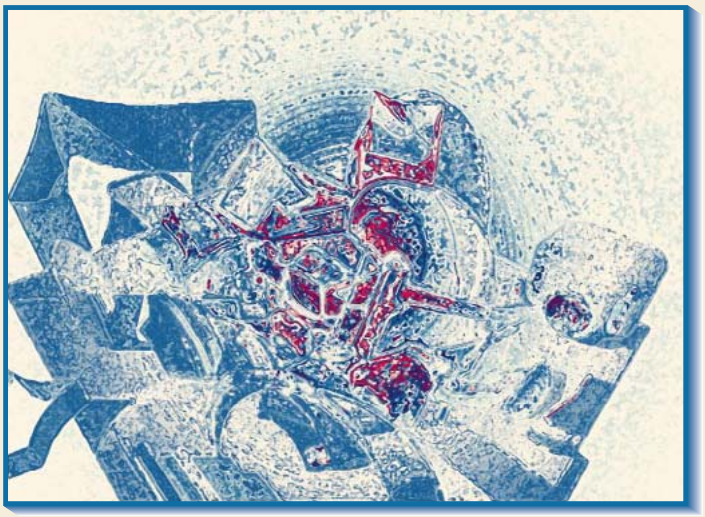
Puertas a la Lectura
Universidad de Extremadura
Suplemento 4

Lectura y Discapacidad



Ángel Suárez Muñoz
Eloy Martos Núñez
(Coordinadores)

Puertas a la Lectura — Lectura y Discapacidad

PUERTAS a la LECTURA

JUNTA DE EXTREMADURA

EDITA:

Universidad de Extremadura
Vicerrectorado de Acción Cultural
Vicerrectorado de Coordinación
Universitaria y Relaciones Institucionales
Servicio de Publicaciones
Seminario Interfacultativo de Lectura

UNIVERSIDAD DE PASSO FUNDO
Reitoria
Campus I - Bairro São José - Fone (54) 311 1307
Caixa Postal 611 -CEP 99001.970 - Passo Fundo/RS-BRASIL

COORDINACIÓN:
ÁNGEL SUÁREZ MUNOZ
ELOY MARTOS NÚÑEZ
DEPÓSITO LEGAL: BA-
I.S.B.N.: 84-96212-16-5
DISEÑO, MAQUETACIÓN: PREIMEX (MÉRIDA)
ILUSTRACIONES: ALBERTO E. MARTOS GARCÍA

* PRESENTACIÓN: *Juan Carlos Rodríguez Ibarra. Presidente de la Junta de Extremadura* 5
* PRÓLOGO: *Ginés Salido. Rector de la U.E.X* 7
* PRESENTACIÓN DE LOS COORDINADORES: *Angel Suarez/Eloy Martos* 8
* AGRADECIMIENTO 10
LECTURA Y DISCAPACIDAD
Rosario Palomo 11
UNA RELECTURA SOBRE LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS DISCAPACITADOS A LA LUZ DEL INFORME WARNOCK, 25 AÑOS DESPUÉS
Miguel Murillo Gil 21
CULTURA, DIFERENCIAS DE GÉNERO Y DISCAPACIDAD: LEER PARA COMPRENDER
Eduardo Encabo Fernández 31
O BRASIL E O PROBLEMA DA INCLUSÃO
Marisa Potiens Zilio 36
COMPRENDIENDO EL DÉFICIT VISUAL. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA LECTURA, LA MÚSICA Y LA DRAMATIZACIÓN
Isabel Jerez Martínez 41
INCIDENCIAS PSICOAFECTIVAS DERIVADAS DE LAS PRESIONES COMUNICATIVAS EN EL AULA DE LENGUA
Juan de Dios Martínez Agudo 48
DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN ALUMNADO DISLÉXICO Y SU REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. PROPUESTAS DIDÁCTICAS
Carmelo Moreno Muñoz 54
LENDO AS MÃOS, LENDO COM AS MÃOS, LENDO ATRAVÉS DAS MÃOS, LENDO...
Tania Mariza Kuchenbecker Rösing 59
VALORACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN NIÑOS, ADOLESCENTES Y ADULTOS
Juan Manuel Moreno Manso/María José Rabazo Méndez 65
EL TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. UNIDADES DIDÁCTICAS Y CASO PRÁCTICO
Ángel Suárez Muñoz/Eloy Martos Núñez 75
DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA
Jose Luis Ramos Sánchez 91
DÉFICITS EN LECTOESCRITURA EN PACIENTES AFÁSICOS
Juan Manuel Moreno Manso /Mª Elena García-Baamonde Sánchez 101
RETRASO MENTAL, APRENDIZAJE Y RECURSOS EN LA RED PARA TRABAJAR LECTURA Y ESCRITURA
Mª Evelia Juez Gil 107
PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTURA / ESCRITURA
María José Rabazo Méndez /Juan Manuel Moreno Manso 116
SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN (SAAC) Y ACCESIBILIDAD. BASES TEÓRICAS DE LOS SAAC
Pedro Montero González 129
SURDEZ, LÍNGUA DE SINAIS E LEITURA: INTERSECÇÕES
Tatiana Bolivar Lebedeff 137
DEFICIENCIA VISUAL Y ACCESO A LA INFORMACIÓN.
Mª Victoria Perea Ayago 144
VIVENCIAS. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO
Victoria Sánchez Buenadicha/Carmela Rico González 155
LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNO CIEGO A UN CENTRO EDUCATIVO. ALGUNAS RECOMENDACIONES TÉCNICAS
Pilar Sánchez Sánchez 161

La Declaración del Año 2003 como el año Europeo de las Personas con Discapacidad es una gran oportunidad no sólo para reflexionar, sino para desarrollar acciones muy diversas en torno a la discapacidad que sirvan de plataforma en el progreso continuo hacia una integración real y efectiva. Debe ser, también, un año idóneo para sensibilizar a la sociedad de los derechos que, como cualquier persona, tiene este colectivo, con el fin de avanzar hacia una sociedad más justa y solidaria.

Pero, sobre todo, es un momento idóneo para definir qué necesidades concretas generan estos derechos en los distintos ámbitos: educativo, sanitario, social, laboral... para transformar, de una vez por todas, esas necesidades en RESPUESTAS.

La sociedad tiene la obligación de encontrar soluciones específicas a todas y cada una de las necesidades que generen las distintas discapacidades, pero también, y sobre todo, tiene que encontrar respuestas y planteamientos globales que aseguren la aceptación, el respeto y la solidaridad entre todas las personas, discapacitadas y no discapacitadas.

Porque si es verdad que todos los seres humanos tienen los mismos derechos, también es cierto que no todos tienen las mismas necesidades. Por eso debemos estar próximos a nuestra realidad y atentos a los cambios que en ella se producen si queremos adecuar soluciones y recursos a las distintas situaciones que la dinámica social nos irá planteando.

La afirmación del sujeto humano como diverso o diferente, y paralelamente la concertación social en torno a un conjunto de principios y valores que lo protejan como tal, ha sido, sin duda, una de las parcelas más representativas del progreso social y cultural que ha ido alcanzando la humanidad.

Pero la aceptación y respeto a las diferencias individuales sólo será una realidad si se utilizan medidas de discriminación positiva, a través de las cuales las ayudas que se presten a los distintos sujetos sean proporcionalmente directas a su nivel de necesidad.

La reducción progresiva de desigualdades entre los extremeños y el progreso de nuestra Comunidad Autónoma, es un compromiso social recogido en nuestro Estatuto de Autonomía. Y, en este compromiso, el recurso más importante con el que contamos como Comunidad, son los niños y niñas, los jóvenes, las mujeres y hombres de Extremadura, extremeños y extremeñas con distintos niveles académicos, con distinto

estatus social, con distintas capacidades... pero emprendedores y firmemente decididos a abrir nuevos caminos y a transitar por ellos sin miedo.

Y si la clave del cambio operado en Extremadura en los últimos años ha sido su gente, tenemos que mirar el futuro con optimismo, y sobre todo, tenemos que hacerles ver que son capaces, que pueden y deben confiar en sus posibilidades.

Es momento, por tanto, de transmitir a la sociedad, a todos y cada uno de los extremeños, discapacitados o no, una imagen positiva y posibilitante, imagen que rompa las barreras y estereotipos existentes, una imagen que promocione y saque a la luz todos aquellos esfuerzos y aportaciones que las personas (también las que tienen alguna discapacidad), están haciendo a la sociedad en general y a Extremadura en particular.

Extremadura está luchando por la incorporación de todos y todas a la Sociedad de la Información, a la Sociedad del Conocimiento. Esta incorporación es un desafío también para los colectivos de discapacitados y nos exige asegurar todas aquellas ayudas técnicas y adaptaciones necesarias, para evitar que esta oportunidad de nuestro pueblo se convierta en una barrera que distancie cada vez más a las personas con discapacidad de sus conciudadanos.

El camino está sólo iniciado, garantizar respuestas ajustadas a las necesidades de todos los extremeños es nuestra meta; pero estamos convencidos de que esto no podemos conseguirlo solos. Necesitamos la implicación y las aportaciones de todos los profesionales de nuestra Comunidad.

Esta publicación que hoy se presenta persigue, precisamente, ese OBJETIVO: investigadores y expertos unen sus esfuerzos y experiencias para tratar de mejorar las respuestas en el proceso de enseñanza y, como consecuencia, en los logros del aprendizaje, de cualquier alumno, tenga la discapacidad que tenga. Y esto, en un ámbito de la formación que, por su carácter instrumental, es básico en ese proceso: el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Estamos viviendo un momento crucial para la educación en particular y para la sociedad en general. El traspaso de competencias nos ha abierto un escenario en el que podemos tomar decisiones transcendentales para nuestro futuro; pero necesitamos marcos normativos básicos que nos permitan desarrollar el modelo educativo por el que apostamos.

Esto nos exige una atención especial en la definición de nuestros planteamientos y en la puesta en funcionamiento de prácticas educativas coherentes con aquellos, respaldadas, eso sí, con los recursos y medios suficientes.

El esfuerzo de los distintos autores que aparecen en la publicación que presentamos nos pone de manifiesto, una vez más, que son muchos los extremeños que consideran LA SOLIDARIDAD no sólo como una actuación deseable, sino como UNA OBLIGACIÓN, UN DEBER para quien, siendo consciente de la condición humana, descubre como imperativo de conciencia que quien sabe más, puede más o tiene más, está obligado a enseñar más, a ayudar más, a dar más y a ser más generoso.

De esta manera, será una realidad y no una utopía inalcanzable el lema que definimos para el Año Europeo de las personas con discapacidad en nuestra Comunidad Autónoma, "CAMINAREMOS MÁS DESPACIO, PERO TODOS JUNTOS".

Mérida, noviembre de 2003.

Juan Carlos RODRÍGUEZ IBARRA.
Presidente de la Junta de Extremadura.

Como es de sobra conocido, el Consejo de la Unión Europea acordó en diciembre de 2001 que el año 2003 fuera declarado Año Europeo de las Personas con Discapacidad. Con ello se pretendía que los discapacitados europeos tuvieran la oportunidad de incluir sus derechos entre las prioridades de la Unión y de sus Estados miembros, que la sociedad se sensibilizara sobre los derechos de las personas con discapacidad, que se promovieran medidas a favor de la igualdad de oportunidades y que se ofreciera una imagen más positiva de esas personas.

Con todo, no es nada nuevo, porque afortunadamente desde hace ya algunos años se vienen poniendo en práctica medidas y programas con destino a estos colectivos, tendentes a favorecer y generalizar su integración social y laboral, aunque una celebración de esa magnitud y tan generalizada lo que puede hacer es conseguir un respaldo importante a todo lo hecho y establecer líneas futuras de enorme repercusión en todos los ámbitos de la vida social, política, económica y cultural de los países europeos. En España más de tres millones y medio de personas presentan alguna discapacidad o deficiencia, lo que supone un 9% de la población.

El término *discapacidad* es tan amplio que incluye trastornos y patologías de muy diversa etiología con el denominador común de que todas limitan (en mayor o menor medida) las capacidades físicas e intelectuales de los sujetos que las padecen. Se ve dificultado así optar con las mismas posibilidades al mercado educativo, social y laboral que el resto de la población que no ha sufrido esas limitaciones.

Muchos de estos trastornos y patologías inciden en el lenguaje y la capacidad comunicativa, con la importancia que este factor tiene en la integración social, laboral, afectiva y emocional de las personas. Qué decir, si quienes se ven afectados son niños y jóvenes en proceso de formación. Los educadores, los maestros y los formadores de formadores (profesorado universitario) jugamos aquí un papel importantísimo.

El Seminario Interfacultativo de Lectura de la UEX, haciéndose eco de esta realidad, ha tenido a bien dedicar el número 18 de la revista *Puertas a la Lectura* a un monográfico que en esta ocasión gira en torno a reflexiones, experiencias y actividades que inciden precisamente en las habilidades lingüísticas y comunicativas de las personas con discapacidad, alternativas educativas, experiencias innovadoras de animación lectora, intervención educativa, programas, materiales, proyectos de innovación y, en definitiva, todo aquello que contribuya a facilitar la comunicación y el desarrollo del lenguaje en personas que presentan discapacidad y en las que ésta tiene al lenguaje y a la comunicación como causa principal o como área sensiblemente afectada.

Sin duda es ésta una contribución más a la celebración de la que hablábamos al principio. Supone, de hecho, una aportación a ese intento de sensibilización y con ello de adopción de medidas y de actitudes que no marginen, sino que integren a todos en las diversas facetas sociales, económicas y laborales.

Ginés Salido
Rector de la UEX

El Seminario Interfacultativo de Lectura es una iniciativa que surgió en la Universidad de Extremadura en 1996, y que de algún modo se presentó de forma pública a través de la revista que titulamos “Puertas a la Lectura”, porque pensábamos que la lectura es, como dice Borges, ese “jardín de senderos que se bifurcan”, y que por tanto crear itinerarios, caminos, pistas y guías es tarea necesaria no ya de quienes nos dedicamos a tareas educativas, sino de toda persona comprometida con la promoción de la cultura.

Por eso, no se dio un enfoque de área, a diferencia de la inmensa mayoría de las revistas que publican las Universidades, sino un sesgo general, “humanista”, gracias al cual se han organizado actividades en casi todas las Facultades y Escuelas, desde Medicina a Derecho, o desde ITI a Educación o Biblioteconomía, pasando por una larga nómina de centros educativos o culturales ajenos a la Universidad. Al amparo de la Revista y de sus presentaciones, a lo largo de estos últimos ocho años, se han ido organizando actividades tanto de difusión como de investigación. Fruto de ellas han sido distintas exposiciones y seminarios, proyectadas en principio a la comunidad universitaria, pero, paulatinamente, se fueron proyectando hacia centros no universitarios de la Región.

Dado el éxito de dichas actividades, la Universidad decidió la transformación de la revista, hasta convertirla en una publicación universitaria de ámbito nacional, que se distribuye a través del Servicio de Publicaciones de la UEX. Esto ha acarreado la presentación de la revista y de las otras actividades del Seminario en congresos y eventos nacionales e internacionales, por ejemplo en la Feria del libro de La Habana, o en Congresos internacionales como los celebrados en Coimbra (Portugal) o Passo Fundo (Brasil) y, para el año 2004, está prevista su presentación en París, de la mano de entidades del prestigio del Instituto Internacional Charles Perrault.

Toda esta introducción tiene mucho que ver con la naturaleza de este número monográfico que ahora se presenta, pues creemos que sintetiza la percepción de la lectura y su promoción que el Seminario de Lectura ha tratado de llevar a cabo. Primero, por tratar temas no sólo académicos sino de una especial relevancia tanto educativa como social (de este modo, pensamos en el trabajo universitario como una forma también de *retorno* a la sociedad de las inversiones que ésta ha depositado en la Universidad). En resumen, más allá del debate científico, este número y los otros han pretendido ser una contribución más o menos eficiente pero real a los problemas de la comunidad, se ubiquen bien dentro o bien a “extramuros” de la propia Universidad.

Segundo, porque este mismo carácter *horizontal* de las actuaciones del Seminario nos ha posibilitado contar con la aportación valiosísima de profesionales de distintos niveles educativos, y de distintas administraciones, es decir, la Universidad como tal y, singularmente, la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, a cuya sensibilidad se debe además la difusión de estos trabajos allí adonde precisamente están destinados: a la realidad social y educativa de nuestro entorno. Y gracias también a esa *proyección exterior* del Seminario de la Lectura de la Uex se explica la importante contribución de especialistas brasileños de la Universidad de Passo Fundo, lo cual enriquece la visión de los problemas y le da una interesante dimensión internacional.

Por consiguiente, la formación de futuros educadores, maestros y otros profesionales en toda la amplia temática de la lectura, y, específicamente, en la que trata este número monográfico, supone un claro servicio a la sociedad, y empieza a ubicar la promoción de la lectura no en un *desideratum*, en un hábito que se procurar promover, sino en un derecho de todos los ciudadanos al libre acceso a la información, el conocimiento y la cultura en general, con todos los matices que demos a estos términos y con todas las dificultades que encierra una proposición así. Pero una revista como *Puertas a la Lectura*, al implicar temas y profesionales de sectores tan distintos, se plantea, en efecto, una estrategia de persistencia y tenacidad, sabiendo que no es un fruto instantáneo ni una meta fácil.

También queremos destacar el papel emergente de las Nuevas Tecnologías en la difusión de nuestras actividades y de esta revista, pues además de la información contenida en los webs institucionales de la Universidad y de la Consejería de Educación, mucha información relevante de todos los temas tratados puede consultarse libremente en el web de la Fundación Alonso Quijano para el Fomento de la Lectura, www.alonsoquijano.org.

Así pues, en la lectura hay todo un mundo lleno de posibilidades, que nos convierte a todos en *Alicias* en condiciones de explorar, pues sólo un docente o un profesional en general que ame la lectura es capaz de “contagiar” este “virus” a otros. Se trata, pues, de expandir la percepción de estos temas combinando el tratamiento más riguroso de las cuestiones con la necesidad de enfoques alternativos y creativos que den nuevas perspectivas a los viejos problemas, y la llamada “crisis de la lectura” sería uno de ellos, pues en ninguna época se puede decir que la lectura haya sido precisamente un

hábito “popular”, y ése es precisamente el reto del siglo XXI, en medio, además, de una fortísima competencia de los productos del mundo audiovisual y virtual.

Ángel Suárez Muñoz
Eloy Martos Núñez

Coordinadores

AGRADECIMIENTOS

Manifestamos nuestro especial agradecimiento a la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, que ha patrocinado y financiado este número.

Igualmente, expresamos nuestro reconocimiento a la Universidad de Extremadura, promotora del Seminario de Lectura, así como a la Universidad de Passo Fundo , por su importantísima contribución a este número, y a la Fundación Alonso Quijano para el Fomento de la Lectura por su incansable apoyo a las tareas del Seminario y por facilitarnos igualmente sus recursos institucionales, web, etc. para dichos trabajos.

Además del reconocimiento institucional y en el terreno de los colaboradores, queremos mostrar nuestro agradecimiento más efusivo a todos los articulistas que han contribuido desinteresadamente a este número y a nuestros compañeros del Consejo de Redacción. Finalmente, las imágenes que hemos incluido para hacer más agradable la lectura de algunos artículos han sido cedidas desinteresadamente por Alberto E. Martos García, alumno de último año de Comunicación Visual. A todos en fin muchas gracias.

“LECTURA Y DISCAPACIDAD”[1].

Rosario PALOMO ARROJO
Licenciada en Ciencias de la Educación
Directora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
de Villanueva de la Serena

Quisiera, en primer lugar, delimitar el tratamiento que, en el presente artículo, daré a los términos “lectura” y “discapacidad”. Al hablar de *lectura* me referiré también a la escritura. Considero que ambos aspectos, lectura y escritura, son el anverso y reverso de la misma moneda, la cual adquiere todo su valor en el uso de ambas partes juntas. Entiendo, pues, que la enseñanza de la lectura y la escritura han de ir a la par, aunque, a veces, por funcionalidad, hablemos de estos términos por separado.

Respecto al término *discapacidad,* quisiera, en este caso, limitarlo únicamente a la discapacidad psíquica. Por lo general, las dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura en otras discapacidades (sensoriales: visuales, auditivas; motrices) están más ligadas al empleo de métodos, instrumentos o sistemas alternativos concretos que suplan o complementen el código lingüístico convencional; sin embargo, para los niños y niñas con discapacidad psíquica las dificultades van más allá de la simple apropiación del código lector; es el propio proceso de aprendizaje el que se encuentra comprometido, es decir, la propia capacidad para aprender los signos y para comprender las relaciones que los sostienen. La enseñanza de la lectura y escritura de los niños/as con discapacidad psíquica va, pues, más allá de la simple adaptación metodológica, o del empleo de materiales específicos (maquina perkins, signos ...); enseñar a leer y escribir a las personas con discapacidad exigirá un replanteamiento de los propios objetivos de este aprendizaje.

Lo que pretendo exponer es fruto de la propia experiencia profesional, tanto de los diez años que ejercí como maestra, algunos de los cuales al cargo de niños a los que tuve que enseñar a leer y escribir, como a los quince que llevo ejerciendo en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) como orientadora de centros de Educación Primaria, nutrida toda ella, con diferentes situaciones de formación, cursos, seminarios y, especialmente, con la formación individual de lectura de libros y artículos referidos al lenguaje en general, la enseñanza de la lengua y la adquisición de la lectura.

[1] Léase a lo largo de todo el artículo niño/a, alumno/a, profesor/a. Debido a las muchas veces que aparecen estos términos, he optado por suprimir la escritura con barras al comprobar que ello dificultaba la lectura.

No quisiera, por tanto, que nadie tomara algunas de las descripciones que realizo como crítica a la labor del maestro; yo misma me describo con ellas, o describo lo que un día fue mi propia práctica docente, cuando sólo conocía esa forma de hacer, creía en ella e intentaba hacerlo de la mejor manera posible. Si la reflexión sobre mi práctica y la formación adquirida han sido capaces de cambiar mi visión de la enseñanza y más concretamente de la enseñanza de la lectura y escritura, me guía únicamente, al escribir este artículo, el deseo de que las reflexiones que a mí me ayudaron, ayuden también a otras personas a reflexionar y enfocar la enseñanza de la lectura de una forma más eficaz y valiosa.

Existen muchos libros a los que acudir, y muy buenos, que nos hablan de la lectura y escritura, de su importancia en el aprendizaje, de los nuevos enfoques en su enseñanza, pero cuando el maestro/a acude a ellos buscando soluciones para aquel o aquellos alumnos, que por sus propias limitaciones, no son capaces de adquirir el código lector que él o ella intenta enseñar o que, en el mejor de los casos, entre todos pretenden construir, y, confiado, busca la receta o la fórmula mágica que le permita afrontar, con éxito, la enseñanza de la lectoescritura de esos alumnos ¿qué encuentra?: los fundamentos teóricos y prácticos del proceso de aprendizaje de la lectura, pero de manera general, los que puede aplicar a la gran mayoría de alumnos, a los que no tendrán grandes problemas para ese aprendizaje. Si busca alguna receta práctica, alguna alusión a cómo actuar con ese tipo de niño/a discapacitado/a en concreto, qué método especial utilizar, qué tipo de actividad realizar con ellos... se lleva una gran decepción al no encontrar, en la mayoría de las ocasiones, apartados específicos que hablen de la enseñanza de la lectoescritura en los niños discapacitados. Tienen que acudir, como alternativa, a otros libros más especializados, dedicados a la enseñanza de esos alumnos, a los que, siendo realistas, debido a su menor producción y su mayor especialización se suele acudir muy poco.

Pero, reflexionemos, ¿es necesario buscar un apartado específico para enseñar a leer a estos niños? ¿Requieren un método especial? En mi opinión, no es necesario para aquellos profesores que asumen un enfoque constructivista o, mejor, comunicativo del lenguaje, de la lengua y la enseñanza de la misma. Desde una concepción socio-constructivista o comunicativa del lenguaje no podemos concluir en el empleo de métodos diferentes para estos alumnos. El aprendizaje de la lectura, desde este enfoque, es una construcción personal que se logra a través de la diferentes interacciones que se producen en el aula, entre profesor y los alumnos y entre los propios alumnos, e incluso

entre los alumnos y otros agentes exteriores a la misma, (otros profesores, familias...), y esto es así para cualquier tipo de alumnado.

Todos nuestros alumnos son diferentes; cada uno de ellos tienen una forma distinta de abordar y acceder a cualquier aprendizaje, en nuestro caso al de la lectura; la mayoría, por suerte, suelen utilizar estrategias de aprendizaje muy similares, hecho que facilita la enseñanza; sin embargo, sus diferencias nos obligan, para otros, a emplear estrategias más diversas o ayudas más especializadas: atención muy individualizada, control más directo, materiales especiales... Admitimos como cierto que, en algunas ocasiones, estas ayudas no están en manos del profesor y requieren una intervención más especializada, pero admitamos, también, que no es menos cierto el hecho de que en la mayoría de esas ocasiones desaprovechamos las innumerables oportunidades de aprendizaje que el aula y los propios alumnos nos brindan (la enseñanza tutorada, grupos interactivos, recursos materiales bien organizados, profesores de apoyo dentro del aula...), y acudimos, como única solución, a la búsqueda y empleo de los recursos muy especializados y por lo general, exteriores al propio aula.

En nuestro afán homogeneizador, seguimos empeñándonos en enseñar a todos los niños las mismas cosas y de la misma manera, y por supuesto en grupos lo más homogéneos posible, de tal modo que cuando un alumno no sigue el ritmo medio de la clase, que en muchas ocasiones esta media es la de los más capaces, es segregado a otro grupo, dentro o fuera de la clase, en el que recibirá los mismos contenidos (los de la media), desarrollará el mismo tipo de actividades y con el mismo método, ¡eso sí!, todo más vigilado, más desmenuzado, más repetido, más lentamente..., y casi siempre con la esperanza de poder integrarlos de nuevo en el grupo medio. ¡Qué de posibilidades podrían ofrecernos, sin embargo, esas diferencias individuales si las aprovecháramos como medio enriquecedor de aprendizaje!

Centrándonos en el aprendizaje de la lectura y escritura nos preguntamos cómo enseñar leer y a escribir a los niños con capacidades limitadas, si es necesario o no utilizar un método especial o si, por el contrario, es válido el método que empleamos con el resto de alumnos.

Como premisa inicial podríamos decir que, por lo general, los niños aprenden a leer y a escribir (a descodificar) sin mayores problemas, independientemente del método que se utilice. La pugna por la supremacía de un método sobre otro creo que es algo ya superado; los esfuerzos investigadores se han desplazado ahora al estudio de aspectos tales como qué requisitos previos son necesarios para el aprendizaje de la lecto-

escritura, cómo se produce el proceso lector, qué habilidades sociocognitivas y sociolingüísticas se encuentran implicadas en la lectura, qué estrategias didácticas facilitan su desarrollo, qué sentido y función cumple hoy día la lectura... sin olvidar los aspectos referidos al papel que juega las nuevas tecnologías en el aprendizaje y desarrollo de la lectura y escritura. Sin embargo, a pesar de la premisa anterior, conocemos, en todas la aulas, la existencia de un grupo de niños a los que el aprendizaje de la lectura y escritura les cuesta mucho más que al resto, e incluso la existencia de otros niños para los que el acceso y el completo domino del código lector está muy limitado o no puede completarse debido a la propia limitación de sus capacidades.

Para abordar la enseñanza de la lecto-escritura, tanto de los alumnos a los que hace referencia la premisa general, como la de aquellos otros alumnos con discapacidades, podríamos señalar dos modelos distintos: en el primero de los modelos el profesor enseña a los alumnos el código de signos que componen nuestra lengua y las claves para descifrarlo, terminando su enseñanza, por lo general, cuando el alumno conoce todas las correspondencias entre los sonidos y las grafías correspondientes. En el segundo de los modelos son los propios alumnos los que, con la ayuda y mediación del profesor, construyen y se apropian del significado y la utilidad de ese código; el punto final de este aprendizaje no existe, se extiende más allá del primer curso, del primer ciclo, o de la etapa de Educación Primaria.

El análisis del primer modelo, el más generalizado actualmente, nos lleva a observar al profesor, en la hora dedicada a la lengua, presentando cada una de las letras de forma aislada, una por semana, precedidas de un cuento, una canción, un gesto, unos sonidos y un sin fin de ayudas visuales que se cuelgan en la pared y que se van ampliando poco a poco. Así, semana tras semana, hasta la finalización de todas las letras de nuestro alfabeto. Al mismo tiempo, esta presentación va seguida de una multitud de ejercicios psicomotrices: repasar cenefas, repasar las marcas de puntos de cada letra, picar su contorno, recortarlas.... con el objetivo de facilitar su correcto trazado; renglones sucesivos repitiendo las letras aprendidas o las palabras que con ellas se pueden formar, copias de las mismas; composición de palabras y frases aisladas, la mayoría de las veces sin mucho sentido para el niño; ejercicios de asociaciones dibujos-palabras... y, finalmente, cuando el domino del alfabeto es completo o casi completo, se pasa a la composición de pequeños textos elaborados a través de la unión de varias frases, textos que, como ellas, la mayoría de las veces no tienen sentido para quien los compone, el niño; su objetivo responde, más bien, al interés del profesor por comprobar

el grado de aprendizaje del código. En este modelo de enseñar a leer y escribir es muy importante respetar el orden o la secuencia preestablecida: primero las vocales, luego las consonantes que se presentarán, también, con un orden determinado; en primer lugar las sílabas directas, después las inversas y finalmente las mixtas o las trabadas.

El tipo de lectura que suele realizarse en el aula es casi siempre individual, con cada uno de los alumnos; en ocasiones se lleva a cabo momentos de lectura en grupo, consistentes en leer, todos juntos, palabras o frases escritas en la pizarra o en el libro, o bien leer, uno tras otro, sólo los que dominan el código, de forma sucesiva, un texto del libro. De vez en cuando, el maestro lee en voz alta (cuento, narración, poema...) siendo este momento en el que el texto leído adquiere el mayor significado de todos cuantos se leen en el aula. La comprensión lectora, en consonancia con este tipo de lectura, se mide a través de la formulación de cuestiones o preguntas cuyas respuestas se encuentran literalmente en el texto, o algunas, las menos, en las que los alumnos han de hacer sus propias inferencias.

La colaboración que se pide a las familias consiste en leer cada día, una vez tras otra, una relación de palabras y frases con las letras enseñadas en el aula y que con una periodicidad determinada se les envía. El objetivo es afianzar más las letras aprendidas.

Bajo este modelo de enseñar a leer y escribir que acabamos de describir, la mayoría de los niños van aprendiendo, a su tiempo, a diferenciar las letras, a leerlas unidas a otras letras, a escribirlas..., en definitiva a descodificarlas; pero ¿qué sucede con los alumnos que tienen dificultades para seguir ese ritmo? o ¿qué sucede con aquellos otros cuyas capacidades están más limitadas?

Los primeros son detectados a medida que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura avanza y reciben, en el propio aula o fuera de ella, el refuerzo educativo correspondiente, proporcionado por el propio profesor o por otros profesores del mismo nivel o ciclo, refuerzo consistente en explicaciones y ejercicios extras hasta lograr que, en un plazo relativamente corto (a veces se extiendo todo el curso e incluso el ciclo), aprendan por fin a leer. Con los segundos, los alumnos discapacitados, llamados en términos educativos alumnos con necesidades educativas especiales, habrá pocas opciones: casi siempre saldrán del aula, recibirán el refuerzo en el aula de educación especial, solos o, como mucho, con uno o dos alumnos más de las mismas características o, en el mejor de los casos, dentro del aula pero trabajando individualmente, separados del resto de los compañeros. Partimos de la idea de que estos alumnos no serán capaces de aprender a leer en el mismo tiempo que sus

compañeros, ni con el mismo método, y presuponemos la necesidad de realizar con ellos ejercicios y actividades diferentes y especializadas y, por supuesto, con recursos personales también muy especializados: el profesor especialista en Pedagogía Terapéutica.

¿Cómo enseña este profesor a leer y escribir a estos alumnos? ¿Qué metodología especial aplica con ellos? Me temo que la descripción del proceso de enseñanza y del método que suelen seguir estos profesores especialistas en muy poco difiere del que hemos descrito más arriba: el mismo proceso secuencial de presentación de las letras, las mismas actividades y ejercicios, las mismas tareas para desarrollar en familia...Eso sí, de forma más lenta, con más repeticiones, con más ejercicios de lo mismo; empleará más la manipulación, acompañarán las letras con sonidos, movimientos o gestos más exagerados... y, por supuesto, hasta que no dominen bien una letra no pasará a la siguiente, aunque emplee en ello 10, 15 días o más e incluso no logre que la aprenda; seguirá insistiendo una y otra vez, se desesperará ante la imposibilidad de obtener el aprendizaje que desea, se preguntará qué puede hacer y, cuando se le sugiere que pase a otra letra, que presente dos o tres letras al mismo tiempo o que se apoye en palabras familiares y significativas para el niño con el fin de que los propios rasgos diferenciadores de las letras o la familiaridad de las palabra le ayuden a aprenderlas mejor, en no pocas ocasiones, se resistirá hacerlo, alegando que eso originaría una mayor confusión en el niño.

¿Dónde queda en esta forma de enseñar la interacción entre los alumnos, entre el profesor y los alumnos? ¿Qué finalidad o usos se le da a la lectura y escritura en este modelo de enseñanza? ¿Qué papel juega la familia en este proceso? A la primera de las cuestiones hemos de reconocer que las interacciones se limitan a situaciones en las que el profesor pregunta y los alumnos responden; la finalidad es comprobar, por parte del profesor, el grado de aprendizaje que ha obtenido el alumno. El profesor transmite el código lector del cual presupone que el alumno no conoce nada, éste lo recibe y ejecuta fielmente las tareas que le manda; por otro lado, las interacciones entre los alumnos son ocasionales y más bien informales (pedirse cosas unos a otros, diálogos sobre alguna experiencia vivida, sobre algún familiar, sobre lo que tienen o no tienen...) y las más formales están muy dirigidas por el profesor (alguna ayuda esporádica de un alumno a otro en una tarea concreta o algún trabajo en grupo).

Respecto a la segunda de las cuestiones tendríamos que diferenciar entre la finalidad de la lectura en los primeros momentos de su aprendizaje que suele ser

propiamente evaluadora (leer en voz alta para comprobar errores lectores, ritmo, entonación...leer para dar cuenta de los que se ha comprendido) y la finalidad de la lectura cuando el niño ya domina el código que, en este caso, la lectura cobra poco a poco una finalidad más instrumental, prioritariamente de carácter ejecutivo; comienza a usarse, también, para obtener informaciones cada vez más complejas, para aprender contenidos y, de vez en cuando, se propone a los alumnos la lectura de un determinado libro con la pretensión de animarlos a leer por el placer de leer (¡habría que hablar mucho sobre el placer de leer mediante lecturas impuestas por los profesores!).

En cuanto al papel que la familia juega en el modelo descrito, diremos que es más bien pasivo; a veces, incluso, se orienta el no intervenir ante el temor de perjudicar el proceso de enseñanza que lleva el maestro. Se solicita una colaboración mayor a las familias cuyos hijos tienen más dificultades, pidiéndoles que ejerzan un mayor control, que lean más con ellos e, incluso, se les propone el tipo de lectura, facilitándoles fichas con las letras, palabras y frases que deben leer en casa.

La parcelación e independencia de los aprendizajes, la idea de que el niño llega a la escuela sin conocimiento alguno sobre el lenguaje escrito, la creencia de que el niño tiene que estar maduro psicomotrizmente antes de poder abordar la lectura y que a esta madurez se llega a través de desarrollar en el niño habilidades neuroperceptivas y motoras como la lateralidad, esquema corporal, discriminación visual, memoria visual, etc., la idea de que es preciso primero aprender a descifrar el código y dominarlo antes de poder comprender o elaborar textos, son algunos de los supuestos teóricos que subyacen en este modelo de enseñanza de la lecto-escritura que acabamos de exponer.

¿Existe alternativa a este modelo? Frente al anterior modelo neuro-perceptivo surgen nuevos planteamientos para la enseñanza de la lectura-escritura, basados en el modelo socioconstructivista del aprendizaje o en los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas. Estos planteamientos resaltan, entre otros aspectos, la importancia del desarrollo de habilidades de tipo metalingüístico para adquirir una conciencia clara de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, la importancia del desarrollo óptimo del lenguaje oral (comprensivo y expresivo), el carácter social, funcional y comunicativo de la lectura y escritura, la importancia de enseñar todos los aspectos de la lengua partiendo de situaciones sociales reales, con textos también reales y significativos para los alumnos. Las investigaciones realizadas bajo este enfoque concluyen en la incidencia positiva y la relación directa que existe entre el desarrollo de los aspectos metalingüísticos y el aprendizaje de la lecto-escritura y nada demuestran, por otro

lado, que el ejercitar al alumno en las tareas neuro-perceptivas vaya a tener incidencias positivas sobre su nivel lector.

Vamos a exponer, primeramente, algunas premisas, ideas o supuestos que subyacen en estos enfoques y que, de alguna manera, son necesarios tener en cuenta en la enseñanza de la lectura y escritura con cualquier niño pero especialmente con aquellos que presentan más dificultades:

- El lenguaje es un poderoso instrumento social y de apropiación cultural, y en este sentido la lectura y la escritura son las herramientas básicas con las que aprendemos los diferentes contenidos escolares y sociales que se dan en la escuela y fuera de ella. Su dominio nos hace más autónomos para desenvolvernos en la sociedad. La búsqueda de la mayor autonomía posible será uno de los objetivos fundamentales con los alumnos discapacitados.
- Aprender a leer y escribir va más allá que aprender un código o aprender a descifrarlo. Significa dar sentido a lo que se lee y escribe, utilizar la lectura y escritura para apropiarnos de los diferentes conocimientos, para transmitirlos, para resolver situaciones sociales, para comunicarnos, para disfrutar con ellas... Un texto sólo es significativo para el alumno cuando responde a una necesidad: resolver una situación ordinaria de la vida, aprender un contenido, hacer algo e incluso lograr el placer personal. La funcionalidad de la lectura y escritura es, por tanto, una de las características más importantes que debemos resaltar por su importancia para los niños discapacitados.
- La lectura se produce en una situación social lo que significa que se lee interactuando (el lector y el texto, el profesor y el alumno, los alumnos con otros alumnos...) con el fin de construir el conocimiento. En la enseñanza de la lectura es fundamental esta interacción para la apropiación del sistema lectoescritor. Nos sorprenderíamos en muchas ocasiones del conocimiento que, sobre este sistema, poseen los niños con discapacidad si les diéramos el suficiente espacio y tiempo para poder expresarlas; pero es con ellos precisamente con quienes solemos limitar más estas interacciones suponiendo la propia limitación para establecerlas.
- Muchos de los estudios e investigaciones existentes sobre el proceso de construcción de la lectura y escritura en los niños y sobre su enseñanza, entre los que destacaremos los de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Myriam Nemerosky, vienen a concluir que existe en los niños (en toda la diversidad de niños) una pauta común de desarrollo en la adquisición del sistema de escritura por la que antes o después pasan

todos ellos y que los maestros deberíamos conocer para ayudarles a alcanzar y superar los distintos niveles de ese desarrollo[2].

- Los niños, cuando entran en el colegio, no son totalmente desconocedores de la lectura y escritura; de una manera más o menos directa, más o menos consciente, poseen ciertos conocimientos sobre ella, adquiridos a través de las experiencias que hayan tenido en el hogar en relación con el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Cuanto más ricas sean estas experiencias y más contactos tengan con ambientes y situaciones en las que el lenguaje escrito esté presente, más fácilmente podrán establecer las relaciones entre los signos lingüísticos, y por tanto, más fácilmente aprenderán a leer. Esto, no lo olvidemos, es válido para cualquier niño, tenga o no discapacidad. Los niños con discapacidad que viven en ambientes ricos en estímulos lingüísticos, poseen, a veces, mayores conocimientos iniciales sobre el lenguaje escrito que otros niños sin discapacidad que viven en ambientes menos ricos en estas experiencias.

- Es fundamental, por último, tomar conciencia de la existencia de diferentes objetivos de la lectura: leer para hacer, leer para aprender, para escribir, para hablar, para divertirse, para jugar; leer para desenvolverse en la sociedad, para comunicarse, para expresar las propias ideas, experiencias, opiniones, sentimientos, fantasías .... El reconocimiento de esta variedad de objetivos o de tipos de lecturas debe suscitar en el profesor la necesidad de enseñarlas y trabajarlas. Los niños con discapacidad tendrán más dificultad para poner en juego algunos de estos tipos de lectura pero será necesario enseñarles a desenvolverse lo mejor posible en otros, en aquellos que le permitan la mayor autonomía para desenvolverse en el entorno más cercano.

Expuestos algunos de los supuestos que sustentan el enfoque constructivista y socio comunicativo de la enseñanza de la lectura, me parece interesante realizar seguidamente, como lo hicimos en el primero de los modelos, una descripción de cómo sería el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura bajo estos planteamientos.

---

[2] **Ana Teberosky**: Es una de las mayores expertas sobre la lectura y su enseñanza. Lleva muchos años en Cataluña donde dirige el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona
Emilia Ferreiro: Licenciada en Psicología. Posee numerosas investigación sobre la Psicogénesis de la Lengua Escrita. Su tesis doctoral fue dirigida por Jean Piaget. La Universidad Nacional del Comahue le otorgó el Título Honoris Causa por su destacada participación en el plano de la psicología genética y en el descubrimiento de los procesos de aprendizaje de los niños a través de la enseñanza de la escritura.
Myriam Nemirovsky Se dedica a la formación de maestros en la enseñanza del lenguaje escrito y de la matemática en preescolar y en primaria, actividad que complementa con investigaciones didácticas en el aula. Actualmente trabaja en España en la formación de los docentes en el ámbito de la lectura y escritura.

La descripción, en este caso, se hace más difícil debido a que, a diferencia del enfoque tradicional que parte de la suposición de que los niños llegan a la escuela desconociendo todo indicio de lectura y escritura y establece, según esto, un determinado orden y secuencia para enseñarles, desde cero, el código lector, la enseñanza de la lectura desde la nueva concepción está sujeta al efecto de numerosas variables tales como la naturaleza y variedad de las interacciones que el profesor establece con sus alumnos, las diferentes y variadas situaciones lectoras y escritoras que les ofrece, las experiencias que con respecto a la lectura y escritura han tenido los niños antes de llegar a la escuela y, como consecuencia, las ideas previas que se han elaborado sobre las relaciones existente en el lenguaje escrito, la estimulación del lenguaje oral recibida, etc. Éstas y otras muchas variables más condicionarán o modificarán la planificación de la enseñanza establecida por el profesor. Intentaremos esbozar, no obstante, con algunas pinceladas, los aspectos más diferenciadores con respecto al modelo anteriormente presentado.

La enseñanza / aprendizaje formal de la lectura en el enfoque constructivista comienza desde que el niño entra en la escuela, a los tres años y continuará a lo largo de toda su escolarización. El maestro/a no enseñará el código letra a letra, sino que intentará sacar a la luz y aprovechar el conocimiento que ya posee el niño sobre el lenguaje escrito. El conocimiento del nivel de alfabetización de cada uno de sus alumnos será, pues, el inicio del proceso.

El maestro, a través de la interacción con sus alumnos (diálogo, preguntas, cuestionamiento, discusión...) o a través de las interacciones que éstos establecen entre sí, irá diseñando las suficientes situaciones de aprendizaje para que los alumnos desarrollen las habilidades que intervienen en el desarrollo del proceso lector y que van desde el reconocimiento de las letras hasta la comprensión total del mensaje comunicativo.

En primer lugar ayudará a que los alumnos reconozcan, distingan y escriban las diferentes letras del alfabeto proporcionando experiencias cercanas y familiares de lectura y escritura, basándose en el análisis, comparación y reflexión de su nombre con el de sus compañeros, con los de su familia, con logotipos conocidos, con nombres de productos cotidianos... Mediante este análisis comparativo les ayudará a reconocer que una palabra nueva tiene relación con otras palabras conocidas, les ayudará a descifrar palabras, el contenido de una frase o de un sencillo texto, como el nombre de algún cuento muy conocido o el de una canción, a utilizar el contexto para dar significado a

una palabra nueva. Proporcionará continuamente su modelo lector y escritor, realizando en presencia de los alumnos actividades de este tipo. La funcionalidad de las actividades que desarrolle en el aula será un objetivo fundamental para el profesor que enseña desde el enfoque constructivista diseñando, por ello, cualquier actividad de manera que tenga sentido para los alumnos. La lectura o la elaboración de una palabra, una frase, un pequeño texto tendrá siempre una finalidad: mandar una nota a los padres, escribir una norma para el aula, solicitar algo al director, escribir una carta a los padres, a los Reyes Magos, leer las instrucciones para hacer algo, etc.

Desde el principio, el maestro proporcionará y enfrentará a sus alumnos con todo tipo de textos: cuentos, periódicos, revistas, enciclopedias, notas, cartas, textos escolares... ayudándoles a que vayan descubriendo, poco a poco, las características y usos de cada uno de ellos. Programará a lo largo del curso la enseñanza de todos estos tipos de textos y aprovechará las innumerables situaciones que se le presenten para trabajar, de forma más especial, alguno de ellos: una noticia importante acaecida en el entorno (el periódico), la necesidad de buscar una información específica (la enciclopedia), la informaciones que hay que transmitir a las familias (cartas), la petición de un material determinado (la nota), la necesidad de solicitar algo al director del centro o al Ayuntamiento (instancia, carta), la elaboración de una receta en clase (receta), la visita de un autor, el día del libro (el cuento), la puesta en funcionamiento de un utensilio (libro de instrucciones) etc. No olvidará tampoco introducir en el aula los distintos medios de comunicación y sus nuevas tecnologías: revistas electrónicas, páginas de Internet, enciclopedias audiovisuales, CD-ROM, programas educativos...

El profesor de este modelo de enseñanza buscará la mayor participación posible en la construcción y apropiación de la lectura y escritura de sus alumnos y por ello, durante todo el proceso de aprendizaje, buscará, dentro y fuera del centro, la colaboración de otras personas: alumnos de cursos superiores para que lean a los más pequeños o para ayudarles a escribir un escrito, otros profesores del centro para leer textos en aulas que no son las suyas, madres, padres y abuelos que entren en las aulas a contar o leer cuentos, a cantar y escribir canciones, autores de cuentos que visitan a los alumnos y dialogan sobre su obra...la imaginación de cada uno puede crear muchas situaciones más.

La colaboración familiar no se limita, en este modelo, a realizar con los hijos ejercicios de lecturas propuestos por el profesor; por el contrario, a la familia se le pide que, como en el aula, ofrezca a sus hijos todo tipo de situaciones, experiencias y

contactos con el lenguaje escrito: que les lean cuentos, que lean junto a ellos y con ellos, que junto a sus hijos elaboren la lista de la compra, elijan de los folletos los productos que van a comprar, que escriban con ellos cartas, postales, notas a familiares y amigos, que dispongan en sus casas de diferentes tipos de textos como periódicos, revistas, cuentos, comic, folletos, enciclopedias, que vayan juntos a las librerías a comprar libros, a las bibliotecas...

Llegados a este punto en el que han sido expuestos los dos modelos más utilizados para enseñar a leer y escribir, aquellas personas que hayan seguido la lectura hasta aquí habrán podido, sin muchos esfuerzos, percibir las diferencias entre uno y otro modelo. La mayor o menor inquietud de cada lector le llevará a profundizar aún más en alguno de ellos. Sólo quisiera, para terminar, reflexionar sobre qué implicaciones tiene para los maestros y la Escuela el hecho de situarse en el modelo de enseñanza de la lectura y escritura que sigue unos planteamientos o enfoques constructivistas y comunicativos.

Dado por sentado el hecho de que las ideas previas que sobre el lenguaje escrito traen los niños a la escuela, fruto de las experiencias vividas y de la estimulación recibida, son muy importantes y han de ser tomadas en cuenta como punto de partida para el aprendizaje del sistema lectoescritor, debemos ser conscientes que no son suficientes para la correcta apropiación de ese sistema. La intervención de la Escuela es necesaria y fundamental para que todos los niños adquieran la más potente de las herramientas de nuestro conocimiento: la lectura. El deber de la Escuela es formar lectores capaces de comprender la realidad que les rodea y proporcionarles claves para explicar que han comprendido esa realidad; no podemos olvidar que la lectura no tiene como objetivo único el desarrollo de los aspectos escolares sino que también se requiere para encontrar información sobre otros aspectos no escolares, para implicarse en las actividades ciudadanas, ir al teatro, solicitar una beca, interpretar la factura del Telf., un anuncio publicitario, un folleto de instrucciones... en definitiva para desenvolverse en la vida.

Son precisamente estos últimos aspectos en los que, de manera especial, debemos formar a los alumnos menos capaces. Las personas que no tienen dificultades importantes, podrán por sí mismo aprender a desenvolverse con mayor o menor dificultad en las múltiples situaciones sociales que requieren una competencia lectora, aunque previamente no las hayan trabajado; sin embargo, las personas menos capaces sí necesitan, por lo general, un entrenamiento y unas vivencias previas sobre cómo utilizar

las mínimas competencias lectoras en la resolución de situaciones sociales y cotidianas como las que hemos enumerado hace un momento (interpretar instrucciones, carteles, prohibiciones de peligro, buscarse o buscar a alguien en un listado, rellenar un sencillo impreso, interpretar una factura., escribir una nota...). Es el aspecto FUNCIONAL de la lectura y escritura el que deberá priorizarse en la enseñanza de los alumnos discapacitados, sin que ello signifique el único.

El profesor (de lengua o no), debe plantearse una nueva reflexión sobre cómo y para qué enseñar a leer y escribir a sus alumnos, y replantearse las actividades lectoras que, por lo general, se desarrollan en el aula; deberá, por tanto, reorganizar el aula para dar cabida a una variedad de actividades en las que las interacciones sea lo fundamental, deberá plantear actividades que abarquen los diferentes objetivos de la lectura, y, especialmente para los alumnos discapacitados, deberá proponer actividades lectoras dentro de situaciones sociales reales que les ayuden al desarrollo de su propia autonomía.

Si el desarrollo de los diferentes objetivos de la lectura, leer para hacer, para aprender, para obtener información, para implicarse en actividades ciudadanas, es importante para todos los alumnos porque les brinda la posibilidad de apropiarse de la realidad, e intervenir y desenvolverse en ella como personas autónomas, de manera mucho más especial lo es para los alumnos discapacitados cuyas características les hace ser más dependientes del adulto. Es preciso, con este tipo de alumnado, enfocar la enseñanza de la lectura-escritura como el conocimiento, manejo y dominio de una herramienta básica que le permita resolver situaciones cotidianas, personales y/o sociales, y que le convierta, con su uso en una persona lo más autónoma posible.

Las pocas o muchas posibilidades reales que tengan los alumnos con discapacidad para adquirir esta herramienta básica, la lectura-escritura, deberán enfocarse al logro de su autonomía personal, a utilizar esta herramienta para apropiarse de la realidad más cercana, para la resolución de las diversas situaciones, conflictivas o no, que se le presenten en la vida, y para darles la posibilidad de ir ampliando, poco a poco, el conocimiento de su entorno. Como dijimos más arriba, es posible que la mayoría de los niños aprendan, por sí mismos, los determinados usos y finalidades de la lectura y de la escritura pero es seguro que los alumnos discapacitados tendrán mayores dificultades para lograr descubrir ellos solos esos usos y finalidades y, por supuesto, mucho más dificultades para utilizar la lectura y escritura como herramienta que les permita ampliar sus conocimientos. La Escuela y la familia, en colaboración, tienen la

obligación de enseñar a estos niños, de manera especial, el manejo y uso de la lectura y escritura como instrumento en beneficio propio, priorizando su funcionalidad: identificar en tiendas y supermercados los productos que les interesan; saber lo que dicen los cuentos, los libros, los periódicos y enterarse así de lo que sucede en su pueblo, ciudad, país; saber en qué lugar están cuando van de viaje, por qué lugares pasan; saber lo que dicen los carteles en los edificios públicos; saber los nombres de las calles, saber qué dicen las notas que les dejan; saber lo que tienen que comprar cuando miren la lista de la compra; saber cómo tienen que tomarse las medicinas; leer los letreros de las tiendas, de las calles, de lugares públicos como bibliotecas, hospitales y estación de autobuses, etc.; buscar un teléfono en el listín, saber lo que dicen las cartas, hacer comidas mediante las recetas. Escribir su nombre, poner el nombre a sus cosas, poder escribir un cuento, poder escribir una nota a alguien, apuntar un recado para alguien, recordar las cosas que tiene que comprar en la tienda, escribir cartas, tarjetas, felicitaciones a los amigos y a la familia, apuntar las recetas de cocina, escribir las direcciones de los amigos ¡Pongamos en juego nuestra imaginación y busquemos algunos usos más!

Para terminar, me gustaría proponer como reflexión el significado que Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz,[3] dan a la expresión "estar alfabetizado". Partiendo de la definición de analfabetismo funcional que hace la UNESCO, estos autores entienden que estar alfabetizado es *"tener la capacidad de actuar eficazmente en su grupo: ser capaz de rellenar, sin la ayuda de nadie, el impreso para renovar el DNI, pasaporte, leer e interpretar un aviso de la compañía de luz o del agua, escribir una cartas personal o familiar, interpretar las instrucciones de un cajero automático, hacer una lista de las cosas que hay que comprar, mirar la fecha de caducidad de un producto y sus normas de conservación, orientarse en unos almacenes leyendo los rótulos e interpretando los indicadores. Es decir, ser capaz de desenvolverse* ***con autonomía*** *en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la letra escrita."*

Enseñar a leer, según estos autores, es hacer que las personas adquieran y dominen los cuatro niveles[4]de los que habla Wells: *El nivel ejecutivo* que implica el dominio del código (el que trabaja la escuela casi exclusivamente: lectura en voz alta, ejercicios ortográficos, conocimiento de las reglas, comprobación del dominio...); *El nivel funcional* que permite resolver las exigencias cotidianas e implica el conocimiento

[3] Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar Lengua.* 1998. Editorial *GRAÓ Pág. 41*
[4] Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar Lengua.* 1998. Editorial *GRAÓ Pág. 42*

de diferentes tipos de textos (escribir una carta, una instancia, un currículo...); *El nivel instrumental* que permite buscar información escrita para el acceso a los demás conocimientos, y por último el nivel más amplio, *el epistémico*, que se refiere al uso del lenguaje de manera creativa y crítica, al dominio de lo escrito como una forma de pensar.

La escuela, concluyen estos autores, trabaja el primero, empieza a tomar conciencia del segundo y tercero, pero aún dista mucho de trabajarlos todos de forma simultánea y menos, de integrarlos todos.

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, MARTA LUNA Y GLORIA SANZ. *Enseñar Lengua.* Barcelona, 1998. Edit. *GRAÓ.*

MARUNY CURTO, LL Y OTROS. *Escribir y Leer* (Materiales curriculares para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito de 3 a 8 años) 3 tomos. MEC/Edelvives, 1995.

FERREIRO, E Y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Edit. Siglo XXI. México, 1979.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Edit. GRAÓ. Barcelona 1998.

COLOMER, T. Y CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Celeste/MEC. Madrid, 1996.

NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.* Edit. Paidós. México, 1999.

TONUCCI, F. *El nacimiento del lector.* Cuadernos de literatura Infantil y Juvenil, nº 5. 1989.

DIEZ DE ULZURRUN, A. *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista.* Volumen I y II. Edit. Escuela Española.

Revista SIGNOS, nº 20. 1997.

UNA RELECTURA SOBRE LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS DISCAPACITADOS A LA LUZ DEL INFORME WARNOCK, 25 AÑOS DESPUÉS

Miguel MURILLO GIL
Doctor en Ciencias de la Educación
Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
Badajoz

Aprovechando el 25 aniversario, - el informe tuvo su origen *"en respuesta a una pregunta parlamentaria de 26 de abril de 1978"*- me gustaría llevar a cabo con este artículo un homenaje al informe Warcnock al que todos los que nos dedicamos al trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales consideramos piedra angular en cuanto a la atención a los alumnos discapacitado, homenaje que contiene la implícita intención de que se vuelva a releer dicho documento.

Además de la invitación a releer el informe, una segunda faceta del homenaje consiste en aprovechar esta coincidencia temporal para poder llevar a cabo un análisis parcial de nuestra práctica educativa, a la luz del documento señalando aquellos aspectos del informe en los que 25 años después, aun, a mi parecer, no se ha alcanzado un desarrollo óptimo, entendiendo por desarrollo óptimo la total concordancia entre lo que nos dicta la teoría, en este caso el informe y lo que a veces encontramos en la práctica. Teóricamente el informe aporta muy pocos conceptos que hoy 25 años después se consideren discutible; alrededor de ellos encontramos una gran convergencia teórica; ahora bien una cosa es la convergencia teórica y otra lo que con excesiva frecuencia solemos encontrar en la aulas, donde la práctica educativa aún no ha sabido aprovecharse de todo lo generado por aquella.

Para ser lo mas objetivo posible en esta dicotomía entre teoría y práctica, es necesario comenzar con una declaración de principio: como he dicho al inicio del artículo, el análisis es parcial; no pretendo ejercer un juicio global de la práctica educativa en cuanto a atención a este tipo de alumnado que a mi juicio no dejaría de ser pretencioso, en cuanto a que hay determinados aspectos en el informe sobre los que mi práctica educativa no me ha permitido formarme un juicio, juicio que considerado globalmente debe ser muy positivo, no hay nada mas que pensar como se encontraba la atención al alumno discapacitado en el inicio de los ochenta y como se encuentra dicha atención en estos momentos, que por otra parte siempre ha sido en el periodo de escolaridad obligatoria cuando estos alumnos han recibido mayor atención, y esto que ya se recoge en el propio informe cuando en 1978 afirma "*Y es en el campo de la educación de los niños menores de cinco años y de los jóvenes mayores de dieciséis donde el estado de la*

educación especial parece menos satisfactorio" que por exclusión nos está indicando que en el periodo 5 – 16, que prácticamente coincide con el periodo de la Enseñanza Obligatoria es cuando el alumno está mejor atendido.

Ahora bien, que la puesta en práctica de los consejos del documento 25 años después merezca un juicio positivo, no se contradice con el objetivo de este artículo que es el de señalar algunos de los aspectos en los que debemos mejorar. En resumen, es evidente que nuestra práctica hasta hoy contiene convergencias y divergencias con el informe Warnock y aunque no tenemos inconveniente en señalar los primeros reiteramos que nuestra intención es llevar a cabo una evaluación parcial en las que se pongan de manifiesto o bien las divergencias o en las que por lo menos el desarrollo no ha sido total, con la intención de abrir líneas de mejoras en trabajo posteriores.

Una vez explicitado tanto el homenaje como el análisis parcial del informe, en segundo lugar me gustaría seguir profundizando en el cambio actitudinal que ya el Comité pretendió en la introducción del mismo: *"Sin embargo, será necesario un cambio de actitud de los profesionales y el público en general si se pretende que las palabras vayan seguidas por hechos. El Comité confía en que este informe contribuirá a dicho cambio"*. Y es que 25 años después opino que se efectivamente se ha producido un cambio de actitud en los profesionales que atendemos a este tipo de alumnado; hoy prácticamente nadie niega, o por lo menos no se considera políticamente correcto el negar la posibilidad de que la gran mayoría de estos alumnos sobre todo en infantil y primaria asistan a colegios ordinarios y son tan solo una minoría los profesionales que piensan que el lugar de educación de este tipo de alumno deba ser exclusivamente los centros especiales. Ahora bien el que se haya conseguido esta integración "social" donde el alumno discapacitado se encuentra protegido y mimado por el resto, no quiere decir que se haya conseguido la integración "escolar" que conlleva lo que ya manifestaba Hearthy en 1987 : estos alumnos como el resto asisten a la escuela para aprender..., y que dependerá según el informe de las "*de las actitudes y del conocimiento experto de los profesores"*.

La integración escolar depende de que los profesionales que incidimos en dicha integración nos creamos "existencialmente" –que conlleva el cambio actitudinal - lo que hoy a veces está tan solo admitido cognitivamente y que hace referencia a los fines de la educación y que Warnock ya señalaba: "*El Comité mantuvo asimismo que los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y*

autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida".

Unos de los medios, evidentemente no el único, pero si de los mas peso específico, con los que contamos para seguir incidiendo en el necesario cambio de actitud para que se produzca la mencionada integración escolar, es la formación del profesorado, y en eso seguimos estando de acuerdo con los autores del documento que considera tan importante este aspecto formador que dedica un capítulo a analizar la formación necesaria para que se pueda llevar a cabo la atención a nuestro alumnado. Por eso una parte del artículo esta dedicada precisamente a analizar cuales son las causas por lo que los profesores no acceden a la formación.

Terminemos este preámbulo señalando que el documento fue encargado por el Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de la Gran Bretaña con el fin de fomentar el debate público sobre el informe Special Educational Needs. Mary Warnock presidió el Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes que fue el encargado de elaborar el informe, bajo el titulo Special Educational Needs cuyo "*objetivo era analizar la prestación educativa en favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo; estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines; y efectuar recomendaciones".*

Refiriéndose a las necesidades, en el documento encontramos "*para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo. Para los deficientes más graves, la educación pretende ayudarles a superar sus dificultades una por una".* Hoy, aunque esta ayuda está asumida por todos, con mas frecuencia de la deseada encontramos a determinados profesionales que, a veces , por basarse excesivamente en la "media" de la clase, no "saben" que hacer ante determinados alumnos cuyos "obstáculos son tan enormes" que simplemente no van a poder continuar con el ritmo de la clase. Y entonces se recurre con excesiva frecuencia a ese principio de la enseñanza graduada de adecuar al niño a su nivel de competencia curricular, y cuando esto no se puede producir –todos sabemos que a lo largo de la etapa tan solo se puede repetir el nivel una sola vez- se recurre a que "se lo lleve" el profesor de Educación Especial el máximo tiempo posible, o si no por lo menos que "se lo lleve el profesor paralelo cuando está ejerciendo funciones de apoyo por supuesto fuera del aula"; todo menos que el alumno pueda continuar "superando sus dificultades una por una" en el entorno lo mas normalizado posible como es la clase.

El concepto esencial alrededor del que gira el documento es el de Educación especial. Ya hace 25 años que *"El Comité rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes de niños,*

los deficientes y los no deficientes, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Por el contrario, al considerarse que las necesidades forman un continuo, también la educación especial se debe entender como un continuo de prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario". No está de mas el recordar el concepto de Educación Especial, como continuo de prestación, porque alrededor de esta cita que en principio no debería presentar mas duda, en la práctica nos encontramos con expresiones que son indicadores de que la integración escolar debe seguir aumentando aun en el 2003; algunos de estos indicadores paradigmáticos sería "Estos son alumnos de Educación Especial.... "este no, este es un alumno de Educación Especial..." pero es que aun mas, durante demasiado años, hoy parece que esta práctica va cayendo en desuso, a la hora de conceder recursos personales, la propia Administración educativa con una evidente buena intención, "segrega" a este tipo de alumno cuando pide que se identifique cuales son los alumnos de Educación Especial que existe en el centro con lo que coincide en *la idea de la existencia de dos grupos diferentes de niños, los deficientes y los no deficientes.* Y hasta el propio informe, cae de alguna manera en esta misma buena intención de la Administración cuando en párrafos posteriores encontramos: *"A fin de proteger los intereses del niño con alguna deficiencia grave, compleja o de larga duración, el Comité recomendó la adopción de un sistema de registro de las personas necesitadas de una prestación educativa especial. Ello supondría para la autoridad educativa local la obligación de realizar prestaciones educativas especiales a los niños así registrados, sobre la base de sus perfiles de necesidades"* . Hoy , si partimos de la idea de que *la educación especial se debe entender como un continuo de prestación* y que el centro educativo debe proporcionar, ya se da por descontado que se debe contar con los recursos necesarios con lo que eludimos la necesidad del sistema de registro que identifica y señala y por tanto segrega a este tipo de alumno. En resumen debemos retomar el espíritu del Comité que *"denominó niño con una necesidad educativa especial a todo aquél que necesita de dicha ayuda; de estas necesidades, independientemente de su duración o gravedad".* Así como generalizar totalmente "*de una vez por todas la idea de que la prestación educativa especial, dondequiera que se realice, tiene carácter adicional o suplementario, y no independiente o alternativo",*

En la atención al alumnado el informe lleva a cabo una triple división. Se inicia destacando la importancia de un comienzo precoz en el que en relación con los muy pequeños el informe *"exige una relación estrecha y, siempre que sea posible, igualitaria entre los padres y los profesionales (no sólo los profesores, sino también los médicos y a veces los asistentes sociales)"* Esta coordinación que en cuanto a los profesores está legalmente establecida en el

Plan de Actuación tutorial que todo centro educativo debe llevar a cabo, no suele ser una relación "igualitaria" y ni tan siquiera simétrica; mas bien es una relación donde los profesionales "decimos, aconsejamos... y hasta culpabilizamos demasiados a los padres" cuyo papel queda reducido al de escuchar y caricaturizando el de quedarnos "muy agradecido" por la atención que reciben sus hijos. Igualmente no es algo frecuente el considerar que: *"Los padres necesitan mucho apoyo, así como tiempo, para similar la información que se les da y para hacer preguntas. Es importante que se les ponga al corriente lo antes posible de los servicios de ayuda y apoyo disponibles";* y continuando con la cita, aunque esto es un servicio que por parte de la Administración educativa está mejorando muy significativamente, "*...debe ayudárseles asimismo a comprender que no tienen que enfrentarse solos al problema de sus hijos",* así como *" hay que asistir a los padres para que estén en condiciones de ayudar a sus hijos. Ningún aspecto de la educación de los niños deficientes es más importante que éste*".

Pasando por encima del segundo tramo de atención que hace referencia al periodo de "después de la edad escolar" nos situamos en el tercero que se centra en los niños en edad escolar y destacamos en primer lugar la idea de considerar igualmente integradora a todas las posible alternativas educadora: "*La adaptación de la prestación educativa a las necesidades concretas de los niños individuales debe caracterizarse por su flexibilidad y franquía".* -escuelas especiales, integración, internados, hospitales...- para pasar a continuación a centrarnos en la atención a las necesidades en la escuela ordinaria: "*Si la educación especial no va a ser definida ya por referencia al lugar en que debe impartirse, sino a las necesidades que ha de satisfacer; y si aproximadamente el 20 y no el 2 por 100 de los niños pueden tener alguna necesidad especial en el transcurso de su vida escolar, resulta claro que la mayoría de estas necesidades habrán de ser cubiertas en las escuelas ordinarias",* reservando para las escuelas especiales "*además de la atención a niños que solo podrán ser educados en escuelas de este tipo",* un papel que en la actualidad pensamos que será interesante se pusiera en la práctica: *"El Comité consideró que algunas de estas escuelas deberían ser desarrolladas específicamente como centros de recursos para uso de todos los profesores del área correspondiente. Ayudarían así al desarrollo curricular y al perfeccionamiento del profesorado. Servirían a padres y profesionales como punto de referencia para el asesoramiento en materia de educación especial, y actuarían de lugar de encuentro para los propios padres. La preparación, almacenamiento y préstamo de elementos y materiales especiales, así como el desarrollo de medios audiovisuales, formarían parte de las funciones de tales centros".*

De las citas anteriores pensamos que es necesario retomar determinados conceptos:

* La educación especial no se define por el lugar donde se imparte la educación: "Colegio de Educación Especial", sino por las necesidades que debe satisfacer.

* La mayoría de las necesidades habrán de ser cubiertas en las escuelas ordinarias donde se debe contar con una gran dosis de flexibilidad e imaginación para organizar dicha atención.

* Algunos centros de educación especial deben retomar el papel de centro de recursos para todos los profesores y padres del distrito donde estén asignada. Esto exige que la Administración Educativa contemple una organización distinta de la que podamos contemplar actualmente.

Lo que incide en el concepto de atención a la diversidad que podemos situar como eje nuclear de una enseñanza de calidad y que apunta al conjunto amplio de procesos, actuaciones y medidas educativas que tienen por denominador común la aspiración a que la enseñanza se ajuste a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, y que como tal es sinónimo de determinados valores educativos que un sistema escolar quiere promover entre sus alumnos:

* la igualdad de oportunidades,
* el respeto a las diferencias,
* la dignidad de todos
* la tolerancia,
* el rechazo a todo tipo de discriminación.

A tenor de estos planteamientos, promover la atención a la diversidad es también promover las actuaciones que previenen y compensan las desigualdades de acceso, promoción. o permanencia en el sistema educativo de todos aquellos que por alguna circunstancia se encuentran en desventaja.

Por estar muy unido a nuestra práctica diaria hacemos un especial hincapié en las referencias que hace el informe sobre la evaluación donde ya desde el comienzo encontramos aspectos para la reflexión. Con alguna frecuencia en las demandas de evaluación que nos encontramos en la práctica, podemos intuir el objetivo implícito de tranquilizar al profesor que no ha podido alcanzar los objetivos y/o contenidos propuesto porque el alumnos "es deficiente" y sin embargo hace ya 25 años que el informe nos habla de la supresión de las categorías de deficiencia: *"Con la supresión de las categorías de deficiencias desaparecerá la adscripción de cada niño concreto a la situación de educación ordinaria o de educación especial en función de la categoría en que se le encuadra*".

Con el telón de fondo de mejorar dicha evaluación: "*el Comité propuso el establecimiento de cinco niveles de evaluación de los niños en la escuela*" que pasamos a comparar con nuestra práctica diaria.

"En el nivel 1 intervendría probablemente el profesor de una clase o algún otro miembro del personal relacionado de cerca con ella, quienes realizarían consultas con el director acerca de cualquier niño que se estuviera quedando retrasado o mostrara algún otro signo de una necesidad educativa especial". En la práctica diaria este primer nivel encontramos que es el profesor tutor el que después de haber tomado las medidas educativas que están a su alcance, se pone en contacto con el orientador informándole sobre la posibilidad de encontrarnos ante un caso de necesidades educativas. Si embargo echamos de menos la implicación de la línea organizativa del centro que el informe personaliza en el director de la escuela.

Pero lo común es unir el nivel 1 y el nivel 2 del informe donde *"las dificultades del niño serian examinadas con un profesor experto en educación especial*", y pasar directamente al nivel 4 donde ya encontramos la evaluación multiprofesional y en el que intervenimos *"los que tuvieran una responsabilidad directa respecto a los niños con deficiencias ante los servicios locales"* en nuestro caso el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y donde se produce la coordinación entre el profesor tutor y el orientador donde suele intervenir el profesor de Educación Especial.

No existe en nuestro sistema educativo la figura del nivel 3 que estaría "*a cargo de uno o más profesionales externos, consultados por el director de la escuela o por el médico escolar, con el asesoramiento de un profesor experto o un profesor orientador".* Por último ante determinadas deficiencias sobre todos sensoriales –auditivos y visuales- si encontramos el nivel 5 en el que *"los profesionales intervinientes serian los mismos que en el anterior, con la incorporación de algún otro especialista, o bien expertos con un mayor grado de especialización y con competencia sobre áreas geográficas mayores".*

En resumen en nuestro sistema de evaluación es una reducción del propuesto por el informe Warnock del que a nuestro parecer debemos retomar las siguientes ideas.

* Sistematizar la responsabilidad del director escolar en cuanto a *"coordinar la información sobre el rendimiento escolar del niño y la obtenida de fuentes médicas, sociales y otras.*

* Sistematizar los niveles 1 y 2 donde intervienen tanto el profesor tutor como el profesor de educación especial; como he expuesto anteriormente no es que hoy no existan, es que se lleva a cabo de forma asistemática y voluntarista y donde con demasiada frecuencia se sustituye la coordinación necesario por un cuestionario debido a "la falta de tiempo para reunirse".

* Volver a retomar la existencia del profesor orientador en todos los centros de Primaria, hoy existen de forma experimental en muy pocos centro y de forma precaria, -comisiones de servicio-(en la provincia de Badajoz tan solo existen 4). *"las opciones de este nivel 3 consistirían en la adopción de medidas especiales dentro de la escuela o en el envío del niño a la evaluación multiprofesional de los niveles 4 o 5"*

Y por último retomar las recomendaciones del Comité acerca de la evaluación en lo que se refiere a *"que el progreso de cada niño con alguna necesidad educativa especial, tanto si está registrado como si no, sea cuidadosamente vigilado y anotado con toda claridad...y los directores de todas las escuelas, sean ordinarias o especiales, han de responsabilizarse de que cada año se proceda a un examen de tales progresos".*

"De todo lo dicho es fácil inferir que la educación de los niños con necesidades especiales no puede ser considerada como algo aislado. No es un atractivo paquete que se ofrezca a quien lo necesita en un contexto determinado o a una edad concreta" Este no considerar a la atención como un atractivo paquete conduce a otras de las finalidades ya propuestas en el inicio del artículo: continuar incidiendo en el cambio de actitud del profesional que se sitúa enfrente del alumno con necesidades educativas especiales. Igualmente ya hemos referido que para que se produzca dicho cambio actitudinal es necesario incidir en la formación del profesorado y en el propio informe encontramos que *"una de las grandes prioridades consideradas por el Comité es la formación del profesorado"* y es que hoy en 2003 al igual que en el 1978 "*No se conseguirá ninguna mejora de la prestación educativa especial si no se producen avances significativos en la formación del profesorado".* Este avance ya se ha producido en lo que se refiere a *"reconocer los signos de una necesidad educativa especial, de poner en marcha los procedimientos de evaluación adecuados en uno de los cinco niveles, y de contribuir con sus registros y observaciones a dicha evaluación".*

Ahora bien reafirmando la intención de poner de manifiesto aquellos aspectos en los que a nuestro parecer debemos mejorar sensiblemente entresacamos el siguiente párrafos: *"Los profesores deben estar dispuestos a aceptar el nuevo concepto ampliado de necesidad educativa especial, y contar con la posibilidad de tener cinco o seis niños que necesiten temporal o permanentemente ayuda en una clase ordinaria. Deben ser conscientes de que forma parte de su trabajo adoptar las medidas pertinentes para que las necesidades del niño sean atendidas, en primer lugar y ante todo mediante la búsqueda de ayuda especializada".*

Para que pueda llevar a cabo esta formación el Comité recomendó en cuanto a formación inicial : *" que todos los cursos de formación del profesorado -incluidos los de postgraduados-*

incluyan un componente de educación especial", y en lo que se refiere ala perfeccionamiento del profesorado *"El Comité señaló que de nada serviría insistir en la necesidad de incluir un componente de educación especial en la formación del profesorado si los docentes en activo no tienen oportunidad de adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas"*. Y por tanto no es extraño que a continuación recomiende la organización de los correspondientes cursillo de perfeccionamiento: *"Por tanto, es preciso organizar de inmediato cursillos de perfeccionamiento del profesorado que tengan en cuenta lo expuesto; la gran mayoría de los profesores deberían asistir a ellos en los próximos años"*.

Y es en este momento donde encontramos una de las paradoja de la formación permanente que paso a analizar. La Administración educativa hace suya la recomendación del informe Warnock y con la intención de cubrir esa necesidad, en los últimos años hemos asistido a una sorprendente incremento de las acciones de formación permanente que demuestran que el Sistema educativo es sensible a estos temas y como demostración cualquier gestor educativo nos inundaría con cifras sobre el incremento del presupuesto dedicado a este tipo de actividades. Pero al mismo tiempo, y he aquí lo paradójico, y donde quiero incluir la llamada de atención, numerosos estudios llegan a la conclusión de que según la Administración educativa el profesorado sigue teniendo una escasa y esporádica participación en las actividades de formación permanente. Y no solamente la Administración denuncia esta falta de preparación; es el propio profesorado el que denuncia esta falla, y así la frase: "no estoy suficientemente preparado para tratar a estos alumnos" lo mismo denuncia la falta de actitud hacia la atención como la de preparación para poder desarrollar esta atención con éxito.

Con el fin de salvar la paradoja anterior y mejorar por tanto la formación del profesorado como medio para conseguir el cambio de actitud, explicitemos, siguiendo a Jesús García Álvarez algunas de las razones que aducen el profesorado para no continuar con la formación permanente:

Razones referidas a impedimentos externos

- Falta de tiempo
- Obligaciones familiares
- Dificultad de los desplazamientos
- Realización fuera del horario escolar
- Falta de estímulos extrínseco (no es rentable)

Razones mas personales y que son aducidas menos frecuentemente y que a nuestro parecer son los que se debe combatir a la hora de mejorar la formación del profesorado

- Desmotivación por su propia formación. Mientras que la formación permanente del profesorado debería ser lo que refleja Ferry (1991) "Formarse no puede ser mas que un trabajo sobre si mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno se procura". Lo que encontramos en realidad es lo que nos dice García Álvarez (1993): "Un profesorado con la situación laboral asegurada, cuyo perfeccionamiento no afecta en nada su trayectoria profesional, difícilmente se siente motivado intrínsecamente, y son de poca utilidad los incentivos externos"

- Desconfianza en actividades que no responde a sus intereses sino a los intereses de la administración. Esta desconfianza no responde a nuestra práctica donde lo que realmente observamos es que la Administración (personalizado en CPRs) suele aprobar los planes formación propuestos por un grupo de profesores

- Experiencias negativas soportadas en anteriores participaciones y que Jesús García Álvarez lo destaca como "incremento de profesores "resabiados" por previas experiencia de formación"

Estas experiencias negativas están causadas relacionada por los organizadores, -Rubín ya afirmaba en 1978 que la mayor parte de los programas son esporádicos y desorganizados- como por causa de los formados, -Legon en 1987 estima que se asiste a estas actividades buscando mas la promoción individual que la mejora del centro en el que trabaja el profesor .

Piettre en 1988 refiriéndose al Seminario de Tesalónica sobre los puntos débiles de la formación continua del profesorado en Europa expone una serie de causas que aun en el 2003 no hemos sabido solucionar:

- Falta de relación con la formación inicial
- Generalmente se reduce a acciones de corta duración
- Deficiente formación del formador de formadores
- Prácticas evaluativas embrionarias

A esta debemos añadir una que consideramos esencial: no lograr cambios en los centros de donde procede los profesores.

Una vez analizada las causas por las que la formación del profesorado sigue presentando problemas y no es capaz de producir el ansiado cambio actitudinal, volvemos al informe para analizar los contenidos de la formación inicial sabiendo que: *"No se conseguirá ninguna mejora de la prestación educativa especial si no se producen avances significativos en la formación del profesorado".*

Y ya en la primera vertiente observamos que aún debemos de continuar trabajando en esta dirección: ya hemos dicho anteriormente que la colaboración con los padres, no suele ser simétricas y sobre todo y en general no parecen "*estar disponible para consultas para la realización de tareas conjuntamente con otros profesionales"* Seguimos encontrando problemas y no por que se relacione con el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, sino por hacer referencia al trabajo en equipo donde aun tenemos problemas.

Si se ha conseguido lo que se refiere a la formación inicial, por lo menos cognitivamente lo de que *"los profesores deben estar dispuesto a aceptar el nuevo concepto ampliado de necesidad educativa especial"* , pero ya no pensamos que esté tan bien conseguido lo de que los profesores *"Deben ser conscientes de que forma parte de su trabajo adoptar las medidas pertinentes para que las necesidades del niño sean atendida"* sobre todo en lo que se refiere a las adaptaciones curriculares.

Pero lo que realmente nos interesa es el perfeccionamiento del profesorado en activo que el mismo informe considera fundamental *"su objetivo consiste en proporcionar a los profesores ya en activo el equivalente del componente de educación especial de los estudiantes de profesorado, y ofrecer distintos cursos conducentes a la adquisición de una especialización en la materia"*. Para continuar con otra faceta que aún 25 años después no se ha conseguido en lo que se refiere a profesores tutores: "*En principio, el Comité mantuvo que todos los profesores con competencias especificas en relación con cualesquiera niños con necesidades educativas especiales deben adquirir una calificación adicional en educación especial"*. Si se ha conseguido, sin embargo, otra recomendación del Comité en lo que hace referencia a profesores de Educación Especial. Hoy prácticamente ya se ha conseguido *"la posesión de las mencionadas calificaciones a todos los profesores que tengan competencias especificas en relación con niños con necesidades educativas especiales*". Aunque aun debemos de seguir trabajando en la siguiente recomendación: *"El Comité, señaló asimismo la conveniencia de que se ofrezcan cursos adicionales, de carácter más específico, a los profesores deseosos de especializarse en las distintas áreas de la educación especial"*. Y sobre todo llevar a la práctica todo lo que se refiere a los centros de Educación Especial: *" Resultaría fundamental la nueva utilización propuesta para ciertas escuelas especiales como centros de recursos. Actuarían como bases para el perfeccionamiento de los profesores, invitándose a miembros de su claustro a participar como enseñantes en todos los cursos y opciones de los colleges y departamentos de educación"*.

Por último y en honor a nuestra práctica diaria hagamos una referencia al Servicio de apoyo donde ya se ha generalizado la primera recomendación del comité: *"el establecimiento, en cada autoridad local, de un servicio de orientación y apoyo a la educación especial"*. E igualmente

pensamos que está conseguido lo que recomienda a continuación. *"Para su utilización efectiva de todos estos expertos y en el nuevo marco de la educación de los niños con necesidades especiales, es esencial que la prestación de orientación y apoyo, tanto a las escuelas como a los padres, sea coordinada, reestructurada y, en caso necesario reforzada a fin de prestar un servicio unificado y coherente".*

En cuanto a lo que se refiere a los fines del mencionado servicio: *"mantener y elevar los niveles de calidad de la educación especial en general, y ayudar a la enseñanza de los niños, individualmente considerados*". El documento hace una doble división: en cuanto a la primera: "*Por lo que se refiere a lo primero, los miembros del servicio deberían intervenir activamente en los cursos de perfeccionamiento del profesorado, trabajando personalmente y consiguiendo la incorporación de otros profesionales de la misma área*", el Sistema Educativo ha optado por una separación entre los orientadores y el perfeccionamiento del profesorado, que aunque se ha pretendido difuminar con una pretendida "coordinación" en la práctica la grieta se encuentra ya demasiado abierta y no se interviene en cuanto a servicio de orientación, otra cosa es a título personal, en los cursos de perfeccionamiento, con lo que en resumen no podemos sentirnos satisfecho de este aspecto. Sin embargo de nuevo nos encontramos en la paradoja: no participamos en el perfeccionamiento nada mas de un modo colateral y por el contrario no podemos llevar a cabo nuestro trabajo, si conjuntamente con el profesorado no estamos perfeccionándonos constantemente: cuando buscamos un material adecuado, cuando intentamos un cambio metodológico, un cambio organizativo, en definitiva cuando intentamos buscar una solución imaginativa a cada uno de los casos a los que debemos dar respuesta.

Si nos encontramos mucho mas satisfecho del segundo principio que recordamos ayudar a la enseñanza de los niños, individualmente considerados*" y que según el informe el Servicio de Orientación: "deberían participar en la evaluación de las necesidades de los niños en los distintos niveles descritos anteriormente, y responsabilizarse de los formularios SE, así como de la vigilancia y desarrollo de los procesos de evaluación que tienen lugar en la escuela".* Y es tal el grado de satisfacción que pensamos que con la evaluación sobrepasamos los alumnos con necesidades evaluando con excesiva frecuencia simples retrasos escolares.

No se ha hecho prácticamente aun nada en la practica en cuanto a *"la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos"* Y si los Equipos de Orientación constituimos *"una fuente de asesoramiento para la autoridad educativa local en materia de colocación de los alumnos, guiándose por el criterio de lo que es mejor para cada niño y no por consideraciones de conveniencia administrativa"*. Igualmente somos, a veces los únicos, *"una fuente de ayuda y consejo para los padres*". En resumen 25 años después y aunque no nos sentimos totalmente

satisfechos si creo que se ha llevado a la práctica lo que el informe pedía respecto a los mismos: "*el servicio de orientación y apoyo a la educación especial se convertiría en la piedra angular para que el nuevo concepto de educación especial sea aceptado y demuestre en la práctica su eficacia y su valor"*

Tal como expresa el informe *"es fácil inferir que la educación de los niños con necesidades especiales no puede ser considerada como algo aislado".* lo que aún en la práctica no se ha alcanzado de forma óptima es la coordinación entre los servicios que se dedican a la atención y eso que ya en 1978 se recomendaba : *"Para que esto se convierta en una realidad, y no quede en mera esperanza bienintencionada, se requiere una cooperación seria e intensa entre quienes son primariamente educadores y quienes normalmente no se consideran tales".* En la actualidad esta coordinación, aunque de forma imperfecta se da entre los miembros del Departamento de educación. Ahora bien con el resto de los departamentos administrativo – médico, servicios sociales, municipales, etc.- a lo máximo que hemos llegado es a un intercambio de información, y creo que sigue faltando una larga distancia para lograr *"una estrecha colaboración entre los servicios educativos sanitarios y sociales. Debe acabarse con la sensación de que los profesores están interesados por el aprendizaje académico, mientras que los médicos y asistentes sociales lo están por el tratamiento o la asistencia. Cada profesión debe lograr de alguna manera una comprensión más completa de la contribución de los demás".*

En los últimos tiempos, alrededor de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales están surgiendo numerosas organizaciones no lucrativas que suelen proceder de la propia organización de los padres de este tipo de alumno. La relación con ellos sobre todo desde nuestro punto de vista de servicios de apoyo, suelen ser muy positivo. Ya el propio Comité "*previó que el papel de las organizaciones no lucrativas continuará siendo importante en la mejora de la educación de los niños con necesidades especiales. Estas organizaciones deben seguir cooperando con las autoridades locales en la prestación de servicios y en la difusión de la información relativa: a las prestaciones disponibles"*; y es mas, algunas veces con mas aciertos que otras igualmente se está cumpliendo los deseos que se manifestaban sobre ella: "*Por lo demás, es muy de desear que existan organizaciones independientes y comprometidas que actúen como grupos de presión, a nivel local o nacional, para la mejora de las prestaciones ofrecidas a aquéllos cuya causa han adoptado: ésta ha sido tradicionalmente la función de las organizaciones no lucrativas, y debe continuar siéndolo".*

Y por último me gustaría terminar mi artículo con el último párrafo del informe que expresa muy claramente mi punto de vista sobre el aun necesario cambio actitudinal: *"Los cambios organizativos y los recursos adicionales no serán suficientes por si mismo para*

alcanzar nuestros fines. Tienen que ir acompañados de cambios en las actitudes. La educación especial debe ser considerada una modalidad de actividad educativa no menos importante, no menos exigente y no menos gratificante que cualquier otra, y los profesores, administradores y demás profesionales dedicados a ella han de asumir frente al niño con necesidades especiales el mismo compromiso que asumen con los demás niños. Tampoco basta con que estos cambios de actitud se limiten a las personas dedicadas a la educación especial son necesarios en la opinión pública en general. Tiene que ser ampliamente aceptada la idea de que la educación especial implica idéntico nivel de calificación y de conocimientos expertos que cualquier otra modalidad de educación y que, en términos humanos las compensaciones por los recursos invertidos en ella son igualmente grandes".,

"Es de esperar que quienes lean y consideren las conclusiones del Comité compartan este mismo enfoque y contribuyan a su difusión".

CULTURA, DIFERENCIAS DE GÉNERO Y DISCAPACIDAD: LEER PARA COMPRENDER

Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad tendente cada vez más a la individualización pero esto no es óbice para que proliferen necesidades sociales que se hallan vinculadas a aspectos relativos a la desigualdad. Desde esta aportación trataré de proporcionar una visión particular de dos dimensiones sociales que pueden ser mejoradas desde la acción educativa y sobre todo desde el trabajo con la lectura: las diferencias de género y la discapacidad. Estos dos elementos están en pleno auge en lo que respecta a su debate y comentario pero tal vez no lo están tanto en lo que concierne a las soluciones que se puedan bosquejar.

Desde un punto de vista didáctico realizaré un repaso por estos dos vértices sociales que apoyan el desarrollo de la vida de las personas en el siglo XXI y confiando en la formación del profesorado en particular y de todas las personas en general se instará a la recuperación de la bonhomía y respeto por el resto de semejantes en la vivencia de la cotidianeidad.

LA LECTURA COMO ELEMENTO DE DESARROLLO FORMATIVO DE LAS PERSONAS

No es ésta la primera ocasión en la que defendemos la importancia de la lectura en el devenir vital de las personas ni tampoco será la última. Si bien el hecho lector no debe ser considerado como legitimador de situaciones de poder, bien es cierto que condiciona en gran medida los procesos de socialización de las personas. Pero no sólo confiere una herramienta de incalculable valor para el desenvolvimiento social a las personas sino que además le aporta una serie de contenidos actitudinales que influyen en la formación integral de las mismas. Un buen lema que se corresponde con lo que se desea expresar en este apartado sería: *leer para conseguir*, prescindir de la lectura supone estar en desventaja con respecto a la aprehensión de la realidad que nos rodea. El adentrarse en nuevo mundo a través de la Literatura supone ir más allá de la mera

descodificación, por eso desde estas líneas se defiende un enfoque integral de la lectura, extrayendo de la misma un doble beneficio tanto gramatical como inferencial.

¿La lectura tiene edad? No. Lo cierto es que aunque existan distintas clasificaciones y diferentes géneros, no tenemos por qué pensar que un determinado libro no va a servir a una determinada persona. Para que la lectura se adapte a quien pretende su uso se tienen que dar una serie de condiciones entre las cuales destacan las experiencias intra y extrapersonales de la vida, y ante todo la vivencia del momento que mantiene, ya que en muchas ocasiones de ella depende la atracción por el libro que se le presente para la lectura. En el caso que nos ocupa, es decir, buscando una aplicación para temas como la discapacidad o las diferencias de género, la sensibilización va a ser fundamental para que pueda haber un posterior trabajo didáctico. Como bien indica el título que rotula esta aportación, la lectura debe servirnos para comprender muchas cosas que tal vez la crudeza de la realidad nos oculta en función de la ofuscación de nuestro pensamiento, o bien con respecto a hechos que se han convertido en "normales", con lo que dejan de afectarnos y no generan una preocupación real por nuestra parte.

En este caso es nuestro deseo prestar especial atención a los clásicos cuentos de hadas ya que en los mismos se muestra gran parte de la realidad cotidiana que vivimos con un doble filo: el encanto que suponen para el público al que están dirigidos y el profundo mensaje interior que albergan (Zipes 1999). Esta situación es bastante ventajosa para el profesorado o la persona educadora, ya que posee un recurso didáctico de indudable valor para su práctica; y es que la educación lingüística y literaria de las personas repercute de un modo considerable sobre la inserción social de las mismas. El hecho de haber aplicado un correcto manejo educativo de las cuestiones relacionadas con la Lengua y la Literatura deriva en un desarrollo de la potencialidad de las personas en su interacción con las cuestiones materiales del mundo y ante todo, en su contacto con el resto de habitantes del mismo (López y Encabo 2002). Tomando estos presupuestos como referencia, en los siguientes apartados se pretende abordar los dos aspectos susceptibles de mejora en la sociedad que nos atañe, por ello veamos cómo se relacionan los mismos con la lectura.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA LECTURA

Hablar de diferencias de género supone referirnos al tratamiento que se realiza con respecto a la mujer y al varón en los textos escritos que son utilizados como lectura por las personas. Éste es un aspecto más que importante en los tiempos que vivimos ya que tradicionalmente, no ha habido un especial interés por averiguar si en el desarrollo social en general y en los textos escritos en particular ha habido discriminación a favor de uno de los géneros o bien un proceso de creación de estereotipos que ha seccionado el universo cultural que mujeres y varones deberían compartir. Parece evidente que si otorgamos a la lectura un papel preponderante en la vida de los seres humanos es pertinente analizar si su contenido posee connotaciones sexistas que derivan en un tratamiento asimétrico de la mujer y del varón.

A la hora de realizar una inmersión en los textos escritos, podemos hacer una primera incidencia en la autoría de los mismos y es entonces cuando hallamos una clara distinción en lo que concierne a los géneros ya que, históricamente ha sido el varón el que ha ocupado el acceso a la escritura y sólo determinadas excepciones han marcado la intervención de la mujer en la generación de textos: *Safo, Santa Teresa de Jesús, Sor Juana Inés de la Cruz*... Debido a esta situación, colocamos un primer hito en la defensa del avance hacia la erradicación de las acusadas diferencias de género en la poca presencia femenina en la construcción de textos –hay que pensar que en la actualidad, seguimos estudiando el pasado a través de sus textos y esto puede suponer una visión sesgada o no completa de aquella realidad-.

Pero también parece fundamental conocer que, aparte de la autoría de los textos, en el contenido es donde se van estableciendo las bases de la transmisión cultural que conforma la sociedad, y parece claro también que a la mujer no se le otorga un papel igualitario sino más bien abnegado con respecto al varón. Interesa desde este texto valorar que desde los clásicos infantiles y juveniles se fomenta esta distinción de género, asignando roles estereotipados que las personas en periodo de formación –niñez y adolescencia- van asimilando y que posteriormente no es posible modificar de una manera sencilla. Con esta afirmación no se puede instar a la abolición de la lectura de estas joyas literarias, sería un craso error, sino que más bien se intenta apercibir al profesorado o personas educadoras de la importancia que posee el trabajo didáctico con ese tipo de textos escritos para explicar y asimilar de forma conjunta una realidad que ha acontecido históricamente y que puede estar desarrollándose en la actualidad que no

es deseable para la construcción colectiva de una sociedad basada en valores de respeto e igualdad de oportunidades para todas las personas. Hay que pensar que en una obra literaria residen coordenadas espacio-temporales que van delimitando los contenidos que se transmiten y que la característica llamada ficcionalidad lo único que hace es modelar la forma de los contenidos, los cuales están incluidos en las vivencias cotidianas de las personas, por ello no es extraño que la lectura de un texto sexista esté basada en la realidad, pero por esa misma razón, tenemos que plantearnos que si ha podido ser reproducido en un texto también se pueden recrear textos que induzcan a pensamientos igualitarios.

Ejemplos clásicos con respecto al tratamiento distinto del varón y la mujer en Literatura Infantil y Juvenil hallamos en *Blancanieves, Cenicienta, Caperucita Roja*... en todos ellos encontramos papeles estereotipados de la mujer y del varón que coartan su libertad expresiva y de realización de otras acciones. Tales tramas asimiladas literalmente por los géneros de este siglo XXI conducen a la reproducción de arquetipos sociales y a la perpetuación de la desigualdad de oportunidades. Por ésta y más razones hay que propugnar un trabajo educativo orientado hacia la transformación social y escolar que haga que la lectura sea elemento impulsor de la equidad entre géneros (Encabo 2003) y ello pasa por la implicación de la comunidad escolar donde cada componente aporte su esfuerzo y ganas de lograr la equiparación.

DISCAPACIDAD Y LECTURA

Al igual que en el apartado anterior reseñábamos con las diferencias de género, hay que establecer que la discapacidad es otra de las preocupaciones que se denotan de la interpretación de la realidad de comienzos de siglo. Afortunadamente, la situación va mejorando en cuanto a servicios y entendimiento de las situaciones de desventaja de alguien que sufre algún tipo de déficit pero debemos aspirar a continuar la mejora. De forma similar al planteamiento que realizábamos en la sección anterior, hay que decir que la lectura nos confiere distintas posibilidades para concienciar de la importancia de atender a las personas con algún tipo de desventaja con respecto al resto, es decir, en los contenidos de las obras escritas en ocasiones podemos hallar pretextos que nos permitan abordar situaciones sociales de desigualdad centradas en este caso en las necesidades educativas especiales.

La evolución de los estudios con respecto a la temática hace que tengamos claro el concepto de necesidad educativa especial y que sepamos que hay que tratar de conferir situaciones de bienestar a estas personas que como parte de la ciudadanía también tienen derecho a disfrutar del preciado don en que se convierte la vida. Debemos entender el uso de la lectura en el sentido referido a su constitución como recurso para el avance hacia la inserción y la búsqueda del bienestar de las personas con algún tipo de déficit (Farrell 2002). El entendimiento de la discapacidad en cualquier tipo de edad no es sencillo y mucho menos en edades tempranas, por ello el profesorado debe encontrar recursos y estrategias para poder explicar el déficit visual, auditivo, motórico, mental... Desde estas líneas se insta a la indagación en textos literarios que aborden alguno de estos tipos de discapacidad, sólo a través del uso de nuevos recursos, de estrategias innovadoras que propugnen un tratamiento cotidiano de estos déficits se podrá aspirar a la equiparación de oportunidades entre todas las personas y al entendimiento de lo que estos problemas suponen para otras personas (Turkington y Harris 2003).

Realizando una acción paralela con el apartado anterior, es pertinente reseñar que existen una serie de obras de carácter infantil y juvenil que pueden ayudar a comprender mejor los problemas asociados con los déficits u que pueden permitir al profesorado diseñar estrategias para el trabajo didáctico con el alumnado. Así, textos como *El soldadito de plomo, El país de los ciegos* –aunque éste posea carga metafórica-, *El jorobado de Notre Dame, El patito feo*... se constituyen en un material más que interesante para la labor en las aulas. Todo el trabajo debe ir encaminado a facilitar la inserción escolar y social de las personas con alguna característica que no le permita seguir el ritmo normal de las personas que se insertan en la cotidianeidad. Finalmente, lo que se pretende es que el entorno o ámbito en el que se desenvuelve la persona con algún tipo de déficit se transforme en un lugar orientado a la inclusión, que tienda su mano a esas personas y las convierta en partícipes de la comunidad (Arnaiz 2003). La defensa de la lectura como instrumento fundamental de sensibilización para la población que no comprende las situaciones de desigualdad es algo que consideramos esencial para practicar una educación que intente tender hacia una mayor calidad basada en la igualdad de oportunidades y el respeto.

AVANZAR DESDE LA DIDÁCTICA PARA EQUIPARAR POSIBILIDADES

En este apartado trataremos de dar pautas didácticas para tratar de lograr un avance real dentro de las instituciones educativas y que tal paso adelante suponga una repercusión en la sociedad. La figura fundamental de la transformación tanto en lo que respecta a las diferencias de género como a la discapacidad va a ser el profesorado, pese a los grandes avances tecnológicos y sociales que se producen, él sigue siendo una de las piedras angulares de la institución escolar y por él pasa el aprendizaje del alumnado. El hecho de que el docente sea una persona más que se encuentra insertada en la sociedad es un factor que juega a nuestro favor en el empeño de tratar de buscar un cambio, ya que estas cuestiones relacionadas con el sexismo o la discapacidad no le van a ser ajenas y es precisamente ese hecho el que tiene que motivar que aparezca el estímulo necesario para plantear contenidos y estrategias de aprendizaje que incluyan la labor actitudinal con respecto a problemas que surgen en la vivencia del día a día (Nieto 2003).

¿Qué pautas se pueden proporcionar desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura? Principalmente tienen que apoyarse en la comunicación, en la generación de un clima que impulse la misma, a partir de esa creación podremos ir introduciendo la lectura como apoyo fundamental de la enseñanza, y es que por este aprendizaje instrumental transitan gran parte de las dimensiones de la formación de la personas, alguien que no lee es difícil que pueda estar formado de manera integral; además, como hemos comentado, dentro de los contenidos de las obras que se leen están gran parte de las claves de la vida. En este sentido, hemos de decir que hay que intentar que todas las personas tengan acceso a la lectura (Encabo 2002), por ello tenemos que posibilitar que los soportes se adapten a ciertas personas con determinada discapacidad, por ello en ocasiones los avances tecnológicos son muy importantes en la labor de difusión del acto lector, ante todo en el caso de las personas con déficit auditivo, también son adaptables al déficit visual y al motórico así como al mental. Estas personas deben legitimar su derecho a la lectura como medio de desarrollo intelectual, social y afectivo.

Además del acceso a la lectura, existe todo un trabajo de entendimiento y sensibilización ante la discapacidad que debe ser guiado por el profesorado y que desde estas líneas situamos en torno al trabajo con los textos literarios –principalmente infantiles y juveniles-. Así, es muy importante que desde la ficción en que se convierte la Literatura vayamos realizando una transición a la realidad más próxima para que así

se puedan ir interiorizando de una mejor manera los distintos conceptos relacionados con las necesidades educativas especiales. Como bien hemos afirmado es decisivo el hecho de la comunicación, del intercambio de ideas entre las personas, un trasvase que estará basado en la realidad más cercana y en la ficcionalidad; está claro que esto se debe complementar con la vivencia de aspectos que tienen que ver con las desigualdades sociales, cuestión que se puede resolver mediante la investigación personal o colectiva con respecto a casos que acontecen en el entorno más cercano del sujeto. También se puede optar por la escenificación de los sucesos sobre los que nos interesa sensibilizar al grupo-clase, en definitiva, es el profesorado quien debe en consenso con el alumnado, procurar situaciones educativas que beneficien al grupo y a su posterior inserción en el ámbito social.

CODA FINAL

Y llega el momento de recapitular lo escrito en esta aportación. La intención de la misma no era ni más ni menos que realizar una propuesta reflexiva acerca de aspectos sociales que tienen que tener una respuesta colectiva, en el sentido referido al tratamiento de los mismos. Tanto las diferencias de género como la discapacidad son dos motivos de preocupación en la construcción de una sociedad donde impere la igualdad de oportunidades para todas las personas; en el desarrollo de esta aportación se ha destacado el papel de la lectura como elemento fundamental en la formación integral de las personas y es por ello que en este apartado final hay que recuperar esa reflexión y convertirla en emblemática considerando que el trabajo a partir de textos literarios y la toma de conciencia a partir de los mismos puede ser una de las grandes alternativas para paliar situaciones asimétricas que acontecen entre los componentes de esta sociedad del siglo XXI en la cual vivimos. Instemos pues a los profesionales de la educación a que hagan un uso más prolongado y efectivo de la lectura y la conviertan en algo imprescindible en la vida de las nuevas generaciones que con posterioridad ocuparán los distintos lugares de la cotidianeidad en sociedades futuras.

OBRAS CITADAS

ARNAIZ, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos* (Málaga, Aljibe).

ENCABO, E. (2002) La lectura es para todas las personas. *Revista de Literatura*, 191, 36-41.

ENCABO, E. (2003) *Lenguaje, Cultura y Discriminación: la equidad comunicativa entre géneros. Estudio escolar y propuestas didácticas* (Murcia, Tesis Doctoral).

FARRELL, M. (2001) *Standards and Special Educational Needs* (London, Continuum International Publishing Group).

LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2002) *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico* (Barcelona, Octaedro).

NIETO, S. (2003) *What keeps Teachers going?* (London, Teachers College Press).

TURKINGTON, C. y HARRIS, J. (2003) *Understanding learning disabilities* (London ,Checkmarks books).

ZIPES, J. (1999) *When dreams came true: classical fairy tales and their tradition* (London, Routledge).

O BRASIL E O PROBLEMA DA INCLUSÃO

Marisa POTIENS ZILIO
Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
Universidade de Passo Fundo (Brasil)

RESUMEN

This article presents a reflection about Education in Brazil and how Passo Fundo University is constructing its function in the training of teachers. It also reflects about the legislation that protects children who have "special necessities" and some considerations about the emptiness between laws system and the inclusion processes.

Poética

Manuel Bandeira

Estou farto do lirismo comedido
do lirismo bem comportado
Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e
[manifestações de apreço ao Sr. diretor

Estou farto do lirismo que pára e vai averiguar no dicionário o cunho
[vernáculo de um vocábulo

Abaixo os puristas

Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis

Estou farto do lirismo namorador
Político
Raquítico
Sifilítico
De todo lirismo que capitula ao que quer que seja fora de si mesmo.

De resto não é lirismo
Será contabilidade tabela de co-senos secretário do amante exemplar
[com cem modelos de cartas e as diferentes
[maneiras de agradar às mulheres, etc.

Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbedos
O lirismo difícil e pungente dos bêbedos
O lirismo dos clowns de Shakespeare

- Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.

No Brasil, a Educação Especial ainda é tratada de forma lírica e inconseqüente.

Nos anos 70, vários congressos, publicações e discussões levaram o país a legislar sobre as questões que envolvem a educação especial e os portadores de necessidades especiais, até há bem pouco tempo chamados de “excepcionais”, em todas as nossas formas de linguagem (expressivas).

Passados mais de 30 anos, não saímos de nosso lirismo. Escolas com nomes de “Bem-Me-Quer”, símbolos de flores com pétalas caídas, mãos dadas, apelos emocionais, excessivamente emocionais para questões teóricas, científicas, legislativas e organizacionais.

Com isso, não estou dizendo que a afetividade deve ausentar-se da educação. Ao contrário, ela é o ponto alto da mesma. É o desejo que nos impulsiona, são as relações humanas que nos permitem aprender, são os afetos que dão significado às aprendizagens. A abordagem que aqui fazemos é no sentido de que não basta querer, é necessário termos os “instrumentos”, as condições desenvolvidas para se dar a educação/integradora.

Nos anos 70, numa promoção da Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e com o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, dos governos dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, de secretarias estaduais e municipais, bancos, instituições (governamentais e não-governamentais) e universidades, realizou-se um grande congresso estudando os novos rumos da educação especial no Brasil.

Na palavra do então Ministro da Justiça, Petrônio Portella Nunes, pudemos ouvir “Neste plenário... a ciência elucida e abre os caminhos; a técnica que viabiliza as soluções; a vontade criadora que nos sustenta na fé e o amor que salva e faz o encontro com Deus...” Ainda, “neste plenário, há os que, sob o inconformismo que eu chamaria edificante, erguem-se, em militância indormida, para dar de si, do que tem a oferecer ou do que possam mobilizar aos que tenham menos para que estes possam alcançar um lugar, uma posição, um ofício, no meio social, realizando, na integração, um destino humano...”

Continua: “...campanha altruísta que não cessará nunca, enquanto houver um excepcional a necessitar de uma ajuda e um ser humano capaz de conferir dimensão de grandeza à vida, servindo ao próximo, na mão que estenda, na palavra que console, no abraço de amor, no gesto de compreensão, na ajuda que promova, no simples olhar de identificação profunda...”(Novas..., p.17)

Petrônio Portella Nunes, em suas sábias palavras, aponta-nos para o lirismo que antes comentado. Nossos apelos (quase sempre verdadeiros) têm sido carregados de emoção, que, se não objetivada, não conduzirão o portador de necessidades especiais (PNE) a gozar do direito pleno de sua cidadania. O Estado tem se omitido do seu papel mais primordial, de criar condições para a objetivação de nossos ideais: preparando escolas e professores, legislando, assistindo as famílias, criando espaços protegidos, assessorando escolas especiais, entre outros papéis.

O que verdadeiramente vemos são famílias de PNE à mercê das condições, que pessoas idealistas oferecem: pequenas escolas, alguns espaços de atendimento técnico, poucos professores habilitados para o exercício da educação especial e quase nenhuma assistência e/ou garantia do Estado, embora, ainda nos anos 70, Petrônio Portella Nunes, lembrasse “...Numa sociedade em permanente e acelerada mutação, o indivíduo é pressionado a inventar novas respostas para problemas que se apresentam. Entretanto, a inventiva não parece caracterizar a grande maioria dos sistemas educacionais, como acontece na área dos excepcionais, a despeito do caminho percorrido. E para citar um dos maiores expoentes da moderna pedagogia – Jean Piaget – é bom lembrar que educar é um processo de adaptação da criança ao meio social, ou seja, a transformação da constituição psicológica do indivíduo em razão do conjunto de realidades coletivas valorizadas pelo grupo social...” (Novas..., p.18)

Nosso compromisso e nossa responsabilidade estão voltados para fazer com que todos reconheçam e atuem em função do direito de cada uma dessas pessoas desenvolver-se integralmente; que haja uma concepção de um sistema educacional global diferente, de modo a permitir que elas possam existir plenamente, realizando-se como ser humano e integrando-se ao mundo e à própria vida. Tudo isso nos conduz, nesta oportunidade, a um encontro que nos deve legar um programa atualizado de trabalho, um renovado impulso orientado por uma dimensão profundamente humana, como é o de trabalhar pelo

excepcional, esta mesma pessoa que não, incorporada já à ação, será amanhã, fatalmente, condenada à penumbra de uma existência marginalizada. (Novas..., p.22)

Nessas ou segundo essas perspectivas, os cursos de formação para professores de excepcionais foram criados na Universidade de Passo Fundo (1972). A Lei de Amparo ao Excepcional, da Constituição Federal, do artigo 175, §4º, fixava a política governamental que previa educação, saúde, trabalho, previdência, assistência social e saúde. Podemos ler: "...A Constituição Brasileira, que se fundamenta nos ideais de liberdade e de solidariedade humana e que assegura igualdade de oportunidade aos cidadãos, estabelece em seu Artigo 175, §4º, a assistência aos excepcionais ao determinar que: "lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais" (Novas..., p.29).

E ainda, a Declaração dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1959 e da qual o nosso país foi um dos signatários, também faz menção especial ao problema ao estabelecer que "a criança incapacitada física, mental ou socialmente, serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar". Ainda são exemplos desses esforços, na área educacional, a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou diretrizes e bases da educação nacional; a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que ampliou e deu maior flexibilidade a essas diretrizes e a criação do Centro Nacional de Educação Especial, (Cenesp), em 1972.

Na área da previdência e assistência social, as primeiras medidas disciplinando a assistência prestada a excepcionais tomaram forma através da resolução nº 1.134/65 – CD/DNPS. Essa assistência, fundamentada na filosofia da reabilitação, operacionalizou-se através de um sistema de prestação de serviços, cujo objetivo é o de ajudar o excepcional a superar suas limitações e o de desenvolver suas potencialidades de ser humano, possibilitando, assim, até onde possível, sua independência psicofísica e sua auto-suficiência econômica.

A visão multissetorial dos problemas e necessidades da clientela permitiu a identificação de pré-requisitos fundamentais para obtenção de melhores resultados, como a ação integrada e harmônica dos ministérios responsáveis, o que proporcionaria maior racionalidade na aplicação dos recursos disponíveis. Dessa forma, foi baixada a portaria

interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, pelo Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Previdência e Assistência Social, estabelecendo diretrizes básicas para uma ação conjunta nesse campo.

Com a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social – SINPAS, o Programa de Assistência ao Excepcional passou à responsabilidade da Fundação Legião Brasileira de Assistência. O objetivo do programa, no entanto, continua sendo o mesmo: melhorar as condições físicas, psíquicas e sociais do excepcionais, através de um conjunto de medidas especiais de natureza médica, psicológica e social, incluindo também orientação e apoio à família do excepcional.

Nesse cenário legal e com esses paradigma é que foram sendo criados os cursos universitários, as pedagogias voltadas para a educação dos excepcionais. A grande predominância, na formação de professores, era para com a deficiência mental em todas as suas formas e causas. Poucos se dedicavam aos surdos, cegos e outras "patologias" incapacitantes.

Convém lembrar que o paradigma colocava a educação especial como um subsistema da educação e que, encarado isoladamente, não considerava as possibilidades de integração, inclusão e/ou qualquer forma ou possibilidade de educação conjunta.

Às universidades caberia cumprir com as diretrizes de humanização do ensino, formação de recursos humanos, incorporação do patrimônio cultural, expansão do atendimento, desenvolvimento pessoal e democratização do ensino. No entanto, a administração e os financiamentos eram realizados, na época, por cinco modalidades diferentes de órgãos, o que inviabilizava a integração entre os currículos, os programas dos cursos, não havendo, também, professores universitários, mestres ou doutores, com conhecimento amplo sobre educação especial, ficando a encargo de profissionais da área da saúde a efetiva formação.

Perguntamo-nos durante décadas sobre os recursos que realmente viabilizarão a educação especial e a integração/inclusão do PNE. Nossos cursos universitários mais informavam do que formavam.

Era necessário mudar alguns parâmetros, perspectivas, paradigmas. Era necessário repensar o ser humano a sua educação. Era necessário criar espaços de pesquisa para a descoberta do verdadeiro papel da educação especial e passar a formar professores capazes

de desenvolver, significativamente, a educação, saindo da simples informação técnica/científica. Era necessário sair da perspectiva patológica, da área da saúde e enfrentar a área da educação, uma educação com programas efetivos como:

- adaptação do ensino às diferenças individuais;
- enfocar as diferenças individuais das crianças PNE e as adaptações educacionais especiais que podem ser feitas no sentido de proverem as necessidades de aprendizagem das crianças em cada categoria de excepcionalidade;
- ao planejarem programas de educação especial, os professores precisam levar em consideração o padrão de desenvolvimento intra-individual de cada criança;
- ao adaptar o ensino às necessidades das crianças PNE, as escolas modificam três áreas educacionais principais: conteúdo, habilidades e ambiente de aprendizagem;
- o conteúdo das lições pode ser modificado para que a criança acentuadamente diferente do aluno típico possa dominar as matérias correspondentes às suas capacidades;
- os tipos de habilidades que um professor quer que um aluno adquira podem ser adaptados de acordo com as da criança PNE;
- as modificações no ambiente de aprendizagem são importantes para a combinação do programa de educação comum com o de educação especial. Ambientes alternativos de aprendizagem variam desde a consultoria dos professores de educação comum ao pessoal de educação especial até a colocação dos PNE em escolas especiais residenciais. O objetivo da modificação do ambiente de aprendizagem é oferecer o ensino especial num ambiente menos restritivo, o mais próximo possível do normal;
- para que a educação especial seja eficaz, o programa de educação comum também precisa sê-lo. Foram classificadas pelas pesquisas como escolas eficazes as que têm um ambiente organizado;
- a maioria dos métodos mais comumente utilizados são, muitas vezes, inadequados quando as crianças PNE estão espalhadas por uma área geográfica ampla.

Infelizmente, sabemos e lutamos, enquanto universidade, por essas questões, que, contudo, mesmo em nosso meio, não são compreendidas na sua total amplitude: as pesquisas são poucas; os laboratórios quase inexistentes; somente as pedagogias incluem em seus currículos estudos relativos à inclusão, quando todos os cursos deveriam fazê-lo.

Por outro lado, nas escolas públicas, contamos em geral com um ou muito poucos professores conhecedores da educação especial. Nas escolas particulares, quase nenhum empenho é feito neste sentido; pelo contrário, poucas aceitam esse desafio.

Outras questões levantamos: como promover a integração/inclusão nesse cenário e, mais ainda, como incluir na sociedade, no trabalho aquele que não foi educado, instruído, desenvolvido?

A educação especial não deve ser responsabilidade apenas do professor habilitado/especializado. Todos, principalmente do primeiro e segundo ciclos, devem compreender o seu papel. A responsabilidade deve ser compartilhada através de programas, mas principalmente entre os pares.

A Universidade de Passo Fundo cresceu muito nos últimos anos em relação à pesquisa, ao ensino e à extensão. Tem incluído vários alunos PNEs em vários cursos universitários, tem prestado orientação e formação à comunidade interna e externa. Temos hoje alunos cegos em cursos de música, surdos em cursos de formação de professores, paralisados cerebrais no Direito, na Administração. Enfim, vimos crescendo no nosso papel de inclusão.

Um dos nossos maiores eventos, de âmbito latino-americano, a Jornada de Literatura, trouxe, neste ano o tema da inclusão, que foi discutido com aproximadamente onze mil pessoas. Mas sabemos que ainda é muito pouco, pois não conseguimos mudar o essencial, ou seja, a escola de ensino fundamental. Essa deve ser nossa grande meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Novas perspectivas para o excepcional no Brasil de hoje. Anais do IX Congresso da Federação Nacional das APAEs.

KIRK, Samuel A., GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORICONI, Ítalo (org). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

COMPRENDIENDO EL DÉFICIT VISUAL. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA LECTURA, LA MÚSICA Y LA DRAMATIZACIÓN

Isabel JEREZ MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las personas con discapacidades están recibiendo un significativo aumento de atención educativa, profesional y social. Las aproximaciones multidisciplinares en el estudio e investigación de estos grupos han intentado unificar criterios acerca de la consideración de deficiencias-discapacidad-minusvalía, así como de encontrar modelos teóricos integradores capaces de describir y explicar la intervención del mayor número de trastornos.

La información sensorial es esencial para la construcción de los procesos cognitivos. Cuando el organismo pierde información que debería llegarle por alguno de los órganos sensoriales, éste ve dificultado su proceso de construcción y desarrollo.

Las disminuciones sensoriales privan pues de la posibilidad de un desarrollo adecuado de la codificación y descodificación del mundo externo e interno. Concretamente, el sentido de la vista envía al cerebro tantas sensaciones como el resto de los sentidos juntos. Por ello, las disminuciones visuales suponen el aislamiento y una afectación general en el comportamiento y desarrollo de las personas de enorme magnitud que debe ser resuelta con la sustitución de canales y experiencias recibidas por otros sentidos.

Queremos presentar este trabajo didáctico que aúna música, lectura y dramatización con el fin de hacer conscientes a los niños y los jóvenes de los problemas que este déficit sensorial supone y pretendemos que esta propuesta sirva pues para la integración de estas personas con discapacidad en el aula y facilite así su desarrollo en la sociedad.

ASPECTOS REFERENTES A LAS PERSONAS CON DÉFICIT VISUAL

El niño ciego queda privado de todas las experiencias que otro niño adquiere desde el momento de su nacimiento. Esta restricción al medio le hace compensar su

déficit con el aporte de los demás sistemas sensoriales. En este sentido, tradicionalmente se ha entendido que la ceguera restringe el desarrollo.

La mayoría de los sujetos deficientes visuales presentan un retraso intelectual y escolar en los comienzos de su desarrollo, pero dicho retraso va desapareciendo a medida que crece y puede lograr un desenvolvimiento equiparable a los videntes hacia la edad de los once o trece años. No obstante, existen numerosas alteraciones presentes en este desarrollo que no tienen por qué darse todas juntas pero sí es frecuente observarlas en la mayoría de los déficits visuales. Estas alteraciones pueden afectar a la personalidad y son afectivas, psicomotóricas y sociales (Arnaiz y Martínez, 1998).

Dentro de los trastornos afectivos apreciamos la pasividad, la agorafobia, el miedo a perderse y cierta tendencia al aislamiento con los problemas conductuales que estas actitudes suponen (dificultad de mantener la atención).

Dentro del área psicomotórica, observamos lentitud en los movimientos, inestabilidad en las posturas e imperfecta lateralidad. Estos problemas desencadenan la inhibición del movimiento espontáneo, fundamental en el desarrollo de un niño.

Las alteraciones comportamentales y la dificultad en la interacción comunicativa tienen su efecto en la difícil inserción social que viven directamente las personas con déficit visual.

Nuestra propuesta intenta concienciar desde la escuela lo que ésta y otras deficiencias suponen. La dramatización, la música, la lectura y los ejercicios preparados tratan de facilitar el acceso de estas personas a la vida social, a la comunicación con el otro mediante la comprensión del problema por parte de los niños sin deficiencia (Díaz, Martínez y Royo, 1995).

Todas las personas tienen cosas que enseñarse unas a otras. El entendimiento de realidades distintas enriquecerá a los niños, los mismos que en el futuro conformarán la sociedad en la que vivimos todos.

TRABAJAR CON LA MÚSICA, LA DRAMATIZACIÓN Y LA LECTURA

La niñez es la época donde fantasía e imaginación tienen mayor protagonismo. La lectura de cuentos, fábulas y mitos, favorece el desarrollo de estas capacidades que tristemente van olvidando algunos adultos. Además, la enseñanzas implícitas en las lecturas infantiles afectan plenamente a la evolución de los niños.

Un libro es capaz de hacernos vivir situaciones extraordinarias y aprender de ellas a la vez; ayuda a la expresión y a la comunicación de conclusiones o meditaciones compartiendo experiencias con los otros e incluso en un libro podemos encontrar a un amigo de por vida.

En este trabajo hemos seleccionado el cuento de Andersen (2001), *El patito feo* con la finalidad de que comprendan nuestros niños la realidad de ese ser que es diferente al resto; cómo se siente, cómo se comporta, y a su vez, cómo lo hacen aquellos que le rodean. Aceptar y comprender la grandeza de todos los seres sería nuestro objetivo.

La adaptación teatral pretende a la vez el trabajo didáctico y relacional de los niños. Entendemos que vivenciando teatralmente estas experiencias los aprendizajes son más sólidos y duraderos y a su vez integradores, activos, y por qué no divertidos.

Hemos introducido la música por su potencial sensibilizador y expresivo. Como hemos anotado con anterioridad las personas con déficit visual desarrollan naturalmente otros sentidos, sería por tanto un nexo igualitario entre un niño con déficit visual y un niño sin déficit.

Enriquecer y complementar nuestro trabajo dramático con la música adecuada ayudará a los niños a comprender mejor la función de sus sentidos, a vivir situaciones que los niños con deficiencia visual experimentan, a valorar sus propias capacidades y a desarrollarlas, sin olvidar no obstante la riqueza emotiva, comunicativa, curativa y enriquecedora que el descubrimiento de la música supone.

Lectura, dramatización y música serán los instrumentos utilizados para la comprensión del déficit visual de los alumnos, que desarrollaremos didácticamente proponiendo un trabajo comunicativo y funcional atractivo para los niños.

ADAPTACIÓN TEATRAL DEL CUENTO INFANTIL DE H. C. ANDERSEN: "EL PATITO FEO"

Acto 1: El nacimiento

Personajes: *Mamá pata, patito feo, hermanos patitos, gallina, gallo, ganso, abuelita pata, narrador conejo*

Espacio escénico: *granja de animales*

- Narrador conejo: Qué hermosos son los días de verano, ¿verdad amiguitos? –dirigiéndose al público- Hoy es un día especial, ¿y sabéis por qué? Porque en la granja mamá pata está esperando el nacimiento de sus patitos. ¡Mirad! ¡Ya van saliendo del cascarón!
- Hermanos patitos: ¡Pip, pip! -Dicen mientras salen sus piquitos del cascarón-.
- Mamá pata: ¡Oh, qué hermosos mis hijos! Pero parece que el más grande no quiere salir.
- Narrador conejo: Al cabo de un rato la blanca envoltura dejó paso a un extraño patito mucho más oscuro que el resto.
- Mamá pata: Qué raro es mi último patito. Bueno ya cambiará, ¡vamos patitos voy a presentaros a mis amigos de la granja!
- Narrador conejo: Todos siguieron a mamá pata incluso el último patito, que asombrado seguía a sus hermanos hasta donde se encontraban la gallina y el gallo, que asustados al verle dijeron a mamá pata:
- Gallina: ¡Buenos días mamá pata!
- Gallo: ¡Buenos días patitos!
- Mamá pata y patitos: Cuack, cuack, cuack –responden-
- Gallina: Qué bonitos tus hijitos, pero hay uno más... ¡rarito!
- Gallo: ¡Y más grande!
- Gallina: ¡Y más oscuro!
- Gallo y gallina: ¡Y más feo! –exclaman entre risas-
- Gallo: ¿Seguro que a este último y extraño también quieres cuidar, mamá pata?
- Mamá pata: Ciertamente es más grandote que los otros y su color es diferente y también es más feucho, pero será un buen patito. ¡Vamos hijos, sigamos! Que tengan buenos días –dice dignamente-.
- Narrador conejo: Pasó el tiempo y mamá pata guiaba a sus patitos por la granja con la esperanza de que el más grande fuera algún día como los demás. El ganso apareció de pronto y también la abuela pata, ¿queréis saber qué le dijeron? –pregunta al público- Pues veamos.
- Abuela pata: ¡Vaya, vaya querida! ya era hora de que vinieras a mostrarme a tus patitos. ¡Cómo han crecido!
- Ganso: Sí, ya era hora.

- Abuela pata: Veamos, ¿cuántos hay?
- Mamá pata: Pues hay cuatro y...
- Ganso: ¿y?
- Mamá pata: Y éste que nació el último.
- Narrador conejo: Con timidez, temblándole las patas por el miedo a que le dijeran lo distinto que era de sus hermanos, dijo el patito:
- Patito feo: -haciendo esfuerzos por decir Cuack- Cua, cua, cua, ¡cuack!
- Ganso y abuela pata: ¡ja, ja, ja,! A éste podéis llamarlo patito feo –dicen a la madre y a los hermanos entre risas-
- Narrador conejo: Y así se fueron, riendo e imitando el cua, cua, cuack del pobre patito que tras unos momentos de silencio preguntó a su mamá:
- Patito feo: Mamá, ¿es esta granja todo el mundo?
- Mamá pata: No feucho, más allá de la granja se encuentra el bosque con su lago y sus árboles inmensos y verdes. Y las flores con sus perfumes densos, y los cisnes que nadan en las aguas majestuosos y dignos.
- Patitos: ¿Iremos allá mamá? ¿Veremos a los cisnes?
- Mamá pata: No hijitos, allí hay cazadores y son muy peligrosos. Aquí estamos seguros y tenemos alimentos y también calor en el invierno
- Narrador conejo: Mamá pata y los patitos siguieron su camino pero nuestro amigo se quedó pensando triste y solo en todo aquello que su mamá había dicho sobre los cisnes, el lago y el bosque, y decidió marcharse lejos de allí para no aguantar las burlas de sus compañeros de corral y librar de la vergüenza a su madre y sus hermanos.
- Patito feo: Me iré de aquí, estoy cansado de los picotazos de las gallinas. No entiendo por qué hacen esas cosas, yo no hago mal a nadie. Pero claro, ¡es que soy tan feo! –se marcha-

Acto 2: El bosque y la laguna

Personajes: *Patito feo, narrador conejo, dos patos salvajes, tres cazadores, anciana y gatita, dos cisnes*

Espacio escénico: *Bosque con laguna*

• Narrador conejo: Caminó y caminó sin rumbo fijo hasta que se hizo de noche. Tenía muchísimo miedo y estaba hambriento y cansado. El sueño pudo con él y se quedó profundamente dormido.

Cuando despertó se dio cuanta de que había llegado al bosque porque había árboles, flores y una inmensa laguna.

• Patito feo: ¡Qué lugar tan hermoso! Mamá pata tenía razón, ¡aquí encontraré nuevos amigos!

• Narrador conejo: Tan pronto dijo esto, los patos salvajes que andaban por el bosque se acercaron a él.

• Patos salvajes: ¿Y tú qué cosa eres? –le preguntaron mientras el patito les hacía reverencias en todas direcciones lo mejor que sabía-

• Patito feo: Yo, yo, yo... Cuack

• Patos salvajes: Eres más feo que un espantapájaros Cuuack, cuuack –risas-.

• Narrador conejo: El patito quedó triste y decidió seguir en busca de más suerte cuando de pronto... –se escuchan disparos de los cazadores que han visto a los patos-

• Cazadores: -Pum, pum, pum- ¡Vamos!, los he visto por allí. Amigos, ¡hoy comemos pato!

• Patos salvajes: ¡Oh son los cazadores! ¡Huyamos si no queremos estar en una cazuela! ¡Eh tú espantapájaros! –gritan al patito feo- ¡Márchate, escóndete, lárgate! –se escuchan nuevos disparos y huyen los patos-.

• Patito feo: -Escondido susurra- Me quedaré tras los juncos y no haré ningún ruido, aquí no me verán –dice mientras pasan a su lado los cazadores-.

• Cazadores: Por aquí no están pero juraría que he visto a dos esconderse por allá –señalan hacia el lugar donde marcharon los patos salvajes- ¡Vayamos! –se marchan-.

• Narrador conejo: Parece que nuestro amigo ha tenido suerte, veamos qué le espera en esa casita que ha encontrado –en la puerta, sentada, hay una ancianita con su gata-

• Patito feo: Aquí estaré seguro –dice al ver la casa- quizá quieran a un patito como yo.

• Ancianita: ¡Oh mira! ¡Qué patito más...! ¿Eres un patito?

• Patito feo: Cuack

• Ancianita: Buscaré algo de comida, aquí puedes quedarte todo el tiempo que quiras, ¿verdad gata traviesa? ¿Vas a ser su amiga? –pregunta a la gata-.

• Gatita: Miau –dice dulcemente mientras la ancianita va a buscar comida-.

• Patito feo: ¡Hola!, ¿de verdad vas a ser mi amiga?

• Gatita: -con tono nada amistoso- ¿Puedes arquear el lomo?, ¿o ronronear? ¿o echar chispas? –dice mientras mima sus acciones.

• Patito feo: -Intentando mimar también las acciones sin conseguirlo responde- No, no puedo, ¿pero vas a ser mi amiga? Juntos podemos ir al lago y esperar a que lleguen los cisnes, y...

• Gatita: -Interrumpiéndole- Eh, yo soy una gatita distinguida, ¿de verdad crees que pasearía por el lago con un animal tan feo como tú? Miau –con coquetería- Ni lo sueñes, ¡ah! Y no pienses que voy a permitir que me robes las caricias de la ancianita, no lo permitiré, ella sólo me cuidará a mí. Miau –con enfado-.

• Narrador conejo: Pasó el invierno y no fue bueno para nuestro amigo. La gatita no dejaba que la anciana acariciara al pato y por las noches, cuando ésta dormía, la gatita sacaba sus uñas a nuestro amigo que asustado huía pasando en la calle toda la noche, con el frío y el miedo, sólo con la compañía de la luna. Pero una mañana muy temprano cuando el sol salía por el horizonte y el invierno daba paso a la primavera, decidió marcharse porque sintió una gran nostalgia del lago y de la libertad. Algo mejor le esperaba.

• Patito feo: Iré al lago, ya no resisto más la idea de no poder zambullir mi cabeza y bucear. Quiero rozar con mis plumas el agua y disfrutar de las flores y los árboles, aunque esté yo solo, Cuack, -se marcha buscando el lago-.

Acto 3: La laguna, el reflejo en sus aguas

Personajes: *Patito feo, narrador conejo, cisnes, niños.*

Espacio escénico: *Laguna*

• Narrador conejo: Anduvo sin rumbo fijo durante días y días, hasta que encontró el lago. Allí aprendió a vivir de lo que la naturaleza le ofrecía –aparecen unos cisnes-.

• Patito feo: ¡Oh, allá están los bellos cisnes, volaré hasta esas regias aves! Me darán de picotazos hasta matarme por haberme atrevido, feo como soy, a aproximarme a ellas tan hermosas. Pero, ¿qué importa? Mejor es que ellas me maten a sufrir los pellizcos de los patos, los insultos, los picotazos de las gallinas, los arañazos de esa gatita y el frío del invierno.

• Narrador conejo: Y así llegó hasta donde estaban los bellos cisnes. En cuanto lo vieron, se le acercaron con las plumas encrespadas.

• Patito feo: ¿me van a hacer daño?

• Narrador conejo: Inclinó la cabeza triste pensando que le harían daño pero, ¡sorpresa! ¿Qué es lo que vio allí en las limpias aguas del lago? Era un reflejo de sí mismo, pero no ya el reflejo de un pájaro torpe, gris y feo, sino... ¿lo adivináis? ¡El reflejo de un cisne!

• Patito feo: ¡Soy yo! ¡Soy un cisne!

Poco importa que haya nacido en el corral de los patos siempre que uno salga de un huevo de cisne -dice dirigiéndose al público-.

• Narrador conejo: Qué feliz se siente nuestro amigo de haber pasado tantos trabajos y desgracias, pues esto lo ayuda a apreciar mejor la alegría y la belleza que le esperaban -(los cisnes nadan a su alrededor y lo acarician con sus picos. Aparecen unos niños que van a darles pedazos de pan a los cisnes)-.

• Niño uno: ¡Ahí va un nuevo cisne!

• Niños dos y tres: ¡Sí, ahí un cisne nuevo!

• Niño uno: El nuevo es el más hermoso, ¡qué joven y esbelto es!

• Narrador conejo: Y los cisnes viejos se inclinaron ante él, esto lo llenó de timidez, y escondió la cabeza bajo el ala sin que supiese explicarse la razón. Era muy, pero muy feliz, aunque no había en él ni una pizca de orgullo, pues éste no cabe en los corazones bondadosos. Y mientras recordaba los desprecios y humillaciones del pasado, oía cómo todos decían ahora que era el más hermoso de los cisnes. Las flores se inclinaban ante él y los rayos del sol eran cálidos. Rizó entonces sus alas, alzó el esbelto cuello y se alegró desde lo hondo de su corazón.

• Patito feo: Jamás soñé que podría haber tanta felicidad allá en los tiempos en que yo era sólo un patito feo.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS QUE SE PUEDEN REALIZAR

Basándonos en los trabajos de Motos y Tejedo (1987), Cañas (1992), y de Tejerina (1994) planteamos las siguientes estrategias para el trabajo didáctico:

Objetivos:

Objetivo Principal:

- Fomentar la integración de las personas con déficit visual.

Otros Objetivos:

- Comprender el significado que posee "El patito feo".
- Desarrollar la capacidad de comprensión de los problemas y limitaciones vividas por las personas con déficit visual.
- Aproximarse a la Literatura y fomentar la lectura.
- Presentar la música como lenguaje igualitario.
- Desarrollar aspectos de tipo expresivo (oral, escrito y corporal).
- Fomentar el apoyo de los videntes a las personas con discapacidad visual.

Actividades:

1.- Relacionadas con la lectura:

a) Lectura de la dramaturgia de "El patito feo".
b) Intercambio oral de impresiones acerca de la lectura.
c) Adaptación textual del fragmento último del cuento de Andersen (reescritura) buscando nuevos finales al texto.
d) Comparación de personajes y situaciones con aspectos de la vida.

2.- Relacionadas con la música:

a) Ejercicios de expresión corporal utilizando la música de Tchaikovsky "El hada golosa", tapando los ojos de los niños que pueden moverse libremente según la música les sugiera.
   a1) Reflexión y comentario de las experiencias vividas.
b) Audición y movimiento consciente impulsado por la escucha activa del concierto para piano número 5 [Emperador] de Beethoven o de alguna canción alegre del grupo Gwendal para realizar el siguiente ejercicio:
   Por parejas, uno de los niños mantendrá los ojos abiertos e irá guiando y moviendo las distintas partes del cuerpo del otro que tendrá los ojos cerrados según le inspire la música.

c) Trabajo con The dreams of the children de Shadowfax o El dorado de Electric Light Orchestra en donde se dividirá en tres partes la pieza escuchada y en tres grupos la clase. Se formarán partituras corporales. Cada grupo inventará una coreografía o partitura física que memorizará y enseñará a los demás compañeros realizando al final la pieza musical completa todos los componentes de la clase.
d) Ejercicios de relajación. Sugerimos las músicas de Kitaro (Toward the west) o Enya (Watermark). Se hará hincapié en la respiración, en la consciencia corporal sintiendo el cuerpo tranquilo y tratando que la mente de los niños permanezca en la escucha de cualquiera de las músicas propuestas.
e) Visualización libre por parte de los niños de un lugar que les parezca bello mientras escuchan L`apocalipse des animaux de Kitaro. Como consecuencia, se expondrán oralmente las sensaciones, visiones, olores de esos lugares, colorido, sonidos... de esos imaginados sitios de los infantes.

3.- Relacionadas con la dramatización:

a) Como actividad de sensibilización anterior al trabajo dramatúrgico podemos realizar los siguientes ejercicios prácticos:
- Por parejas: (a) cierra los ojos o bien se le vendan; su compañero le dirigirá mediante instrucciones verbales. (b) no puede entrar en contacto corporal con (a). Para empezar se pueden utilizar dos sillas: una como punto de partida y otra como meta. Se pueden ir variando las instrucciones que recibe (a) respecto a la velocidad con que debe caminar o cualquier otra acción simultánea que haya de realizar. Colocar obstáculos en el recorrido para que sean sorteados.
- Se divide la clase en parejas que produzcan sonidos iguales pero sin que las parejas conozcan la identidad de sus miembros. A cada una se le asigna un sonido: chasquido de la lengua, palmada, soplido, pisada fuerte en el suelo, imitación del sonido de un animal... deben encontrarse con los ojos cerrados poniendo especial atención en la búsqueda de su sonido gemelo, descartando los demás sonidos. Una vez lo hayan hecho tienen que adivinar la identidad del compañero utilizando el tacto u otro sentido siempre y cuando no sea la vista.

b) Para favorecer el relacionarse con los compañeros de manera activa y sensible, y crear un clima de confianza en el grupo planteamos el siguiente ejercicio: -Se colocan los componentes de la clase uno tras otro formando un círculo. A

continuación se les dice que empiecen a masajear en silencio la espalda, los hombros y el cuello de la persona que tengan delante. De esta forma todos a un tiempo dan y reciben masaje.

Se ha de establecer una doble comunicación: con el que se tiene delante a través del tacto y con el que se tiene detrás a través del sonido, pues hay que ir indicando a la persona que se tiene detrás qué tipo de masaje es el que nos gusta pero sin utilizar palabras sino cualquier sonido.

Pasado un periodo de tiempo considerable y sin hablar han de darse la vuelta quedando en dirección opuesta, de esta forma ahora recibirá el masaje quien antes lo estaba dando.

c) Para trabajar la voz, la proyección de la misma, la sonoridad y el juego onomatopéyico podemos realizar lo siguiente:

- Dividir la clase en varios grupos, cada uno elegirá un animal de los que aparecen en la dramaturgia de "El patito feo". Primero buscará su sonido (si es un gatito: miau) y jugará buscando matices nuevos. Luego pueden añadirse frases del texto procurando la buena dicción, masticando las palabras y utilizando como sonido base el del animal elegido. Completaría y complementaría este ejercicio el añadir una corporalidad a las frases y sonidos trabajados.
- Buscar los sonidos de un bosque en verano (grillos, chicharras, sonidos de cascadas). En invierno (tempestad, viento). En primavera (pájaros, aleteo de insectos, lluvia) y en otoño (sutil caída de las hojas). Añadir a esto los sonidos de las armas de los cazadores que aparecen en el texto dramático y otros sonidos que podamos incorporar en nuestro pequeño teatro.

d) Para el trabajo puramente dramatúrgico observamos que el texto está dividido en tres actos. Tras la lectura inicial y la puesta en común de reflexiones al respecto se eligen los personajes y se comienza la representación. Tendremos en cuenta para ello los ejercicios de voz de los animales, los sonidos accidentales, las posturas corporales de los personajes, la posible introducción de músicas o danzas, y la creación conjunta de escenografías y disfraces. El ejercicio de dirección corresponde al profesor y el de actuación a los verdaderos protagonistas de las clases: nuestro joven alumnado.

No olvidemos disfrutar y aprender disfrutando. Ánimo y suerte.

Evaluación:

Basada en el proceso y ante todo en las actitudes mostradas por el alumnado sin olvidar el resultado de la muestra teatral y el compromiso establecido con la misma. Podemos recurrir si es preciso a entrevistas individuales o escalas de actitud para cerciorarnos de si se han obtenido los objetivos planteados de comprensión y fomento de la integración de las personas con déficit visual.

Es importante indicar que es labor del grupo y de la persona que coordina el adaptar y añadir estrategias que enriquezcan e incidan en el proceso formativo de cada grupo de trabajo, aula y alumnado en general y en particular, pues cada niño tiene, según su trayectoria vital, unas necesidades específicas.

CONCLUSIONES

La escuela representa la primera toma de contacto con la cultura y el mundo de lo social. La cultura a su vez lleva implícita una concienciación a varios niveles. Conciencia de uno mismo y del otro y de todas aquellas situaciones y circunstancias que nos rodean. Así mismo, esta concienciación para el crecimiento integral de las personas debe llevarnos a procesos de integración, en este caso concreto, de todas aquellas personas con déficit visual.

Creemos que no es bastante incluir personas con deficiencias en las aulas y que éstas hagan el esfuerzo de pertenecer a un grupo, es el grupo el que de algún modo también debe esforzarse para que se incorporen al mismo estas personas con discapacidad. Nos apoyamos en la retroalimentación. Todos podemos enriquecernos y aprender de todos, es una actitud recíproca y positiva para el niño, el joven y el adulto y quizá utilizando elementos como la música, la lectura y la dramatización este camino resulte más directo, fácil, atrayente y divertido (Martínez Gázquez, 1992).

“Nadie libera a nadie, todos nos liberamos en común-unión” (Freire, 1974).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, H. C. (2001). *La sombra y otros cuentos*. Madrid: Alianza.

ARNAIZ, P. y MARTÍNEZ, R. (1998). *Educación Infantil y deficiencia visual*. Madrid: CCS.

CAÑAS, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.

DÍAZ, Mª. J., MARTÍNEZ, R. y ROYO, P. (1995). *Niños con dificultades para ver*. Madrid: O.N.C.E.

FREIRE, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

MARTÍNEZ GÁZQUEZ, C. (1992). *Nuestro taller de alfabetización como excusa*. Alicante: Diputación provincial de Alicante (Documento inédito).

MOTOS, T. y TEJEDO, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Humanitas.

TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

INCIDENCIAS PSICOAFECTIVAS DERIVADAS DE LAS PRESIONES COMUNICATIVAS EN EL AULA DE LENGUA

Juan de Dios MARTÍNEZ AGUDO
Dpto. Didáctica de la Lengua
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

Un dominio de investigación de la psicolingüística contemporánea se centra en el estudio del procesamiento anormal del lenguaje humano, analizando las diversas anomalías del discurso lingüístico, lo cual nos permite valorar cómo la mente humana controla nuestros intentos de comunicación (Scovel, 1998). No hay que olvidar que la mente no es el cerebro sino lo que el cerebro hace (Pinker, 1997). Por regla general, el instinto del lenguaje humano surge espontáneamente en el niño, desarrollándose sin esfuerzo consciente o instrucción formal (Pinker, 1994). En el caso de los niños con alguna patología lingüística esta apreciación no resulta tan evidente.

Este artículo pretende analizar la influencia de aquellas incidencias derivadas de las presiones comunicativas en el aula de lengua, las cuales se agravan especialmente en el caso de aquellos niños/as que presentan algún trastorno lingüístico-comunicativo. Para el presente estudio se considerarán fundamentalmente las repercusiones psico-afectivas que experimentan tales niños/as ante ciertas situaciones de conflicto lingüístico dadas sus dificultades de cooperación verbal. Como sintomatología asociada se encuadran diversas alteraciones emocionales y comportamentales que agravan la realidad del problema lingüístico. Por el contrario, ciertas conductas y actitudes se derivan directamente de la existencia e influencia de tales dificultades lingüísticas.

La influencia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de la lengua resulta clave para entender el origen y las posibles causas de aquellas dificultades y problemas de aprendizaje que presentan los niños/as con alguna patología lingüística. Este estudio se centrará, por tanto, en la influencia que ejercen las diversas presiones comunicativas en los estados psico-afectivos de aquellos niños que presentan algún trastorno lingüístico-comunicativo. No hay que olvidar que los estados atencionales y

motivacionales, así como las actitudes hacia el nuevo aprendizaje repercuten decisivamente en la construcción del conocimiento lingüístico.

EL AULA COMO ESPACIO DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN

El aula supone un espacio de comunicación, de interacción y de socialización que permite el desarrollo de la negociación lingüística y del intercambio comunicativo. No obstante, evidencia ciertas carencias o limitaciones significativas que impiden la plena consolidación de la competencia comunicativa. Las posibilidades expresivas de los hablantes se restringen a una serie de circunstancias o situaciones comunicativas simuladas, proyectadas de forma aislada y, en numerosas ocasiones, descontextualizada, en las cuales se practica artificialmente el uso lingüístico.

El contexto formal en el que se desenvuelve normalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje desfavorece en cierta medida el desarrollo de la naturalidad y espontaneidad comunicativa. La formalidad propia de este entorno, impregnado de la artificialidad en el uso de la lengua, tampoco contribuye a estimular la creatividad lingüística.

Evidentemente, las situaciones de aprendizaje establecidas en el aula de lengua han de propiciar el deseo natural de comunicación. Para ello los hablantes deben experimentar la necesidad de expresarse con plena confianza y libertad comunicativa (Lees & Urwin, 1997). Además, sus intencionalidades comunicativas han de verse liberadas de cualquier indicio de presión o limitación comunicativa que podría entorpecer probablemente su necesidad y deseo de comunicación.

El desarrollo lingüístico-comunicativo surge fundamentalmente a través de las situaciones de interacción comunicativa que han de promoverse necesariamente en la dinámica del aula. Los hablantes han de relacionarse verbalmente a través de la interacción a fin de responder a las demandas del proceso comunicativo, desarrollando sus habilidades comunicativas ya que, según Carreiras (1997), el lenguaje constituye el vehículo de la comunicación interpersonal.

Se ha observado que las situaciones de interacción comunicativa desarrolladas en el aula suscitan determinadas presiones comunicativas con motivo de la inmediatez y espontaneidad distintivas del acto comunicativo que fuerzan al hablante a intervenir

precipitadamente. Normalmente, el proceso conversacional exige una relativa rapidez y automaticidad en el intercambio lingüístico. No obstante, la formalidad característica del proceso de enseñanza permite una mayor relajación en el intercambio comunicativo, asignándose turnos flexibles de palabra, más dilatados y espaciados, los cuales son controlados directamente por el docente.

El lenguaje se desarrolla conforme a principios evolutivos. La persistencia de un lenguaje infantil en aquellos niños con alguna patología lingüística confirma un retraso en su desarrollo del lenguaje. Sus problemas comunicativos afectan decisivamente a la inteligibilidad de su habla. Además, presentan ciertas alteraciones atencionales – atención dispersa – que desfavorecen su desarrollo lingüístico-comunicativo. Crystal (1993:158) define el carácter selectivo de la atención como la "capacidad del cerebro para centrarse en ciertos aspectos de una experiencia perceptual compleja, e ignorar otros". Además, este estudioso considera que somos capaces de ejercer un gran control sobre nuestra capacidad de atención, lo cual supone una reflexión fundamental para aquellos niños con alguna patología lingüística. En relación con el proceso atencional, Carreiras (1997:10) advierte también que "en el procesamiento del lenguaje participan, si no todos, la mayoría de los procesos básicos, como la atención, la percepción, la memoria, etc.".

Estos niños suelen percibir ciertas reacciones de rechazo e intolerancia procedentes del resto de sus compañeros en el momento de interaccionar comunicativamente, lo cual propiciará su falta de implicación activa en la dinámica del aula y, consecuentemente, la correspondiente ruptura de su proceso de aprendizaje lingüístico.

INFLUENCIA DE LAS PRESIONES COMUNICATIVAS

Dentro del aula confluyen diversas actitudes, creencias y mentalidades, de naturaleza crítica y radical, que repercuten negativamente en el desarrollo lingüístico-comunicativo de aquellos niños con algún trastorno lingüístico, impidiendo gravemente su adaptación e integración escolar. Se pueden apreciar ciertas reacciones de rechazo e intolerancia en el aula que precipitan a tales niños hacia el cese del aprendizaje lingüístico. Se ha observado que las condiciones de la situación contextual repercuten

significativamente en el desarrollo de la conducta lingüística de los usuarios de una lengua. La influencia de tales circunstancias ambientales afecta decisivamente a estos niños.

Evidentemente, la intensidad de las alteraciones emocionales y comportamentales variará en función del grado de afectación del trastorno lingüístico ya que un niño/a con un leve tartamudeo no experimentará razonablemente la misma angustia que aquel que presenta una casi total imposibilidad de comunicación verbal. La experimentación de ciertas sensaciones de ansiedad, frustración e impotencia vendrá determinada probablemente por la severidad del desorden lingüístico, pero también por los rasgos peculiares de la personalidad del niño/a (timidez, retraimiento, seriedad,...) que restringen además sus posibilidades de comunicación.

Ante situaciones de conflicto lingüístico, surgen una serie de temores que dificultan las relaciones interpersonales, la socialización de tales niños. Estos perciben ciertas sensaciones de angustia ante la imposibilidad de poder responder satisfactoriamente a las exigencias comunicativas impuestas en el aula. Aquellos niños, por citar un ejemplo, que padecen las limitaciones funcionales derivadas de un déficit auditivo (hipoacúsicos), a pesar de llevar instalada una prótesis auditiva, parecen experimentar un relativo aislamiento acústico que les impide su implicación activa durante el proceso de intercambio comunicativo.

Actualmente se demandan unas exigencias mínimas de nivel o competencia lingüístico-comunicativa que desatienden las posibilidades expresivas de tales niños, tendiéndose a criticar aquellas emisiones o vocalizaciones lingüísticas anómalas que se desvían de los patrones de habla estandarizados. Estos niños intentan superar las barreras o limitaciones funcionales de su discapacidad lingüística para responder satisfactoriamente a las exigencias comunicativas. A pesar de su afán de superación, se enfrentan a numerosos obstáculos para poder relacionarse verbalmente con los demás niños debido a las tensiones internas suscitadas dentro del contexto del aula. Estas presiones comunicativas suponen barreras supuestamente infranqueables para el desarrollo de la interacción comunicativa al bloquear su intencionalidad comunicativa, su deseo de cooperación verbal.

Los niños que manifiestan algún trastorno en la vertiente expresiva del lenguaje, ya sea ciertas alteraciones en su capacidad articulatoria (los dislálicos), bien una fluidez

verbal alterada en su habla espontánea (los disfémicos), o bien un silencio voluntario o inhibición al habla impuesto por la realidad de determinadas situaciones sociales (los mutistas), todos ellos experimentarán graves dificultades de interacción comunicativa en el aula. El contexto del aula parece proyectar indebidamente una cierta hostilidad hacia el habla de tales niños quienes perciben ciertas tensiones radicales, determinadas reacciones de rechazo y actitudes de indiferencia que frustran gravemente su confianza comunicativa. Hay que añadir que la persistencia de ciertas alteraciones emocionales y comportamentales en el niño retrasa o dificulta enormemente el proceso de rehabilitación logopédica.

Tales alteraciones en el habla limitan considerablemente la capacidad de comunicación de estos niños. El habla alterado de los niños tartamudos, impregnado de pausas, bloqueos, interrupciones, repeticiones y prolongaciones tensas de sonidos, provocará ciertas reacciones de burla en los demás niños que propiciarán el cese progresivo de su participación comunicativa. Sus constantes paradas y lagunas en el ritmo de su discurso lingüístico impacientarán al resto de los niños quienes emplearán la burla para lanzar todo tipo de comentarios y críticas hirientes. De igual modo, las desfiguraciones lingüísticas derivadas de las alteraciones articulatorias de aquellos niños dislálicos cuyo habla puede resultar ininteligible para los demás también serán motivo de burla y crítica en el aula. Las alteraciones funcionales en sus órganos del habla dificultan su expresión oral, emitiéndose vocalizaciones lingüísticas imprecisas y confusas. Tales imperfecciones articulatorias dificultan considerablemente la comprensión de su lenguaje.

Por regla general, casi todos los niños/as que evidencian algún trastorno lingüístico-comunicativo manifiestan serias dificultades para la interacción comunicativa, tal y como se desprende del desarrollo de sus habilidades conversacionales, mostrando considerables esfuerzos por hacerse entender. Hay que añadir que se acogen a los beneficios de la comunicación no verbal (basada en el empleo de señales y signos - lenguaje gestual, corporal...) para superar mínimamente las diversas exigencias comunicativas.

Las alteraciones emocionales y comportamentales, condicionadas situacionalmente, se manifiestan, en mayor o menor medida, en función del contexto social en el que se desenvuelve el intercambio lingüístico. Estos niños padecen

indebidamente una relativa discriminación por parte del resto de sus compañeros quienes se burlan o critican duramente su actuación lingüística, su *forma peculiar de hablar*. Al mismo tiempo, perciben diversas dificultades para asumir la realidad de su problema lingüístico-comunicativo, intentando constantemente enmascarar la esencia de su problema para así salvaguardar su identidad personal. Además, sus expectativas de aprendizaje se ven mermadas considerablemente, así como desterradas sus esperanzas, debido fundamentalmente a las limitaciones funcionales de su discapacidad lingüística. Hay que añadir que estos niños proyectan una mayor dependencia con respecto a los demás debido a su búsqueda de ayuda.

Suelen recurrir a la técnica de la evitación con el fin de evitar o esquivar determinadas circunstancias comunicativas en las que su autoestima pudiera verse comprometida para así librarse del hecho de ser etiquetados y criticados directamente en el aula, acogiéndose, por consiguiente, a determinados recursos estratégicos (el gesto como medio de comunicación) para evitar la angustia e incomodidad de tal situación comunicativa. Se niegan a comunicarse, evitando de esta manera las críticas y burlas de sus compañeros. Además, perciben que están siendo examinados constantemente, lo cual inhibe significativamente su intencionalidad comunicativa. De igual modo, aprecian ciertas diferencias significativas a la hora de contrastar su desarrollo lingüístico-comunicativo con el de sus compañeros de clase, lo cual le supondrá un motivo de reflexión sobre su problema. Tienen plena conciencia de las implicaciones derivadas del trastorno lingüístico que presentan, asignando una enorme importancia a su problema de comunicación. Esta toma de conciencia propiciará que reaccionen con una relativa inseguridad emocional a la hora de enfrentarse a las diferentes situaciones de interacción comunicativa, participando mínimamente en tales actividades orales ante el temor a las reacciones de los demás niños. Además, estos niños muestran considerables dificultades de aprendizaje debido fundamentalmente a las limitaciones funcionales de sus trastornos lingüísticos, así como a las repercusiones psico-afectivas derivadas.

No hay que olvidar que las actitudes han de concebirse como inclinaciones o productos sociales desencadenantes de la mentalidad imperante que han de valorarse con suma atención a fin de moldear o construir adecuadamente la personalidad de los

niños. Se han de erradicar, por consiguiente, aquellas actitudes intransigentes y críticas que apenas toleran, por ejemplo, la persistencia de indicios de un lenguaje infantil.

PAUTAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Evidentemente el aula ha de reunir una serie de condiciones contextuales favorables para agilizar el desarrollo lingüístico-comunicativo de aquellos niños que presentan algún trastorno lingüístico-comunicativo. Por tanto, se ha de crear un ambiente óptimo para el aprendizaje, el cual estimule la intencionalidad comunicativa para así consolidar gradualmente la competencia comunicativa. Las situaciones de aprendizaje han de estimular también la creatividad lingüística y la espontaneidad comunicativa de estos niños, rentabilizando al máximo el potencial funcional del resto de sus habilidades lingüísticas.

Para evitar el desarrollo e influencia de aquellas presiones comunicativas y estimular la intencionalidad y espontaneidad comunicativa de estos niños, algunas orientaciones o pautas claves de intervención pedagógica son las siguientes:

- Garantizar la igualdad de derechos y oportunidades en el tratamiento educativo de estos niños a fin de evitar la segregación del sistema educativo.
- Concienciar o sensibilizar al resto de los compañeros de la realidad del problema lingüístico del niño/a en cuestión, minimizando las implicaciones o limitaciones de tales disfunciones lingüísticas.
- Promover el desarrollo de actitudes solidarias y tolerantes en el aula basadas en la comprensión, la aceptación y el respeto mutuo.
- Establecer las condiciones contextuales favorables para propiciar un aprendizaje lingüístico óptimo.
- Ofrecer situaciones de aprendizaje que impulsen la intencionalidad comunicativa del niño/a.
- Estimular la naturalidad y espontaneidad comunicativa dentro del aula.
- Animar la participación activa del niño/a en las tareas de aprendizaje lingüístico dada su resistencia a la participación comunicativa.

- Rentabilizar el máximo rendimiento funcional de sus discapacidades lingüísticas.
- Infravalorar la repercusión de las desviaciones lingüísticas cometidas.
- Animar a asumir constantemente riesgos lingüísticos durante la aproximación o dominio del conocimiento lingüístico.
- Proporcionar constantemente oportunidades en el aula de aprendizaje significativo basadas en la interacción comunicativa a fin de percibir la utilidad del aprendizaje lingüístico.
- Asignar una cierta autonomía al niño/a en la construcción de su aprendizaje lingüístico, concediéndole oportunidades para asumir responsabilidades.
- Mejorar su proceso atencional hacia las tareas de aprendizaje lingüístico (Lees & Urwin, 1997).
- Activar y mantener constantemente la influencia de la estimulación motivacional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Crear una actitud positiva en el niño a la hora de enfrentarse a su problema lingüístico-comunicativo.
- Reforzar constantemente su autoestima y confianza comunicativa.
- Elogiar siempre el logro de los progresos o avances lingüísticos experimentados como refuerzo positivo para posteriores aprendizajes.
- Proponer actividades de estimulación del lenguaje oral basadas en centros de interés del niño que les resulten interesantes, familiares, cercanas y novedosas.
- Explotar el valor de las actividades lúdicas, de las situaciones de juego en el aula ya que el juego ha de concebirse como una valiosa herramienta de enseñanza e instrumento de aprendizaje.
- Adopción de una actitud flexible, abierta, comprensiva, tolerante y permisiva por parte del docente ante las imperfecciones lingüísticas o desfiguraciones verbales de estos niños.

Sin duda alguna, el valor lúdico de los juegos estimulará significativamente su predisposición hacia el aprendizaje lingüístico, incitándole a implicarse activamente en la dinámica del aula, participando en las tareas de aprendizaje lingüístico. Además, resulta fundamental que los niños/as que presentan algún trastorno lingüístico-

comunicativo se sientan relajados y cómodos para poder expresarse con una relativa naturalidad y libertad dentro del contexto del aula.

VALORACIONES FINALES

Este artículo se ha centrado en la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de la lengua, precisando la influencia negativa de aquellas presiones o tensiones comunicativas suscitadas dentro del contexto del aula que bloquean o interfieren gravemente en el desarrollo lingüístico-comunicativo de aquellos niños con alguna patología o desorden lingüístico. Han de evitarse, por consiguiente, en la medida de lo posible aquellas situaciones de conflicto lingüístico desarrolladas en el aula que suponen una serie de barreras u obstáculos comunicativos para estos niños, frenando gravemente su participación comunicativa. Su intencionalidad y espontaneidad comunicativa han de verse liberadas de la influencia de cualquier presión o limitación comunicativa. Además, resulta razonable la necesidad de rentabilizar u optimizar al máximo el potencial funcional residual de sus discapacidades lingüísticas, explotando, al mismo tiempo, el rendimiento del resto de sus habilidades lingüísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carreiras, M. (1997). *Descubriendo y Procesando el Lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Crystal, D. (1993). *Patología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Lees, J. & Sh. Urwin. (1997). *Children with Language Disorders*. London: Whurr Publishers.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. London: Penguin.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. London: Penguin.
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN ALUMNADO DISLÉXICO Y SU REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Carmelo MORENO MUÑOZ
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo es sabido por los profesionales que de una u otra forma están implicados con el devenir de las aulas, que a lo largo de los cursos académicos, ciclos y niveles del sistema educativo un número indeterminado pero cada vez de un modo creciente, por diversas causas en ocasiones difícilmente detectables, el alumnado se van desfasando notablemente respecto a su grupo de referencia. Hemos de indagar en el origen y causas que motivan que un niño o niña en una situación escolar "normal", en un ambiente motivador y significativo para el alumnado, con una metodología adaptada a su edad y que es válida para la mayoría de los estudiantes, le es imposible seguir y alcanzar el rendimiento esperado y por otra parte conseguido por sus compañeros/as.

Aquí matizaremos que el término "rendimiento" no está contemplado exclusivamente desde la perspectiva o corriente *positivista*, ni enfocado únicamente a contenidos curriculares puramente académicos. Del alumnado se espera además de todo ello el desarrollo de determinados hábitos, habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en su entorno familiar, social, etc.

Como origen y causa de alguna de las situaciones anteriormente reseñadas aportamos la siguiente reflexión sobre las "dislexias" y su repercusión en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado así como de la Competencia Comunicativa en particular. De modo liviano y sencillo hablaremos de las dislexias siendo conscientes por una parte de lo mucho y ampliamente que ha sido tratado este tema y dada la amplia bibliografía al uso y por otra parte el considerar que no existe un único tipo de dislexia dado que no existe un único alumnado disléxico, pues es la individualidad de éstos quienes la configuran.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO "DISLEXIA"

Son muchas las definiciones que en torno a este término se han elaborado en función del análisis realizado por diversos estudiosos y del área de conocimiento desde la cual se desarrolla, es por ello que limitaremos nuestra aportación dada la amplitud y variedad de las mismas a aquellas que consideramos representativas y que suscitan en nuestro pensamiento la idea de lo mucho que aún queda por investigar respecto al tema que nos ocupa. Partimos acordes con la teoría expuesta por Roger Mucchielli y Arlette Bourcier, en el sentido de que lo conocido hasta ahora sobre la dislexia gira en torno a sus efectos y síntomas, careciendo en la actualidad de un corpus teórico de las cosas que lo origina, cuándo y a qué edad comienza a desarrollarse, o cuál es la mejor estrategia metodológica para paliar sus efectos.

Una de las teorías más extendidas es la de Borel-Maissonny, que define la dislexia como:

"Una dificultad particular para identificar, comprender y reproducir los símbolos escritos, que tiene como consecuencia alterar profundamente el aprendizaje de la lectura entre los cinco y ocho años, la ortografía, la comprensión de textos y, por tanto, las adquisiciones escolares".

Por otra parte Roger Mucchielli y Arlette Bourcier reducen a tres las distintas definiciones sobre la dislexia:

- *Definición conceptual:* (La anteriormente reseñada)

- *Definición descriptiva:* Aquella en la que no sólo tiene en cuenta las manifestaciones de la "enfermedad" que perciben los padres y educadores, sino que da detalle de todos los síntomas: confusión de letras parecidas, de sonidos, inversión de letras, sílabas, palabras, etc.

- *Definición genética:*

"La dislexia es la manifestación de una perturbación en la relación entre el yo y el universo; perturbación que ha invadido selectivamente los campos de la expresión y de

la comunicación. La relación entre el yo con su universo es ambigua e inestable, por lo que obstruye el paso a la inteligencia analítica y, por consiguiente al simbolismo".

(Mucchielli, R., y Bourcier, A.: 1979)

Partiendo desde nuestra área de conocimiento, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, diferimos en algo de estas opiniones que si bien son una viva muestra de los diferentes bloques o núcleos en los que se pueden clasificar las diversas definiciones y teorías que aún perduran en nuestros días. Nosotros consideramos al hablar de una persona con dislexia a aquella que con una inteligencia general media o superior de la media, C. I. a partir de 95 como límite inferior, manifiesta dificultades en el aprendizaje de la escritura y la lectura, y los sujetos pertenecientes a los siguientes casos:

- Los niños/as inmaduras o límites.
- Los que padecen disfunción cerebral mínima.
- Los niños que padecen deficiencias en sus órganos sensoriales, tanto en la vista como en el oído.
- Los que tienen problemas serios de motricidad fina: niños espásticos, con dedos atrofiados, etc.
- Los que por enfermedad, ambiente familiar, frecuentes cambios de escuela, etc., sufren fracasos escolares.

Los grupos de sujetos anteriormente reseñados manifestarán dificultades lecto-escritoras y cometerán en mayor o menor medida los errores que desarrollaremos en el siguiente punto. También manifestar que además de la presencia de las mismos, para poder diagnosticar una "dislexia" se requerirá de su correspondiente evaluación y diagnóstico tanto de ámbito psicológico (inteligencia, personalidad…) como pedagógico (competencia y reeducación) ya que por sí solos no son condición suficiente para determinar la existencia o no de una "dislexia".

CARACTERÍSTICAS GENERALES Y TÍPICOS ERRORES DEL ALUMNADO DISLÉXICO

Aunque no se conoce ni se puede determinar de un modo exacto los orígenes y causas de las dislexias así como el momento concreto de su aparición, sí se puede estimar que es el inicio de la escolarización primaria, cuando tiene lugar el comienzo del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, es el momento en que la dislexia manifiesta sus primeros síntomas. Al alumnado disléxico se le podría ubicar cronológicamente a partir de los siete años aunque partimos de la certeza que estamos frente a un problema conformado a través de un proceso que permanece latente en el alumnado desde algún momento aún desconocido.

Las manifestaciones o errores más generalizados entre la población a la que se le ha diagnosticado "dislexia" se pueden resumir en los que siguen:

- *Omisiones:* Consisten en la supresión de una o varias letras en la lectura y en la escritura.

- *Rotaciones:* Confusión ocasionada entre letras con formas semejantes pero que están en posición inversa.

- *Inversiones:* Las letras o palabras en la escritura y lectura sufren una alteración en su secuencia correcta.

- *Confusiones:* Confusiones auditivas entre consonantes fuertes y débiles, duras o vibrantes, etc.

- *Disociaciones:* Se producen especialmente en la escritura y consisten en la separación incorrecta en sílabas de una palabra y la unión de éstas con la palabra siguiente.

- *Sustituciones de palabras:* En el uso que el niño/a hace de las palabras estudiadas globalmente, en ocasiones utiliza unas por otras, unas veces con cierta aproximación al sentido del texto y otras ocasiones con total descuido de su composición.

Esta sintomatología concluye en un mundo cambiante y difuso para el alumnado, carente de estabilidad a nivel cognitivo y emocional tal como nos dice Ajuriaguerra:

"Por nuestra parte hemos señalado que los desórdenes afectivos son muy frecuentes, si no constantes, en los disléxicos; secundarios muchas veces, pueden, sin embargo, ser primarios a veces, pero en nuestra opinión no se sitúan al nivelde la lectura propiamente dicha".

(Ajuriaguerra, J.: 1977,181)

Llegado a este punto quisiéramos hacer hincapié en la importancia del factor afectivo ya que es vital para una reeducación adecuada, sea el origen o la consecuencia de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA Y SU INCIDENCIA EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Como indicamos en el punto anterior el valor afectivo en el alumnado así como su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje cobran especial relevancia en cualquier área de conocimiento pero debe ser cuidado y valorado sobremanera al tratarse de las capacidades y habilidades comunicativas de una persona. Si bien la lectura y la escritura son las principales vías de acceso al conocimiento y organización social, a través de las mismas conformamos nuestro pensamiento, nuestra identidad y comprensión del entorno que nos rodea. Unido a ello es despliega nuestra capacidad y habilidad lingüísticas que nos permite expresar nuestros pensamientos y sentimientos así como interactuar con nuestro entorno. En las primeras manifestaciones que aparecen en las aulas de un posible caso de dislexia debe prestarse especial atención tanto a su posible etiología como a nuestra posición y actuación frente a la misma, de ahí el gran valor e importancia de una evaluación y detección temprana y su correspondiente reeducación.

El ambiente, tal como hoy se organiza nuestra sociedad y según la escala de valores imperantes, tiende a favorecerse la ilusión por el triunfo, siendo cuantiosas sus

manifestaciones en los centros educativos, tal es así que numerosas familias se rigen en función de los boletines informativos de los centros en los que quedan reflejadas las calificaciones para amoldar en función de los mismos sus “premios” y “castigos”. De igual forma, la actitud, expectativas y comentarios de los docentes frente a un alumnado que presente dificultades en la adquisición de la lectura o la escritura puede llevar a considerar a dicho alumnado “torpe” “vago”… ya que bajo las mismas condiciones metodológicas no son capaces de alcanzar y seguir el ritmo de su grupo de iguales.

Las repercusiones que tal actitud por parte de la familia, docentes y en la mayoría de los casos también de su grupo de iguales, puede ser muy dispar pero sin lugar a dudas, desajustada y negativa a la realidad y posibilidades reeducativas de dicho alumnado. Puede ocasionar ante situaciones comunicativas determinados bloqueos, inhibiciones y rechazos ya que supone una situación angustiosa para el alumnado.

Si es nuestra pretensión desarrollar la competencia comunicativa en nuestro alumnado, clarificaremos previamente cuál es nuestra percepción de dicho concepto. Entendemos como competencia comunicativa el conjunto de saberes interiorizados por el hablante que le van a permitir la utilización de la lengua en cualquier situación comunicativa (Hymes, 1995). Es por ello que consideramos al lenguaje como medio y objeto de aprendizaje siendo dos de sus principales manifestaciones la lectura y la escritura, si estas constituyen dos pilares sobre los que se sustenta el conocimiento, la organización del pensamiento, la regulación de conductas, así como las principales vías de comunicación social, el desarrollo de las mismas conformará el despliegue de las habilidades comunicativas en el aula y en su entorno. El uso del lenguaje se verá potenciado o coartado en función del desarrollo de dichas habilidades así como el uso y calidad de sus producciones tanto a nivel verbal o no verbal. Si el alumnado disléxico percibe los momentos de clase en los que tiene que interactuar, bien con el profesorado o grupo de iguales, como algo que le genera miedo, ansiedad, así como un desánimo constante al enfrentarse a los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje, no es descabellado prever consecuencias negativas, tanto en su desarrollo cognitivo como afectivo, provocando desajustes tanto a nivel social como personal. Es labor del profesorado promover en el aula un ambiente motivador y de confianza donde el alumnado se sienta partícipe de su aprendizaje, adaptar su metodología de modo tal que el despliegue y uso del lenguaje tenga lugar de un modo real en el aula y fomentar valores de respeto, tolerancia entre su grupo de iguales que le animen a interactuar en un feed-back beneficioso para todos y que le ayuden y permitan superar sus dificultades.

REEDUCACIÓN DEL ALUMNADO DISLÉXICO Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Ante la reeducación del alumnado disléxico y clarificado el término “dislexia” nos genera la pregunta de qué es “reeducación” de un alumno. Reeducar significa sencillamente “volver a educar”, en el sentido de una profunda reestructuración ya que el niño/a tendrá que dejar una serie de hábitos, en ocasiones muy arraigados, para adquirir otros nuevos. (Rioja, J.: 1989, 107).

La reeducación en el alumnado debe tener como punto de partida un fracaso constatado en el aprendizaje de la lectura y la escritura al tiempo que un deseo por parte del sujeto de superar dichos fracaso. Por otro lado la reeducación no debe comenzar nunca como consecuencia de los síntomas, sino previo al conocimiento de las causas de dichas dificultades determinadas por la evaluación y diagnóstico.

Una vez determinadas las posibles causas que originas tales dificultades se hará mayor o menor hincapié en función de su incidencia o repercusión. En líneas generales nosotros proponemos una serie de etapas que pueden guiar el plan de actuación en la reeducación de las dislexias. En un primer momento y como mencionamos en el punto anterior, se requerirá de una relación afectiva, donde el “lenguaje” sea el objeto de encuentro en torno al cual se entabla una relación dual persona a persona (Ajuriaguerra, J. 1977, 107). Consideramos que uno de los primeros aspectos a considerar al iniciar las sesiones de reeducación es el conseguir un buen clima afectivo entre el reeducador/a y el alumno/a, contacto que parte sin duda, del conocimiento del carácter y de los problemas de dicho alumno. Suele ser muy frecuente que los problemas a consecuencia del lenguaje se traduzcan en los primeros días en un mutismo casi total en los estudiantes. Es labor del educador despertar el interés y la curiosidad en el alumnado mediante juegos y trabajos educativos que poco a poco hagan desaparecer su inhibición. En una segunda etapa suele ser muy general la existencia de una deficiente orientación espacial. En primer lugar se comenzará trabajando en ello partiendo de su propio cuerpo para subsanar las dificultades que luego puede plantear tanto en la lectura y escritura en el momento de ordenar las letras y las palabras. Por último, dichas actividades de orientación espacial pasarán a ser empleadas con las letras y palabras que ya conoce, codificando y decodificando dichas palabras. Al mismo tiempo se reforzará dicho

proceso con actividades y ejercicios propios de preescritura; bucles, círculos, etc., de pronunciación lenta de sonidos para saber cuál ocupa el primero, el segundo lugar…

Somos conscientes de que el tema de la dislexia, su origen, diagnóstico y tratamiento, susceptible de tan numerosas y variadas opiniones en la vida escolar, requiere de un tratamiento más amplio que el desarrollado en tan corto espacio por nosotros, si bien, incluimos por ello una bibliografía, que aún sin ser muy amplia, pensamos que pude servir de orientación y ayuda para quienes la necesiten.

BIBLIOGRAFÍA

Ajuriaguerra, J. de: (1977). *La dislexia en cuestión.* Madrid, Pablo del Río.

Bernaldo, J.: (1996). *El lenguaje lectoescrito y sus problemas.* Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.

Boltanski, E.: (1984). *Dislexia y dislateralidad.* Alcoy, Marfil

Bravo, L.: (1997). *Lenguaje y dislexias : enfoque cognitivo del retardo lector.* Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Escat, J.: (1999*). La dislexia : un enfoque rehabilitador en la lecto-escritura.* Barcelona, Paidós Ibérica.

Fernández, F. (1990): *Fichas de recuperación de la dislexia.* Madrid, CEPE

García, L.: (2000). *Dislexias: diagnóstico, recuperación y prevención.* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Hymes, D.: (1995). "Acerca de la Competencia Comunicativa" en M. Llobera. (Coord.) *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lengua extranjeras.* Madrid: Edelsa, 27-46

Mucchielli, R., y Bourcier, A.: (1979). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación.* Madrid, Cincel.

Prieto, Mª D.: (1984). *Dislexia y desarrollo del esquema corporal.* Murcia, Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.

Rioja, J. (Coord.) (1989). *Problemas escolares: dislexia, discalculalia, dislalia.* Madrid, Cincel.

Rivas, R. Mª.: (2001). *Dislexia, disortografía y disgrafía.* Madrid, Pirámide.

LENDO AS MÃOS, LENDO COM AS MÃOS, LENDO ATRAVÉS DAS MÃOS, LENDO...

Tania Mariza KUCHENBECKER RÖSING
Universidad de Passo Fundo (Brasil)

EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À LEITURA

O ato de ler traz em seu bojo o desenvolvimento do processo da compreensão. É preciso abordar esse ato deixando de lado o senso comum, onde a maioria esmagadora das pessoas reduzem-no a uma simplicidade inaceitável, revelando o quão distantes se encontram do entendimento acerca da leitura e das implicações contidas na mesma por sua complexidade.

O autor produz um livro e perde esse produto de vista, entregando-o a uma editora cujo destino é determinado pelas distribuidoras. Esse mesmo livro passa a ser significado quando os leitores se apropriam do mesmo através do ato de ler. Mediadores de leitura, pais, bibliotecários verdadeiramente comprometidos com o processo de formação de leitores, agentes culturais conscientes da importância do aprimoramento educacional e cultural das pessoas de diferentes faixas etárias e distintos níveis de escolaridade, autoridades educacionais preocupadas com a leitura enquanto prática social cujos resultados contribuem decisivamente para o exercício da cidadania, precisam ter esse entendimento.

É necessário fazer interlocução com intelectuais capazes de ajudar a explicitar a complexidade do simples em que a leitura se constitui.A primeira contribuição é de Edgar Morin:

"Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, comprehendere, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação.

Explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é, bem entendido, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva.

A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais . É insuficiente para a compreensão humana.

Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito." [(1)]

O desenvolvimento do gosto pela leitura abrangendo, portanto, a variedade de modalidades empregadas no processo de iniciação à leitura deve ser entendida no âmbito da compreensão humana defendida por Morin, a qual *vai além da explicação* e não pode prescindir do *conhecimento de sujeito a sujeito*. A mediação feita pelas mães, pais, avós através de cantigas, de contos para ninar, de histórias maravilhosas para entreter as crianças constitui-se na concretização inicial dessa dinâmica. É um diálogo diferente que se estabelece entre os interlocutores, proporcionando às crianças uma estruturação de seu universo interior através da construção de valores que vão sendo repassados pelas histórias, pelas cantigas, recursos esses dos quais ela se apropria, passando a fazer parte de sua identidade, numa dinâmica intersubjetiva e polifônica, como defende Bakhtin. São determinantes, também, no seu desenvolvimento emocional e intelectual. O desenvolvimento de um sujeito para a autonomia, para a independência, para a liberdade passa, sem dúvida, pela relação com o outro, com a comunidade familiar seja qualquer o formato em que se estrutura, com acesso às histórias cuja memória familiar, coletiva, livresca ou através de outros suportes pode oferecer a essa criança em desenvolvimento.

A contribuição de Ana Teberosky e de Teresa Colomer também é significativa no entendimento das implicações do processo de aquisição da leitura e da escrita, concebido como uma caminhada longa de alfabetização que começa muito antes da escola:

"Em determinadas famílias, as crianças interagem com materiais e com tarefas de leitura e escrita desde muito cedo. E essas interações provavelmente estão relacionadas e influenciam nas aprendizagens convencionais posteriores.

Porém, no caso da linguagem escrita, a base social tem uma função especial a mais. Sendo um escrito um objeto simbólico, para que se reconheça nas marcas gráficas objetos simbólicos, os agentes sociais devem atuar como intérpretes, cuja função é transformar essas marcas gráficas em objetos lingüísticos (Ferreiro, 1996). Apenas escutando a leitura em voz alta, a criança pequena assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem. **(2)**

As considerações de Teberosky e Colomer são facilmente entendíveis no contexto de crianças com desenvolvimento normal, sem nenhuma patologia, cuja comunidade familiar tem os recursos culturais e até econômicos para propiciarem um desenvolvimento pleno das mesmas através do acesso aos livros, à contação de histórias, aos bens culturais como um todo. Há que se entender, no entanto que a aprendizagem da escrita está diretamente relacionada às vivências em sociedade, às suas práticas sociais de leitura e de escrita, contribuindo, dessa forma, para a realização de ações com segurança numa sociedade letrada e, agora, repleta de imagens.

Há muita curiosidade em torno do processo de iniciação à leitura desenvolvido por pessoas de diferentes níveis sócio-econômico-culturais, de distintas faixas etárias, considerando-se que, na atualidade, muitos são os suportes veiculadores de textos, com recursos inimagináveis, capazes de estimular cada um e todos a desencadearem um processo de envolvimento com a leitura, construindo trajetórias as mais inesperadas.

Quando solicitamos a qualquer pessoa, a qualquer profissional, cuja faixa etária abrange entre 30 e 50 anos, que revele suas primeiras experiências com o ato de ler, resgatando-as da memória, as respostas são as mais variadas e realmente interessantes pela diversidade. Cada geração tem experiências distintas, singulares. Alguns, revelam seu contato primeiro com histórias em quadrinhos, os famosos gibis. Outros, lembram as histórias contadas por suas mães, embaladas por canções que complementavam essas narrativas. Outros ainda, lembram de, em estando no colo de sua mãe, terem desenvolvido o gosto pela leitura por intermédio da audiência de histórias veiculadas pelo rádio, as inesquecíveis radionovelas que provocavam uma verdadeira catarse emocional entre todos os membros da família. Há, também, os que despertaram o prazer de ler através de histórias bíblicas contadas a cada noite por suas mães, revelando uma forma criativa de passar os ensinamentos religiosos aos filhos. Encontram-se muitos que iniciaram seu envolvimento com a leitura através do contato com o mundo maravilhoso dos contos de fadas.

O relato dessas experiências de vida demonstram o quão distantes se encontram os adultos leitores das crianças e adolescentes da atualidade, cujas primeiras experiências de leitura ou acontecem por intermédio da televisão, através da apreciação de desenhos animados, ou mesmo do envolvimento com o computador, através da interação com diferentes jogos ou ainda com CDsROM criados com base em narrativas literárias, em poesias, além do envolvimento com brinquedos inspirados em personagens, equipamentos, máquinas peculiares ao universo dos programas televisivos.

Essa constatação nos estimula a pensar nas pessoas portadoras de necessidades especiais e nas experiências de leitura que possam desenvolver. O compromisso dos adultos, dos profissionais da educação, das autoridades governamentais deve ser ampliado à medida que todos devem ser incluídos num processo de formação para a leitura, transformando-se em leitores cujo ato de ler não seja apenas uma ação pragmática, mas que possa desenvolver em cada um o prazer,a fruição,o gosto pela leitura.

LENDO AS MÃOS

Quando os leitores são surdos, muda a perspectiva das primeiras experiências com o ato de ler. Em primeiro lugar, deve-se levar em conta que grande parte de crianças surdas nasce em famílias de ouvintes, ficando em desvantagem com os demais membros da comunidade familiar. Suas experiências com os contos é restrita, considerando que as pessoas com quem convivem devem dominar a linguagem dos sinais. É muito pequeno o percentual de surdos que nascem de pais surdos, o que propicia uma outra peculiaridade no desencadeamento das primeiras experiências com a leitura. .

A tarefa de contar histórias para surdos é complexa. Mesmo que o contador seja fluente em língua de sinais, é imprescindível observar certas limitações e especificidades. Na relação entre mães surdas e filhos surdos, são utilizadas várias estratégias: a mãe sinaliza palavras específicas ou frases na ilustração, utilizando o livro como complemento do sinal, desenvolve uma espécie de dramatização, imitando as ações contidas na ilustração ou ainda realizando outras expressões que demonstram a mudança de personagens, faz um cotejo entre o conteúdo do texto e eventos da vida real, mantém a atenção da criança através apenas dos sinais que sintetizam a história, elabora perguntas sobre a ilustração e sobre o texto para o filho, num verdadeiro processo de interação. O foco de atenção constitui-se nas mãos sinalizadoras, nas expressões facial e gestual

Faz-se necessário chamar a atenção de todos para a interação que deve existir entre ouvintes e surdos no ato de contar histórias o que, da mesma forma que acontece na interação entre mães surdas e filhos surdos, promove o desenvolvimento dessas crianças acelerando-o, a partir de sua relação com narrativas ficcionais, construindo de forma rica a sua interioridade.

A emergência de professores surdos ainda é muito pequena, sendo os já existentes portadores das mesmas carências profissionais da grande maioria de professores ouvintes e que trabalham com alunos sem problemas de natureza física: não são leitores, apresentando dificuldades, portanto, para desencadear um processo de formação de outros leitores, pois não constituem exemplo para seus alunos no que diz respeito ao envolvimento com materiais de leitura.

O processo de inclusão de surdos em todas as atividades sociais é uma forma de as pessoas em geral entenderem a especificidade de sua comunicação, valorizarem a mesma, interessarem-se em contribuir para que esse segmento da sociedade possa ter acesso às mais diversas manifestações culturais, viabilizando a tradução das mesmas por pessoas que dominam a linguagem de sinais.

Ouvir, enxergar, e promover a flexibilização das mãos numa verdadeira dança que encanta a todos, sintetizando a mensagem, demonstra a importância do sentido da visão e a capacidade de audição, traduzindo a mensagem em sinais. O ato de contar histórias por ouvintes para surdos é uma atividade que precisa ser estimulada, observando-se os benefícios em que as narrativas, as poesias e mesmo textos teatrais podem resultar no processo de aprimoramento da interioridade desse grupo social com necessidades especiais.

LENDO COM AS MÃOS

Há um esforço de conscientização dos diferentes segmentos da sociedade em geral, movido por leis, projetos, regulamentos da área governamental, no sentido de criar oportunidades de vivências sociais e profissionais num contexto de normalidade para os cegos, pessoas cujo desenvolvimento da habilidade da audição, do tato superam os grandes obstáculos que ameaçam a sua vivência na comunidade familiar e as suas experiências e práticas sociais**.**

O contato com jovens e adultos cegos permite que se perceba em cada um o grande interesse de poder contar com o apoio de lideranças da sociedade para que possam ter acesso aos bens culturais, através de ferramentas em áudio, ou ainda, de materiais produzidos em braille. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação tem liderado um grande movimento no Brasil, reunindo esforços de instituições de distintas naturezas como o Instituto Benjamin Constant, localizado no Rio de Janeiro, para viabilizar a publicação de textos técnicos, científicos, literários, manuais didáticos e profissionais entre tantos outros.A constituição brasileira, estatutos da criança e do adolescente entre obras literárias canônicas para os cegos têm sido produzidos pela Editora do Senado Federal, com grande qualidade, permitindo a acesso a esses importantes conteúdos por pessoas que fazem parte desse segmento da sociedade, demonstrando seu compromisso com o desenvolvimento da cidadania entre grupos com necessidades especiais.

A leitura através do contato das mãos com os pontos que constituem o código Braille permite que se manifeste um olhar diferente à potencialidade do ser humano e ao desenvolvimento de habilidades a partir de seus próprios sentidos, numa demonstração do potencial do corpo humano e do uso adequado dos sentidos.

O domínio do código Braille é restrito a familiares de cegos, ou mesmo a professores cegos ou professores de cegos, o que dificulta, muitas vezes, um diálogo mais profundo acerca de determinados temas, ou mesmo a viabilização de oportunidades profissionais a esse segmento da sociedade, considerando, também, a necessidade de interlocução no código referido, ou ainda,

de formas diferenciadas de avaliação de seus trabalhos quando têm a oportunidade de ocupar espaços entre os universitários, por exemplo, ou na realização de concursos.

Considerando a soma vultosa gasta com pesquisa nas diferentes universidades brasileiras, dever-se-ia destinar parte desse financiamento à criação e à produção de ferramentas capazes de ampliar a inserção dos cegos na sociedade como um todo.

Ler com as mãos é modalidade a ser considerada na chamada normalidade das propostas educacionais, constituindo uma política governamental de atendimento à especificidade desse segmento da sociedade cujos problemas iniciam quando emergem de comunidades familiares cujos integrantes não são cegos, ou mesmo quando seus integrantes, especialmente pai e mãe, também apresentam a mesma necessidade especial.

Estudantes universitários cegos têm se socorrido da ajuda de colegas no que diz respeito ao atendimento de suas carências para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos e nem sempre têm contado com a ajuda e a compreensão necessárias de professores que não possuem o conhecimento mínimo do código Braille nem têm a sensibilidade para o atendimento de casos especiais.

O processo de inclusão dessas pessoas no mundo acadêmico deve ser prevista, também, através de oferta de espaços opcionais para aprendizes de diferentes cursos que desejam ampliar seu conhecimento no que diz respeito à interação com o segmento de pessoas com necessidades especiais. O discurso em favor da inclusão pressupõe ações viabilizadoras dessa inclusão. Não deixa de ser uma forma de alfabetização especial no contexto do grande esforço pela erradicação do analfabetismo no país e da diminuição de analfabetos funcionais. Há que se diminuir também o analfabetismo relativo à natureza dos elementos constitutivos do código Braille e de outros recursos necessários à ampliação da comunicação com cegos, surdos, e da garantia de sua autonomia na sociedade. São pessoas extremamente inteligentes, sensíveis, desejosas de ampliar suas oportunidades de circulação social e no mundo do trabalho, sendo respeitadas pela singularidade de suas necessidades, ampliando o respeito à sua dignidade enquanto cidadãos. Há que se desenvolver um espírito de solidariedade para garantir esses recursos mínimos que viabilizam a independência desse segmento especial integrante da sociedade.

O diálogo sobre esse tema, seja em ambiente universitário, seja em outras instituições sociais, precisa ser embasado em dados coletados entre pessoas cegas e seus familiares, dados estes que deverão ser categorizados e ordenados, transformando-se em informações importantes. O processamento, a avaliação e a síntese dessas informações resultarão num conhecimento significativo sobre as necessidades desse segmento especial, estimulando as pessoas

consideradas num contexto de normalidade a ampliarem os espaços para o desenvolvimento individual e a convivência social dos cegos com as pessoas em geral.

LENDO ATRAVÉS DAS MÃOS E...

As bibliotecas, os centros multimidiais de promoção de leitura contam com a atuação de profissionais que deveriam ter a sensibilidade de **ouvir** os usuários desses ambientes sobre necessidades e interesses de leitura, profissionais estes que não se dispõem, na grande maioria dos casos, a fazê-lo com a sensibilidade necessária. Através do **manuseio** de fichas, ou mais modernamente, através da **navegação em *sites*** específicos para a classificação de livros, de periódicos e de outros materiais existentes em bibliotecas mais bem aparelhadas, tentam cumprir uma rotina de seleção de materiais, entregando-os aos leitores. Entende-se que a normalidade do atendimento pressupõe uma **interação sujeito a sujeito**. A busca das informações sobre a existência ou não de determinados livros e ou dos materiais solicitados, a retirada dos mesmos das prateleiras multiformes seguida da entrega de conteúdos em diferentes suportes aos solicitantes é feita pelo sentido da visão e do tato. A forma cuidadosa ou não de tratar esses materiais e o modo de entregá-los aos usuários desses espaços culturais demonstra, também, que importância esses profissionais concedem ao livro, aos vídeos, aos CDsROM...

Uma referência a Bakhtin é necessária nesse momento quando reitera constantemente esta idéia da natureza relacional, ou dialógica, do discurso, informando que qualquer desempenho verbal inevitavelmente se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social e funcionando como parte dele. A relação entre o sujeito bibliotecário e o sujeito leitor se constitui do diálogo desenvolvido pelo primeiro profissional e as diferentes obras com as quais entrou em interação, ao mesmo tempo em que o segundo é resultado de outras tantas interações.

Se perguntarmos a pessoas de diferentes gerações em que suportes apreciam mais desenvolver atividades de leitura, encontraremos respostas as mais diversificadas. Certamente as gerações mais velhas têm um prazer indescritível pelo envolvimento com o suporte livro, curtindo o papel em que é feito, o *design* da capa, a formatação interna, o tipo de letra... Outros mais jovens, lembram dos gibis, da curtição emergente das ilustrações que contracenava personagens inesquecíveis. Entre os bem mais jovens, tal entusiasmo se manifesta ao entrarem em contato com a tela e as múltiplas possibilidades que o hipertexto oferece. Outra manifestação de encantamento acontece através da utilização do *e-book*, cujo toque na tela, seja o mais sensível possível, faz surgirem páginas inusitadas, surpreendentes relativamente a textos

canônicos ou de autores pertencentes a tribos mais novas, mesclando a linguagem escrita com outros recursos como o movimento, a cor, o som, ilustrações, fotografias, imagens as mais ricas enfim. É a leitura através das mãos, num verdadeiro gesto de aproximação de um objeto de desejo, ou mesmo de um toque de carinho, ou ainda de curiosidade pelo novo, pelo inesperado.

O que está em jogo nesse quadro são questões culturais. A cultura do ato de ler o livro se desenvolve há vários século e foi democratizada através da criação da prensa por Gutenberg. O que está em jogo também, na atualidade, é a disponibilização de materiais de leitura à população em geral nos diferentes bairros de cidades de portes os mais variados. O que está em jogo mesmo é a necessidade de ampliar o número de bibliotecas no país como um todo, e de formar profissionais capazes de ler com todos os sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato), transferindo essa habilidade e esse prazer a pessoas num contexto de normalidade e num contexto de necessidades especiais.

É chegada a hora de entendermos a leitura como base da prática educacional em situações formais ou informais de aprendizagem, utilizando s recursos da escrita, de códigos de sinais, do código Braille, de audiolivros. É chegada a hora do financiamento de pesquisas realizadas com a finalidade de viabilizar a alfabetização de pessoas com necessidades especiais, utilizando os recursos da informática, contextualizando essas aprendizagens no universo de circulação dessas pessoas, cujas necessidades são tantas e tamanhas, mas que não são maiores do que o seu desejo de terem a oportunidade de se desenvolverem intelectualmente, garantindo uma segurança emocional e um espaço de atuação digna na sociedade.

É necessário que as pessoas portadoras de necessidades especiais também tenham acesso a obras como *Fausto* de Goethe, *Moby Dick* de Melville, *Ulisses* de Joyce, *Cem anos de solidão* de Gabriel Garcia Marques, *Romeu e Julieta* de Shakespeare, *Dom Quixote* de Cervantes, *Grande Sertão:Veredas* de Guimarães Rosa, *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto sem a necessidade de perseguirem os olhares apontados pela crítica literária.

É preciso entender que as pessoas portadoras de necessidades especiais brincam com suas deficiências, manifestam-se através de expressões de humor, enquanto constroem significados. Por isso, é necessário que criemos oportunidades de aprendizagem em que as diferentes abordagens da leitura sejam efetivas na formação dessas pessoas e no seu desenvolvimento enquanto cidadãos. Precisamos minimizar a angústia que essas pessoas têm, ampliando a quantidade e a qualidade de materiais de leitura como as oportunidades de formação de professores em diferentes modalidades e níveis, estimulando-as a permanecerem trabalhando com esse importante segmento da sociedade.

O processo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais passa por uma escola inclusiva, mas também e especialmente, por uma sociedade inclusiva cujo objetivo maior se constitui na criação de oportunidades de aprendizagem e de atuação em sociedade com qualidade, com respeito às suas necessidades, tratando-os com a dignidade que merecem.

O processo de inclusão se constitui basicamente numa opção filosófica e numa decisão política que construa uma sociedade inclusiva cuja identidade seja de reconhecimento e respeito à diversidade. Desse modo, acontecerão mudanças positivas nas relações da sociedade com os segmentos historicamente excluídos. É imprescindível tratar os excluídos como sujeitos que buscam e podem alcançar a autonomia, a independência.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo:Cortez; Brasília: UNESCO, 2002, p.94-5.
2. TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista* .Porto Alegre: Artmed, 2003, p.17

.

VALORACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN NIÑOS, ADOLESCENTES Y ADULTOS

Juan Manuel MORENO MANSO
María José RABAZO MÉNDEZ
Departamento de Psicología y Sociología de la Educación
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

A continuación presentamos una exhaustiva recopilación de pruebas para la valoración de las dificultades de lectoescritura en castellano e inglés. Creemos que es un trabajo interesante en cuanto que posibilita, de forma rápida, conocer cuáles son las pruebas existentes en este campo y qué aspectos concretos evalúan cada una de ellas.

Realizamos una descripción y análisis de cada uno de los tests, sin introducir valoraciones críticas de los mismos, puesto que ese no es el objeto del artículo. Dominar y conocer instrumentos exploratorios se convierte en algo imprescindible para los profesionales y personas que trabajan en este sector, ya sea en el ámbito escolar o clínico.

Nuestro objetivo es ofrecer información general y específica, así como asesoramiento y orientación a todos aquellos profesionales que ejercen su actividad en el ámbito del lenguaje (logopedas, maestros en audición y lenguaje, psicólogos, psicopedagogos, etc.), en relación a pruebas de evaluación para la valoración de problemas de lectura y escritura.

El especialista del lenguaje puede verse abrumado por la enorme cantidad de pruebas aplicables al diagnóstico de la lectura y escritura. Intentamos ofrecer una revisión de aquellas pruebas más utilizadas en la práctica escolar y clínica, y más relevantes para su exploración.

Consideramos imprescindible mencionar que un test no siempre es el recurso idóneo para la evaluación de un niño. En numerosas ocasiones no es fácil administrar tests a niños, ya sea por su edad (por ej.: niños de edad inferior a 3 años) o por características tales como: falta de colaboración, deficiencias físicas y/o psíquicas, etc., y en ocasiones es mejor utilizar otros procedimientos de evaluación.

No todas las pruebas que presentamos son específicas para la evaluación de la lectura y/o la escritura. Varias son pruebas complementarias que contienen tareas que

permiten evaluar algunos aspectos relativos a la lectoescritura (ortografía, redacción, dictado, comprensión lectora, etc.).

Todas los métodos de valoración que hemos seleccionado se presentan por orden alfabético. En ellos se exponen unas características mínimas como son: autor, fecha de publicación, edad de aplicación y un resumen de las áreas funcionales que evalúa y su principal utilidad.

ESCALAS, TESTS Y PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Aphasia Screening Test (Whurr, 1974). Es una prueba de uso clínico y de aplicación individual que ha sido diseñada para la evaluación de pacientes adultos que han sufrido algún daño cerebral, con afectación grave o moderada de la comunicación. Es un test breve de screening que sirve para identificar dificultades en el lenguaje del sujeto: comprensión, expresión, lectura, escritura, etc.

Batería de evaluación de Kaufman para niños (K-ABC) (Kaufman y Kaufman, 1982). Esta prueba de uso individual proporciona una medida de la inteligencia y del conocimiento (el estilo individual de resolver problemas y de procesar información). Es una batería de 16 test, que están agrupados en cuatro áreas globales de funcionamiento: escala de procesamiento secuencial, escala de procesamiento simultáneo, escala de procesamiento mental compuesto (secuencial + simultáneo) y escala de conocimientos. La edad de aplicación es de 2 años y medio a 12 años y medio. Permite la exploración de aspectos tales como: denominación, reconocimiento, lectura, comprensión lectora, vocabulario, expresión, ritmo, repetición, memoria visual y espacial, memoria secuencial visual, aritmética, nociones abstractas, percepción y atención.

Batería de Evaluación de la Lectura Nivel I y II (BEL) (López-Higes, Mayoral y Villoria, 2002). Es una prueba de uso escolar que ha sido diseñada para la evaluación de la lectura. Nos permite llevar a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo de los distintos componentes y/o procesos implicados en la habilidad lectora de niños de 2º y 3º Ciclo de Educación Primaria. Esta batería explora los procesos perceptivos, el nivel léxico, el procesador sintáctico y el procesador semántico. Permite la detección primaria de niños con alteraciones o retrasos en la lectura a partir de la edad crítica de 7 años, la identificación del/os componente/s que no funcionan adecuadamente (para poder diseñar estrategias de intervención individualizadas) y establecer el nivel lector infantil según el ciclo en el que se encuentra. Contiene pruebas de: memoria a corto plazo,

lectura, deletreo, decisión léxica, reglas ortográficas, emparejamiento palabra-dibujo, morfología de las palabras, relaciones semánticas, comprensión de oraciones y texto, etc.

Batería de Pruebas del Lenguaje. Fin de Ciclo Inicial (Bartolomé y cols., 1985). Es una prueba de uso escolar, de aplicación colectiva a partir de los 7-8 años de edad, que ha sido diseñada para evaluar tanto el aspecto comprensivo como expresivo del lenguaje oral y escrito.

Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BENHALE) (Mora Mérida, 1999). Con esta batería podemos llevar a cabo una estimación del nivel alcanzado en las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, a través de las siguientes pruebas: lateralidad, coordinación visomotora, memoria motora, percepción y discriminación visual, vocabulario, articulación, percepción y discriminación auditiva, estructuración espacio-temporal, memoria visual inmediata y memoria auditiva lógica inmediata. Va dirigida a niños con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Niños que cursan Educación Infantil ó Primer Ciclo de Educación Primaria.

Batería Neuropsicológica de Halstead Reitan (Halstead, 1947; Reitan, 1975). Es una batería clínica de aplicación individual para la exploración psiconeurológica de sujetos de más de 15 años. Está compuesta por varias pruebas: test de categorías, test de ejecución táctil, test de ritmo de Seashore, test de percepción de palabras sin sentido, test de golpeteo, test de afasia Indiana-Reitan, examen senso-perceptivo, dominancia lateral y test de trazado. Nos permite evaluar aspectos tales como: capacidad abstracción, coordinación y rapidez motriz, expresión, lectura, escritura, comprensión, cálculo, lateralidad, memoria, percepción, ritmo, atención, etc.

Batería Neuropsicológica de Halstead Reitan para niños (Reitan, 1955). Es una adaptación de la batería neuropsicológica de Halstead-Reitan a la población infantil. Es una prueba clínica de aplicación individual a niños de edades comprendidas entre los 5 y 15 años, para la exploración neuropsicológica infantil. Contiene varias pruebas: test de categorías, test de ejecución táctil, test de golpeteo, test de marcha, test de figuras de color, test de figuras progresivas, test de asociación de figuras, Target-tes, ensamblaje-V, discriminación de afasia y examen senso-perceptivo. Valora aspectos tales como: coordinación y rapidez motriz, percepción (visual, táctil y auditiva) lateralidad, integración del esquema corporal, lectura, organización espacial, expresión, comprensión, capacidad de abstracción, atención, copia, etc.

Batería para el diagnóstico de las dificultades lectoras en el Ciclo Inicial de EGB (Pérez González, 1981). Es una prueba de aplicación escolar colectiva diseñada para la exploración de las dificultades lectoras en niños de 6 a 8 años. Es una batería específica para la evaluación del componente lector.

Batería predictiva (INIZAN) (Inizan, 1989). Esta prueba ha sido diseñada para evaluar la capacidad para el aprendizaje de la lectura, determinar el momento óptimo para iniciar este aprendizaje y proporcionar una estimación del tiempo que requerirá el llegar a leer. Va dirigido a niños de 5 a 7 años y su aplicación es preferentemente, individual. La Batería está formada por 12 pruebas, algunas utilizadas anteriormente por L. Filho. Consta de dos formas: la batería predictiva (destinada a evaluar la aptitud del niño para la lectura, a través de pruebas de organización temporo-espacial y de lenguaje) y la batería de lectura (destinada a explorar los resultados de la enseñanza recibida, a través de pruebas de lectura de palabras familiares y extrañas, dictado de palabras familiares y comprensión de lectura silenciosa).

Communicative Abilities in Daily Living (CADL) (Holland, 1980). Esta prueba clínica de uso individual, ha sido diseñada para la evaluación de pacientes afásicos adultos. Concretamente, la funcionalidad comunicativa de estos sujetos. Contiene pruebas que evalúan la expresión, comprensión, lectura, escritura y la capacidad de cálculo del sujeto.

Cuestionario de Conners (Díaz Atienza). Esta prueba clínica de uso individual, ha sido diseñada para la exploración e intervención de los trastornos específicos del desarrollo (lenguaje oral y escrito, habilidades sociales en lecto-escritura, cálculo...) y de los trastornos por déficit atencional con hiperactividad. Va dirigida a niños de 3 a 12 años (2 tipos: de 3 a 5 años y de 6 a 12 años).

Diagnóstico Neuropsicológico de Luria-Christensen (Luria, 1974; Christensen, 1978). Esta prueba de aplicación individual, de uso clínico y escolar, ha sido diseñada para hacer una evaluación neuropsicológica profunda. Con ella se realiza un examen cualitativo de las funciones corticales superiores (déficits funcionales). La prueba va dirigida a sujetos a partir de los 7 años de edad. Explora nueve funciones (a través de 19 subtest): funciones motoras, organización acústica motora, funciones cutáneo-cinestésicas, visuales superiores, lenguaje receptivo-expresivo, lectura y escritura, destreza aritmética, procesos mnésicos e intelectuales.

Dislexias y Disgrafías (teoría, formas clínicas y exploración) (Roch Lecours, Peña-Casanova y Diéguez-Vide, 1998). Esta prueba clínica de uso individual permite

evaluar de manera cuantitativa y cualitativa los errores en lectoescritura (paralexias y paragrafías) y caracterizar ese déficit gracias a la interpretación de las puntuaciones obtenidas en las distintas pruebas. Contiene dos apartados de lectura y uno de escritura: Lectura I (lectura en voz alta, denominación de letras y comprensión lectora); Lectura II (registro alfabético de entrada, proceso de segmentación y de registro grafosilábico de entrada, proceso de conversión, léxico logográfico de entrada, etc.); Escritura (escritura al dictado, dictado de letras, comprensión oral, registro alfabético de salida, proceso de conversión fonografosilábico, etc.).

Estimación del Vocabulario (EVOCA) (Suárez, Seisdedos y Meara, 1998). Con esta prueba de uso escolar podemos estimar el número de palabras (vocablos) que conocen los escolares de unas 20.000 entradas léxicas del Diccionario Escolar Etimológico. Va dirigida a escolares de 8 a 16 años que no tengan dificultades de lectura, y su aplicación es individual y colectiva. El test cuenta con dos baterías de 5 pruebas cada una, con un total de 60 palabras cada prueba, de las que 40 son palabras existentes en el diccionario y 20 son palabras imaginarias o pseudopalabras. El niño debe señalar cuáles son las palabras que comprende, es decir, los términos que considera que son palabras. El EVOCA exige conocimiento semántico, lectura, comprensión lectora, percepción espacial y atención.

Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL-1) (De la Cruz, 1999). Esta prueba de uso escolar, es un primer nivel de comprensión lectora en el que se evalúa el conocimiento del significado de las palabras, de sinónimos sencillos y la comprensión de alguna definición. Esta prueba también evalúa la rapidez en la respuesta, de ahí que exista un tiempo límite para las mismas. La aplicación es individual o colectiva y va dirigida a niños de 7 a 9 años (2º y 3º de Educación Primaria). La prueba está formada por 17 elementos. Incluye 5 textos sencillos, presentados de forma destacada dentro de unos recuadros, que el niño debe leer, y una serie de preguntas con cuatro opciones de respuesta entre las que tiene que elegir la correcta.

Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL-2) (De la Cruz, 1999). Esta prueba de uso escolar, valora el conocimiento de antónimos, sinónimos, significado de palabras y significado de frases en sentido literal y en sentido figurado. La aplicación es individual o colectiva y va dirigida a niños de 9 a 16 años (de 3º de Educación Primaria a E.S.O.). La prueba contiene 27 elementos. Incluye textos de mayor dificultad que los del ECL-1.

Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC) (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2000). Esta prueba de aplicación individual, evalúa la capacidad lectora y los procesos que intervienen en la lectura en niños de 6 a 9 años y en niños mayores con problemas de lectura. Está formada por 10 pruebas que se agrupan en cuatro bloques: identificación de letras (nombre o sonido de las letras e igual-diferente en palabras y pseudopalabras), procesos léxicos (decisión léxica, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y lectura de palabras y pseudopalabras), procesos sintácticos (estructuras gramaticales y signos de puntuación) y procesos semánticos (comprensión de oraciones y textos).

Evaluación de los Procesos Lectores en Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y Secundaria (PROLEC-SE) (Ramos y Cuetos, 1999). Es una prueba que evalúa los principales procesos implicados en la lectura: léxicos, sintácticos y semánticos. La finalidad es determinar las causas por las que algunos escolares de 10 a 16 años (5º y 6º de Educación Primaria, y 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O.) no consiguen convertirse en buenos lectores. La batería consta de 6 tareas que se agrupan en tres bloques, correspondientes a los principales procesos que componen la lectura: procesos léxicos (lectura de palabras y pseudopalabras), procesos sintácticos (emparejamiento dibujo-oración y signos de puntuación) y procesos semánticos (comprensión de textos y estructura de un texto).

Examining For Aphasia (EFA-3) (Eisenson, 1954). Es una prueba neuropsicológica clásica para la exploración de la afasia y déficits complementarios en niños y adultos. Explora las dificultades del sujeto a nivel de comprensión, expresión, repetición, denominación, lectura, escritura, reconocimiento, calculo, copia, lenguaje espontáneo y fluidez.

Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (EDIL-1) (González Portal, 1992). Esta prueba de uso escolar, evalúa tres aspectos de la lectura: la exactitud, la comprensión y la velocidad lectora. También valora el nivel global de la lectura. Va dirigida a niños de 6 – 7 años y a niños con dificultad en la lectura. Su aplicación es individual, aunque contiene algunas partes que pueden ser administradas colectivamente. Se compone de tres partes: la parte A, mide la exactitud lectora (la fidelidad en la reproducción fonética de grafemas, es decir, la traducción de estímulos visuales a sus equivalentes fonéticos); la parte B, mide la comprensión lectora (asociación imagen – palabra, comprensión de órdenes escritas sin imagen de referencia, comprensión de frases y comprensión de un texto); la parte C, mide la velocidad lectora (tasa de palabras que el sujeto lee en un tiempo determinado).

Exploración y diagnóstico diferencial en Afasias (Borregón Sanz y González Calvo, 2000). Es una prueba que sirve tanto para el diagnóstico de afasias como para la posterior intervención terapéutica. Aunque es una prueba para el examen de la afasia en adultos, metodológicamente puede aplicarse con discretas restricciones para el examen del sujeto con afasia infantil y del niño o adulto con disfasia en secuela. La prueba permite una evaluación cualitativa y cuantitativa del cuadro afásico, de las funciones lingüísticas mermadas y conservadas. Los módulos o sistemas sometidos a observación (a través de diversas tareas) son los siguientes: comunicación, copia (Co), cálculo, comprensión auditiva (A), comprensión lectora (silente) (CL), tareas no verbales (NV), automatismos, repetición (R), dictado (D), expresión lectora (EL), expresión oral (O), expresión escrita (E), registro de la fluencia o no fluencia y la eficacia comunicativa con los términos sí – no.

Lectura Oral (García Hoz, 1971). Es una prueba de aplicación individual que ha sido diseñada para la exploración de la lectura en niños de 6 a 12 años. Su uso es escolar y clínico.

Lectura Silenciosa (Fernández Huerta, 1971). Es una prueba de uso individual o colectivo, que ha sido diseñada para la exploración de la lectura silenciosa en niños de 9 a 14 años. Su uso es escolar y clínico. También permite evaluar el nivel de comprensión lectora del niño.

Método Informatizado de Lectura (MIL) (Cuetos, 2000). Esta prueba de aplicación individual mide la solución de problemas que dificultan el aprendizaje, la conciencia del fonema y la arbitraria relación grafema-fonema. Cada letra deriva de un dibujo cuyo nombre comienza por el sonido que corresponde a la letra (p. ej.: la “d” del dibujo de un dedo). Permite conocer con qué letras específicas tiene dificultades un niño determinado (aparecen todas las letras juntas y cada vez que se pulsa el icono *Escuchar Letra*, se oye un fonema para que el niño señale con el ratón el grafema que le corresponde).

Mini Examen Cognoscitivo (Lobo, Ezquerra, Gómez y Seva, 1979). Es una prueba de aplicación individual y de uso en adultos, indicada para la detección de deterioro cognitivo. Explora aspectos tales como: memoria inmediata y diferida, expresión, orientación temporo-espacial, atención, cálculo, concentración, denominación, lectura, escritura, comprensión lectora y auditiva, copia (praxias construtivas) y repetición.

*Mini-Mental State Examination (MMSE) (*Folstein, Folstein, McHugh y Fanjiang, 1975). Es una prueba neuropsicológica de rastreo, muy útil para la estimación del grado de deterioro cognitivo. Su aplicación es individual, y va dirigida a adultos. Explora aspectos tales como: memoria inmediata y diferida, expresión, orientación temporo-espacial, atención, cálculo, concentración, denominación, lectura, escritura, comprensión lectora y auditiva, copia (praxias construtivas) y repetición.

Neurosensory Centre Comprehensive Examination for Aphasia (Spreen y Benton, 1991). Es una prueba de aplicación individual que explora el lenguaje en pacientes afásicos adultos, en sujetos con daño cerebral, en adultos normales y en niños de 6 a 13 años. Evalúa aspectos tales como: expresión, comprensión, lectura, escritura y memoria.

Programa Integrado de Exploración Neuropsicológica (PIENB). Test de Barcelona (Peña-Casanova, 1991). Esta prueba de aplicación individual se utiliza para realizar una valoración neuropsicológica general en sujetos a partir de los 20 años. Es un instrumento basado en los planteamientos de Luria. Permite la evaluación de las principales áreas de la neurología del comportamiento y de la neuropsicología. Dispone de estudios normativos para cinco grandes grupos de edad y escolaridad. Se compone de 42 subtest que evalúan distintos aspectos: lenguaje espontáneo, fluidez, expresión, comprensión lectora (discriminación y extracción semántica de una lectura), lectura – verbalización (identificación de alexias mediante la lectura en voz alta de letras, números, logotomas, palabras, frases y texto), dictado (de letras, números, logotomas, palabras y frases), escritura espontánea (extracción léxica a partir de imágenes), prosodia, orientación, denominación, reconocimiento, repetición, atención, etc.

Prueba de Articulación de Fonemas (PAF) (Vallés Arándiga, 1995). Esta prueba evalúa la existencia de alteraciones dislálicas en la población infantil. Su aplicación es individual, y va dirigida a niños de 5 a 8 años, incluso en edades superiores a niños que presentan problemas de pronunciación. Explora numerosos aspectos que intervienen en el proceso articulatorio: respiración, capacidad de soplo, habilidad buco-linguo-labial, ritmo, discriminación auditiva y fonética, articulación de fonemas, lenguaje espontáneo, lectura y escritura. Evalúa los defectos articulatorios reflejados en el proceso lector y en la escritura.

Prueba de Comprensión Lectora (Lázaro Martínez, 1999). Esta prueba de aplicación individual o colectiva ha sido diseñada para evaluar el nivel de comprensión lectora a partir de los 8 años de edad (3º de Educación Primaria). Asimismo, permite la

especificación del tipo de comprensión lectora, la forma de expresión, el ritmo y la percepción lectora. Es una prueba de uso escolar que permite hacer una doble interpretación de los resultados (cualitativa y cuantitativa). Contiene 18 textos de estructura diversa en los que se tiene en cuenta la intención del autor de cada texto (describir, expresión afectiva, segunda intención, exponer), la forma de expresión (narración, diálogo, enunciación), el ritmo de expresión (verso o prosa) y la forma de percepción (global, ideas secundarias, sentido indirecto, vocabulario). Cada texto se acompaña de varias preguntas a las que el niño debe contestar, inmediatamente después de la lectura, señalando entre varias alternativas la opción que considera más adecuada.

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Alliende, Condemarin y Milicic, 1991). Es una prueba de aplicación individual o colectiva, diseñada para la evaluación de la comprensión lectora.

Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE) (Ortiz y Jiménez, 1993). Es una prueba de aplicación individual o colectiva, que valora doce factores indicativos del grado en que el niño posee los conceptos que están en la base del aprendizaje de la lectura y escritura y la capacidad de reconocer su utilidad y características.

Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura (PEREL) (Maldonado, Sebastián y Soto, 1992). Es una prueba de aplicación individual que ha sido diseñada para la identificación de niños con problemas en el aprendizaje de la lectura. Va dirigida a niños de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria (según el trimestre escolar).

*Prueba de Head (*Head). Esta prueba ha sido diseñada para la exploración en niños de la comprensión, expresión, posibilidades de escritura con referencia a objetos comunes, nociones de tiempo, espacio y desorientación derecha e izquierda.

Prueba de lenguaje (Parson). Es una prueba que ha sido diseñada para la evaluación del lenguaje (oral y escrito) tanto a nivel expresivo como comprensivo en niños. Consta de 7 subtest: tacto, ecoico, intraverbal, gesto ecoico, comprensión, gesto intraverbal y petición.

Pruebas de Comprensión Lectora (CLT). Procedimiento "CLOZE" (Suárez y Meara, 1999). Esta prueba de aplicación individual o colectiva, sirve para la evaluación de la comprensión lectora. El niño debe incorporar ciertas palabras que faltan en varios textos. Se puede usar también para hacer una estimación rápida de la competencia lingüística general de español, sobre todo como segunda lengua. Su uso es escolar y clínico, y va dirigido a niños de 11 a 14 años, tanto monolingües como bilingües

(español-inglés). El CLT, se compone de dos pruebas (A y B). En la prueba A, al niño se le presentan cuatro textos, con espacios en blanco. La tarea consiste en que rellene los espacios en blanco con la palabra correspondiente. En la prueba B, al niño se le presenta un único texto con espacios en blanco (tomado de la novela de Gabriel García Márquez: *El coronel no tiene quien le escriba* (1958)), que al igual que en la prueba A, debe completar.

Pruebas de Lectura. Niveles 1 y 2 (De la Cruz, 2002). Estas pruebas de aplicación individual o colectivas han sido diseñadas para evaluar los conocimientos y la aptitud para la lectura del niño. Consta de dos niveles: Nivel 1 (5-6 años, 3º Educación Infantil y 1º Educación Primaria, que tengan conocimientos de lectura); Nivel 2 (7-8 años, 2º Educación Primaria). Para la elaboración de las pruebas se tuvieron en cuenta aquellos factores que tiene mayor influencia en el aprendizaje de la lectura: el lenguaje oral, el conocimiento de vocabulario, la orientación espacio-temporal, el conocimiento de su esquema corporal y la función simbólica. Asimismo, se incluyeron elementos para la detección de los errores más comunes en niños con problemas lectores: confusión de sonidos, rotación de letras, inversiones, sustituciones, omisiones, agregados, contaminaciones y disociaciones. Las pruebas se dividen en tres partes: primera parte (*comprensión auditiva)*, segunda parte (*compresión visual)* y tercera parte (*discriminación visual).*

Pruebas de Lenguaje del Ciclo Medio (Fernández Pózar, 1985). Es una prueba de aplicación individual y colectiva diseñada para la exploración del lenguaje en escolares de 8 a 11 años.

Pruebas Diagnósticas de Lectura, 1º de E.G.B. (Cabrera, 1985). Es una prueba de aplicación colectiva diseñada para la evaluación de diferentes componentes de la lectura en escolares de 5-6 años (1º de Educación Primaria).

Reversal Test (Edfeldt, 1955; Villega, 1986). Es una prueba de aplicación individual y colectiva que mide la madurez en la lectoescritura. Intenta apreciar en el momento en que el niño aborda el aprendizaje de la lectura, si el niño posee la madurez requerida para este aprendizaje. Es un test de pronóstico o predicción del éxito en el aprendizaje de la lectura. Va dirigida a niños de 6 años en adelante, y su uso es escolar y clínico. La prueba consta de 84 cuadros. Cada uno de estos cuadros contiene 2 figuras (dibujos). El niño debe tachar con una cruz aquellos cuadros que contienen figuras (dibujos) que no son iguales.

Técnica de Goldstein (Goldstein). Esta prueba de aplicación individual ha sido diseñada para la evaluación de las capacidades generales del sujeto, el lenguaje (expresivo, comprensivo, lectura y escritura), el cálculo y sentido musical, la mímica, la orientación temporo-espacial, el nivel intelectual, el lenguaje interior, las praxias y las taxias (coordinación estática y dinámica).

Técnica de Milizen (Milizen). Esta prueba va dirigida a niños y adultos, siendo su uso escolar y clínico. Explora aspectos tales como: comprensión auditiva y lectora, expresión oral, escritura, repetición, lectura, lenguaje espontáneo, vocabulario, fluidez, cálculo y la capacidad reconocimiento visual, táctil y auditivo.

Test A.B.C. (Filho, 1937). Es una prueba dirigida a niños entre 7 y 12 años, que mide la madurez del niño para el aprendizaje de la lectura y escritura. Se compone de los siguientes subtest: coordinación visomotriz, memoria inmediata, memoria motriz, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora y atención y fatigabilidad. Filho, intentó aislar los componentes que son necesarios para la adquisición de la lectura, y medir qué peso tiene cada uno de ellos en la misma. Se parte del supuesto de que el aprendizaje de la lectura y la escritura dependen de un proceso de maduración general.

Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE) (Toro y Cervera, 1980). Es una prueba de aplicación individual destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Va dirigido a niños de 6 a 10 años y niños de lectoescritura insuficiente o anómala. El TALE consta de dos subtest: lectura (lectura de letras, sílabas, palabras y textos, y comprensión lectora) y escritura (copia, dictado y escritura espontánea).

Test de Aptitudes Diferenciales 5 (DAT-5) (Bennett, Seashore y Wesman, 2000). Contiene dos formas: Forma 1 (1° - 4° de E. S. O.) y Forma 2 (Cursos superiores y Adultos). Es una revisión del DAT para adecuarse a las necesidades actuales y con baremos nuevos, y esta integrada para la evaluación de 7 aptitudes intelectuales básicas: razonamiento verbal, numérico, abstracto, aptitud espacial, comprensión mecánica, atención y dotes perceptivas y ortografía (nueva).

Test de Boston para el diagnóstico de la Afasia (Goodglass y Kaplan, 1996). Es una prueba clínica dirigida a adultos, que tiene 3 objetivos generales: diagnosticar la presencia y el tipo de cuadro afásico que presenta el paciente, dando lugar a inferencias sobre la localización cerebral, evaluar el nivel de rendimiento a lo largo de un amplio

rango, tanto para la determinación inicial como para la detección del cambio en el tiempo y evaluar globalmente las dificultades y posibilidades del paciente en todas las áreas del lenguaje (lectura, escritura, comprensión auditiva y lectora, expresión oral, lenguaje espontáneo, articulación, fluidez, denominación, repetición, etc.), como guía para el tratamiento.

*Test de colores y palabras (STROOP) (*Golden, 1975; Adaptación española: Dpto. I+D TEA Ediciones, 1994). Esta prueba de aplicación preferentemente individual, se utiliza para la detección de problemas neurológicos y cerebrales y evaluación de la interferencia. Va dirigida a sujetos a partir de los 7 años y mide la capacidad del sujeto para separar los estímulos de nombrar colores y palabras. Exige en el sujeto velocidad de lectura, identificación de colores, flexibilidad cognitiva, atención y discriminación.

Test de Dictado Entender y Hablar (Monfort, Navarro y Ximénez, 1984). Es una prueba que ha sido diseñada para la evaluación de los niveles de dictado en los cursos iniciales de la EGB, y para la exploración de la evolución del aprendizaje de los niños. La prueba consiste en un dictado clásico de 6 frases elaborado empíricamente a lo largo de varios años de empleo en un colegio de EGB. El contenido de las frases se seleccionó en función de la dificultad de transcripción fonéntica.

Test de dominancia lateral (Harris). Es un prueba que explora la dominancia lateral del niño, a partir de los seis años, en mano, pie y ojo. Es muy útil para evaluar personas con alteraciones en lectura, ortografía y escritura.

Test de Escritura para el Ciclo Inicial (TECI) (Santibáñez y cols., 1989). Es una prueba aplicable a niños de 6 a 8 años. Se utiliza para evaluar las dificultades de aprendizaje de la escritura, el nivel de caligrafía y ortografía y la composición en Educación Primaria.

Test de Evaluación Rápida de las Funciones Cognoscitivas (ERFC) (Gil y cols., 1986). Es una versión ampliada del BEC (Evaluación Cognoscitiva Breve). El test sirve para la evaluación rápida de las funciones cognoscitivas del sujeto. Constituye un miniexamen neuropsicológico. Va dirigida a adultos y su aplicación es individual. Consta de pruebas dirigidas a la exploración de la expresión, comprensión lectora y auditiva, lectura, escritura, copia, orientación temporo-espacial, atención, memoria, cálculo, etc.

Test de Homogeneidad y Preferencia Lateral (HPL) (Gómez y Ortega, 1994). Esta prueba ha sido diseñada para evaluar la dominancia lateral (mano-ojo-pie) según los mismos principios que el test de dominancia lateral de Harris. Es un test muy útil

para evaluar a personas con dificultades en el lenguaje oral o escrito, en la motricidad, en la orientación espacial, etc. Va dirigido a niños de 4 a 10 años, y su aplicación es individual.

Test de lectura (Pérez González, 1980). Es una prueba dirigida a niños, que ha sido diseñada para la evaluación de la lectura, su exactitud, velocidad y comprensión lectora.

Test Grafométrico (Perron y Coumes, 1983). Es una prueba que se utiliza para medir la escritura en niños de 6 a 7 años (precaligráfica), de 7 a 9 años (caligráfica) y a partir de los 10 años (postcaligráfica). Según estos autores la escritura sólo es posible si existe cierto nivel de organización de la motricidad fina. Por tanto, la escritura puede medirse a través de factores madurativos y de la formación escolar recibida.

Test para el examen de la Afasia (Ducarne, 1977). Es una prueba que sirve para valoración de las distintas modalidades del lenguaje en sujetos (niños y adultos) con problemas de afasia. Evalúa aspectos tales como: perseveración, pérdida de elementos lingüísticos, defectos de evocación, alteraciones fonéticas y semánticas, disintaxis, reducciones y problemas de articulación.

Valoración Centesimal (Mena, 1970). Es una prueba que ha sido elaborada para la exploración del lenguaje a nivel expresivo y comprensivo en niños. Explora los siguientes aspectos: comprensión, expresión, escritura, canto, tono, ritmo, intensidad, duración de fonación, fatiga vocal, articulación, lenguaje mímico y cálculo.

Woodcock Language Proficiency Battery – Revised (WLPB-R) (Woodcock y Muñoz-Sandoval). Es una prueba que ha sido diseñada para la exploración de las habilidades lingüísticas en niños y adultos (de 2 a 90 años). Consta de 13 pruebas agrupadas en 3 áreas: Área de lenguaje oral, de lectura y de lenguaje escrito.

Otras pruebas para la exploración de la escritura son las siguientes: la *Batería pedagógica Nº 3 (BP-3) Evaluación de la lengua castellana en el Ciclo Medio* (Fernández Pózar, 1983, 1988); el *Test de control de la evaluación del aprendizaje de la lectoescritura (CEAL)* (Huerta y Matamala, 1992); la prueba para el *Diagnóstico ortográfico* (Pérez González, 1980); la prueba para el *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades ortográficas en el CI de la EGB y en el CM* (Cañado y Pérez, 1988); la prueba para la *Enseñanza y valoración de la composición escrita* (Ferreres, 1984); la *Escala de escritura* (Ajuriaguerra, 1973), la *Escala de escritura* (Fernández Huerta, 1971), la prueba para la *Evaluación de la redacción* (Iglesias, 1977), la prueba para la *Evaluación y recuperación de la composición escrita* (Pérez González, 1976), el

Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar (Condemarin, Chadwick y Milicic, 1985); la prueba de *Ortografía 2 (O-2*) (Seisdedos, 1980); y el *Test de habilidades grafomotora (THG)* (García y León, 1989).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliende, F., Condemarin, M. y Milicic, M. (1991). *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)*. Madrid: CEPE.

Bartolomé, M. y cols. (1985). *Batería de Pruebas del Lenguaje. Fin de Ciclo Inicial*. Madrid: CEAC.

Bennett, G. K., Seashore, H. G. y Wesman, A. G. (1995). *Test de Aptitudes Diferenciales 5 (DAT-5)*. Madrid: TEA.

Bennett, G. K., Seashore, H. G. y Wesman, A. G. (2000). *DAT-5. Tests de aptitudes diferenciales.* Madrid: TEA.

Borregón Sanz, S. y González Calvo, A. (2000). *La Afasia. Exploración y diagnósticoy tratamiento.* Madrid: CEPE.

Cabrera, F. (1985). *Pruebas Diagnósticas de Lectura, 1º de E.G.B.* Madrid: CEAC.

Cuetos, F. (2000). *Método Informatizado de Lectura (MIL)*. Madrid: TEA.

Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (2000). *Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)*. Madrid: TEA.

De la Cruz, M. V. (1999). *Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL-1)*. Madrid: TEA.

De la Cruz, M. V. (1999). *Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL-2)*. Madrid: TEA.

De la Cruz, M. V. (2002). *Pruebas de Lectura. Niveles 1 y 2*. Madrid: TEA.

Ducarne, B. (1977). *Test para el Examen de la Afasia.* Madrid: TEA.

Edfeldt, A.W. (1955); Villega, M. (1986). *Reversal Test*. Barcelona: Herder.

Eisenson, J. (1954). *Examining For Aphasia (EFA-3)*. Madrid: Pro-ed.

Fernández Pózar, F. (1985). *Pruebas de Lenguaje del Ciclo Medio*. Madrid: TEA.

Fernández Pózar, F. (1988). *BP-3. Batería pedagógica nº 3: evaluación lengua castellana.* Madrid: TEA.

Filho, L. (1937). *Test A.B.C.* Barcelona: Paidós.

Folstein, M. F., Folstein, S. E., McHugh, P. R. y Fanjiang, G. (1975). Mini-Mental State Examination (MMSE). *Journal of Psychiatric Research, 12, 189-198.*

García Hoz, V. (1971). *Manual de test para la escuela.* Madrid: Escuela Española.

Gil, R. (1999). *Neuropsicología.* Barcelona: Masson.

Golden, C. J. (1975); Adaptación española: Dpto. I+D TEA Ediciones, (1994). *Test de colores y palabras (STROOP).* Madrid: TEA.

Gómez, J. L. y Ortega, M. J. (1994). *HPL. Test de homogeneidad y preferencia lateral.* Madrid: TEA.

González Portal, M. D. (1992). *Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (EDIL-1)*. Madrid: TEA.

Goodglass, H. y Kaplan, E. (1996). *Evaluación de la afasia y de trastornos relacionados* (2ª Ed.). Madrid: Médica Panamericana.

Inizan, A. (1989). *Cuando enseñar a leer: evaluación de la aptitud para aprender a leer.* Madrid: Visor.

Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (1982). *Batería de evaluación de Kaufman para niños (K-ABC)*. Madrid: TEA.

Lázaro Martínez, A. J. (1999). *Prueba de Comprensión Lectora*. Madrid: TEA.

Lobo, A., Ezquerra, J., Gómez, F. y Seva, A. (1979). Mini Examen Cognoscitivo. *Actas Luso-Española, Neurología. Psiquiatría, 3, 189-202.*

López-Higes, R. , Mayoral, J. A. y Villoria, C. (2002). *Batería de evaluación de la lectura.* Madrid: Psymtec.

Luria (1974); Christensen (1978). *Diagnóstico Neuropsicológico de Luria-Christensen*. Madrid: TEA.

Maldonado, A., Sebastián, E. y Soto, P. (1992). *Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura (PEREL)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Mena, J. M. (1970). "Valoración Centesimal". *Rehabilitación, 4, pp. 229.*

Monfort, M., Navarro, M. D. y Ximénez, M. (1985). Test de Dictado Entender y Hablar. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 4, 3, 149-154.*

Mora Mérida, J. A. (1999). *Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BENHALE)*. Madrid: TEA.

Ortiz, M. R. y Jiménez, J. E. (1993). *Conocimientos sobre el lenguaje escrito (C.L.E.).* Madrid: TEA.

Ortiz, M. R. y Jiménez, J. E. *Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE)*. Madrid: TEA.

Peña-Casanova, J. (1991). *Programa Integrado de Exploración Neuropsicológica (PIENB). Test de Barcelona*. Madrid: TEA.

Pérez González, J. (1980). Test de lectura (exactitud, velocidad y comprensión lectora). *Vida Escolar, 195-196, 50-58.*

Pérez González, J. (1981). *Batería para el diagnóstico de las dificultades lectoras en el Ciclo Inicial de EGB.* Jaén: Gráficas Catena.

Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los Procesos Lectores en Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y Secundaria (PROLEC-SE).* Madrid: TEA.

Roch Lecours, A., Peña-Casanova, J. y Diéguez-Vide, F. (1998). *Dislexias y Disgrafías (teoría, formas clínicas y exploración).* Barcelona: Masson.

Santibáñez, J. y cols. (1989). *Test de Escritura para el Ciclo Inicial (TECI).* Madrid: CEPE.

Suárez Yánez, A. y Meara, P. (1999). *Pruebas de Comprensión Lectora (CLT). Procedimiento "CLOZE"*. Madrid: TEA.

Suárez, A., Seisdedos, N. y Meara, P. (1998). *Estimación del Vocabulario (EVOCA).* Madrid: TEA.

Toro, J. y Cervera, M. (1980). *Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE).* Madrid: Visor.

Vallés Arándiga, A. (1995). *Prueba de Articulación de Fonemas (PAF).* Madrid: CEPE.

EL TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL.

UNIDADES DIDÁCTICAS Y CASO PRÁCTICO

Ángel SUÁREZ MUÑOZ
Eloy MARTOS ÑÚNEZ
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura

Una de las habilidades lingüísticas fundamentales es la lectura. Conseguir que nuestros alumnos se apliquen a ella, obteniendo la información que cualquier texto aporta y, además, el agrado y la satisfacción de haber leído, son hoy por hoy algunos de los retos más importantes que deben tener planteados cualquier profesor de las etapas de primaria y secundaria. Pero no todos los textos que aparecen incluidos en los manuales escolares (los libros que manejan nuestros alumnos) tienen la virtud de plantear, junto al aspecto recreativo y placentero de la lectura, la reflexión sobre los valores que como seres humanos se han de tener en cuenta y practicar para hacer de nuestra conducta social un ejemplo de tolerancia, respeto y solidaridad hacia los demás.

Una de las propuestas más innovadoras y al mismo tiempo uno de los retos más apasionantes a los que nos enfrentamos en el momento actual es el de considerar y abordar la acción educativa como una acción profundamente humanizadora, esto es, como una acción capaz de favorecer y potenciar en el alumnado el libre e interiorizado desarrollo de los valores humanos, valores que les sirvan de referencia y que le permita conjugar en armonía el aprender a aprender y el aprender a vivir como dos realidades que se encuentran y se funden constantemente a lo largo de todo el proceso educativo. Ética y educación se constituyen así en dos realidades inseparables.

De poco sirve insistir sobre ciertos valores si éstos no son objeto de aprendizaje, si no se planifican unidades didácticas en las que se trabajen expresamente, lo que requiere introducir en la programación de aula contenidos concretos que aborden lo transversal. Existen algunas formas para ello:

1.- unidades didácticas organizadas en torno a un tema de carácter general, que obedece en muchos casos a contenidos que se han abordado siempre (el cuerpo humano, el paisaje, los seres vivos...) y en el que se incorpora la perspectiva de lo transversal.

2.- unidades didácticas articuladas en torno a un contenido transversal.

3.- programar los contenidos propios de un área en torno a un tema transversal.

4.- utilizar cualquier pretexto o material puntual para abordar el tema transversal del que es susceptible.

La educación ética en el currículum escolar se plantea como una educación que se impartirá en todos los ciclos, no como un área específica a la que se le destinan unos tiempos o un horario determinado, sino como una dimensión educativa que sea capaz de impregnar y redimensionar todas las áreas, tarea en la que todo el profesorado deberá sentirse comprometido.

En relación con las decisiones de carácter metodológico, conviene no perder de vista la finalidad fundamental de las enseñanzas transversales: contribuir a una formación integral en la que se atienda al desarrollo cognitivo y afectivo del alumnado, a su educación en valores como la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, el respeto por el medio ambiente, etc. Relacionado con ello, habrá que utilizar métodos que ofrezcan al alumnado experiencias de aprendizaje ricas en situaciones de participación. De la misma manera, la distribución de espacios y tiempos, junto con la manera de organizar los agrupamientos de los alumnos y alumnas o del profesorado, son factores que promueven o dificultan una práctica educativa coherente con los aprendizajes que subyacen a los temas transversales. También será un aspecto importante el de los criterios para la selección de materiales didácticos en los que se va a apoyar el trabajo en el aula.

Vemos, pues, cómo a través de la lectura se pueden trabajar una serie de contenidos de enorme importancia y repercusión en el desarrollo social, humano y afectivo de nuestros alumnos. Pero, no todos los texto valen para ello. Con demasiada frecuencia encontramos en los libros que manejan nuestros alumnos, textos inapropiados o que ni siquiera han sido elegidos con una mínima perspectiva de aprovechamiento ético. Ante este panorama se impone cada vez más el papel selectivo y analítico del profesorado, no ya para descartar textos que no abordan con el rigor y la profundidad deseada conceptos claves que el alumnado de estas edades y etapas debe dominar, sino que en la concreción del currículum, en el nivel que corresponde asumir al profesorado en la organización de su unidad didáctica, cada día es más necesario que seleccione textos para la lectura recreativa, para que sus alumnos lean por leer, por el puro gusto de leer, sin más, o como pretexto para trabajar el valor del respeto hacia los demás por encima de cualquier diferencia o defecto físico, propiciando con ello la plena integración.

Al plantearse esta selección de la que hablamos ningún texto deberá ser descartado. Ahora bien, no confundamos esta afirmación con la de que cualquier texto sirve. Ahí es donde radica una de las tareas más complejas que, a nuestro entender, encomienda este nuevo currículum al profesorado: el acierto para escoger lo que es más adecuado para los alumnos, para el posterior trabajo en el aula y que esté adaptado a los niveles intelectuales y psicológicos, precisamente de ese alumnado.

La escuela inclusiva implica cambios en la interpretación de las diferencias, en el modo de organizar la escuela y en las propias finalidades educativas. Si la integración escolar solamente supone introducir al niño discapacitado en la escuela ordinaria y no se modifica la organización ni la concepción del papel de la escuela, los problemas se agudizan creando un sistema con pocas posibilidades de éxito.

La manera en que las reformas educativas entienden la escuela (comprensiva, atenta a la diversidad), el modelo curricular adoptado (que convierte al profesor en agente de la decisiones curriculares) y el nuevo concepto de necesidades educativas especiales (que cambia el rol del profesor y requiere un trabajo en equipo), suponen y exigen un cambio también en la formación del profesor.

Existen infinidad de textos pertenecientes a la literatura infantil y juvenil, clásicos y modernos, que pueden convertirse en auténticos recursos para el profesorado a la hora de abordar temas transversales y, más concretamente, el relativo al respeto y aceptación hacia las personas con discapacidad, psíquica o física.

Con afán orientativo solamente, podemos sugerir algunos títulos:

* **Alejandro no se ríe** de Alfredo Gómez Cerdá. Madrid: Anaya, 1994

Es la historia de un niño retrasado mental que un buen día aparece en la vida de nuestro protagonista: un niño que se siente discriminado por sus compañeros de juegos por el hecho de llevar gafas.

* **Andrés y el niño nuevo** de Nancy Carlson. Madrid: Espasa Calpe, 1991

Enrique, un niño parapléjico, acaba de llegar por primera vez al colegio y, como todo los niños tiene necesidad de amigos. Andrés, un compañero de clase, no hace más que reírse de él y esto le pone muy triste.

* **Antonio en el país del silencio** de Mercedes Neuschäfer Carlon. León: Everest, 1999

Antonio es el hijo mayor de una familia de emigrantes españoles en Alemania. Una familia de personas honradas y trabajadoras que, sólo por ser españolas, tienen que demostrar en el barrio al que se trasladan a vivir que, no sólo no son peligrosos, sino que pueden ayudar a la gente que lo necesita.

* **El amigo Dwnga** de Rodrigo Rubio. Madrid: SM, 1992

Historia de amistad que se desarrolla en el Maresme entre dos chicos de diferentes clases sociales. Dwnga es senegalés que malvive con su familia en una choza y Jordi III, nieto del dueño de la plantación donde trabajan los inmigrantes. La relación comienza en el arroyo que separa la prosperidad de la miseria, para entablar una amistad que supera las diferencias sociales.

* **El mundo de Ben Lighthart** de Jaap ter Haar. Madrid: SM, 1992

Ben pierde la visión después de un accidente de tráfico y cambiará su vida profundamente. Pero este hecho no modificará el ambiente de tolerancia en el que se desenvuelve; es más, su ceguera es motivo de amistad e incluso de compasión para muchos.

* **Flores para Algernón** de Daniel Keyes. Madrid: Acento, 1997

Un discapacitado mental ve cambiar su vida cuando se somete voluntariamente a una operación cerebral que aumentará su inteligencia. El experimento desencadena una serie de transformaciones en la personalidad del protagonista que le hacen cuestionar toda su existencia.

* **Haced sitio a mi hermano** de Juan Ignacio Herrera. Barcelona: Noguer, 1990

Diego e Iván son dos hermanos completamente diferentes: Diego es autista. Por este motivo es odiado por su hermano, que no tolera que alguien sea diferente y, sobre todo, que necesite más atenció

* **Hasta lo que sea** de Marta Humphreys. Madrid: Anaya, 1994

Karen es una de las chicas más populares del instituto, hasta que infringe la norma más sagrada de su círculo social: acercarse a Connie, una compañera de clase portadora del virus del Sida.

* **La cometa rota** de Paula Fox. Barcelona: Noguer y Caralt, 1997

El conflicto personal del protagonista, Liam un chico adolescente, con el SIDA y la homosexualidad del padre como desencadenante y telón de fondo, se plantea de forma directa y sin falso dramatismo.

* **La luz incompleta** de Miguel Ángel Mendo. Madrid: SM, 1998

Jorge, el protagonista de esta novela, es un adolescente que se ha quedado en coma tras un accidente de moto. Milagrosamente supera esa situación, pero algunas cosas han cambiado: el color verde no existe, a su novia no la conoce nadie y hay un sinfín de detalles que convierten su vida en algo vacío.

* **La piedra de toque** de Monserrat del Amo. Madrid: SM, 1994

Es la historia de Fernando, un paralítico cerebral que consigue superarse y llegar a ser médico especializado en su propia enfermedad. Abandonado por su padre al nacer, Fernando es cuidado por su madre, una mujer posesiva que considera que su hijo no sirve para nada.

* **Loco como un pájaro** de Pierre Pelot. Barcelona: La Galera, 1986

Chip es un joven enfermo que sufre ataques epilépticos. Sus padres no le permiten que se relacione con otras personas y por eso viven en una casita en medio del campo, lejos de la ciudad.

* **Los sueños de Bruno** de Rodrigo Rubio. Madrid: SM, 1994

Bruno tenía un defecto físico, mientras el cuello le crecía a una velocidad sin freno, la cabeza seguía tan pequeña como siempre, sin aumentar de tamaño. Por eso sus compañeros le llamaban cabeza de ajos o jirafa y además era víctima de otras burlas cuando iba al bar de Paco y allí se encotraba con Ojofaro, es decir una niña que tenía un ojo de cristal.

* **Mi hermana Aixa** de Meri Torras. Barcelona: La Galera/Círculo de Lectores, 1999

Es la historia de Aixa, una niña africana a la que una mina antipersonal amputó su pierna izquierda y que fue adoptada por una familia barcelonesa. El cuento surge de la redacción que Arnau, el nuevo hermano de Aixa, tiene que escribir para la clase de lengua.

* **¿Qué fue del Girbel?** De Peter Härtling. Salamanca: Lóguez, 1987

"El Girbel" es un niño con problemas desde su nacimiento: debido por una parte a su enfermedad física y por otra al abandono materno. Esta falta de cariño y amor es lo que le lleva a una situación de intolerancia hacia una sociedad que le es hostil. El autor hace un intento de concienciación social enfocada hacia la tolerancia, la convivencia, la adaptación y la comprensión.

* **Senén** de José Luis Olaizola. Madrid: SM, 1986

Senén es un jugador de fútbol. Algunos le calificarían de límite o incluso como deficiente, pero la mayoría de sus amigos, compañeros de equipo e incluso periodistas, lo aceptan tal y como es.

* **Unos chicos especiales** de Rachel Anderson. Madrid: Alfaguara, 1993

Se narran, en forma de pequeños relatos, ocho situaciones diferentes que les suceden a otros tantos niños que padecen distintos tipos de minusvalías. Se trata de una mirada abierta sobre la intolerancia y la falta de aceptación que la sociedad manifiesta hacia las personas discapacitadas.

Ofrecemos a continuación varios modelos de Unidades Didácticas en los que, partiendo de un cuento que presenta al protagonista con un defecto físico o psíquico, se pueden trabajar, además del respeto y la aceptación de sus diferencias, otros contenidos fundamentales en el currículum académico de nuestros alumnos en diferentes áreas de aprendizaje. En esta línea venimos trabajando en los últimos años con nuestros alumnos, futuros docentes, quienes en poco tiempo tendrán la responsabilidad de la educación de los niños y jóvenes.

UNIDAD DIDÁCTICA: MODELO 1

TITULO/ TEMA: El soldadito de plomo.

NIVEL: Primer y Segundo ciclo de Primaria.

TEXTO:

El Soldadito de Plomo

Érase una vez... un niño que tenía muchísimos juguetes. Los guardaba todos en su habitación y, durante el día, pasaba horas y horas felices jugando con ellos. Uno de sus juegos preferidos era el de hacer la guerra con sus soldaditos de plomo. Los ponía enfrente unos de otros, y daba comienzo a la batalla. Cuando se los regalaron, se dio cuenta de que a uno de ellos le faltaba una pierna a causa de un defecto de fundición. No obstante, mientras jugaba, colocaba siempre al soldado mutilado en primera línea, delante de todos, incitándole a ser el más aguerrido. Peto el niño no sabía que sus juguetes durante la noche cobraban vida y hablaban entre ellos, y a veces, al colocar ordenadamente a los soldados, metía por descuido el soldadito mutilado entre los otros juguetes. Y así fue como un día el soldadito pudo conocer a una gentil bailarina, también de plomo. Entre los dos se estableció una corriente de simpatía y, poco a poco, casi sin darse cuenta, el soldadito se enamoró de ella. Las noches se sucedían deprisa, una tras otra, y el soldadito enamorado no encontraba nunca el momento oportuno para declararle su amor. Cuando el niño lo dejaba en

medio de los otros soldados durante una batalla, anhelaba que la bailarina se diera cuenta de su valoró por la noche, cuando ella le decía si había pasado miedo, él le respondía con vehemencia que no. Pero las miradas insistentes y los suspiros del soldadito no pasaron inadvertidos por el diablejo que estaba encerrado en una caja de sorpresas. Cada vez que, por arte de magia, la caja se abría a medianoche, un dedo admonitorio señalaba al pobre soldadito. Finalmente, una noche, el diablo estalló. "¡Eh, tú!, ¡Deja de mirar a la bailarina!" El pobre soldadito se ruborizó, pero la bailarina, muy gentil, lo consoló: " No le hagas caso, es un envidioso. Yo estoy muy contenta de hablar contigo." y lo dijo ruborizándose. ¡Pobres estatuillas de plomo, tan tímidas, que no se atrevían a confesarse su mutuo amor! Pero un día fueron separados, cuando el niño colocó al soldadito en el alféizar de una ventana." ¡Quedate aquí y vigila que no entre ningún enemigo, porque aunque seas cojo bien puedes hacer de centinela!" El niño colocó luego a los demás soldaditos encima de una mesa para jugar. Pasaban los días y el soldadito de plomo no era relevado de su puesto de guardia. Una tarde estalló de improviso una tormenta, y un fuerte viento sacudió la ventana, golpeando la figurita de plomo que se precipitó en el vacío. Al caer desde el alféizar con la cabeza hacia abajo, la bayoneta del fusil se clavó en el suelo. El viento y la lluvia persistían. ¡Una borrasca de verdad! El agua, que caía a cántaros, pronto formó amplios charcos y pequeños riachuelos que se escapaban por las alcantarillas. Una nube de muchachos aguardaba a que la lluvia amainara, cobijados en la puerta de una escuela cercana. Cuando la lluvia cesó, se lanzaron corriendo en dirección a sus casas, evitando meter los pies en los charcos más grandes. Dos muchachos se refugiaron de las últimas gotas que se escurrían de los tejados, caminando muy pegados a las paredes de los edificios. Fue así como vieron al soldadito de plomo clavado en tierra, chorreando agua. "¡Qué lástima que tenga una sola pierna! Si no, me lo hubiera llevado a casa.", dijo uno. "Acojámoslo igualmente, para algo servirá", dijo el otro, y se lo metió en un bolsillo. Al otro lado de la calle descendía un riachuelo, el cual transportaba una barquita de papel que llegó hasta allí no se sabe cómo. "¡Pongámoslo encima y parecerá marinero!" Dijo el pequeño que lo había recogido. Así fue como el soldadito de plomo se convirtió en un navegante. El agua vertiginosa del riachuelo era engullida por la alcantarilla que se tragó también a la barquita. En el canal subterráneo el nivel de las aguas turbias era alto. Enormes ratas, cuyos dientes rechinaban, vieron como pasaba por delante de ellas el insólito marinero encima de la barquita zozobrante. ¡Pero hacía falta más que unas míseras ratas para asustarlo, a él que había arrastrado tantos y tantos peligros en sus batallas! La alcantarilla desembocaba en el río, y hasta él llegó la barquita que al final zozobró sin remedio empujada por remolinos turbulentos. Después del naufragio, el soldadito de plomo creyó que su fin estaba próximo al hundirse en las profundidades del agua. Miles de pensamientos cruzaron entonces por su mente, pero sobre todo, había uno que le angustiaba más que ningún otro: era el de no volver a ver jamás a su bailarina... De pronto, una boca inmensa se lo tragó para cambiar su destino. El soldadito se encontró en el oscuro estómago de un enorme pez, que se abalanzó vorazmente sobre él atraído por los brillantes colores de su uniforme. Sin embargo, el pez no tuvo tiempo de indigestarse con tan pesada comida, ya que quedó prendido al poco rato en la red que un pescador había tendido en el río. Poco después acabó agonizando en una cesta de la compra junto con otros peces tan desafortunados como él. Resulta que la cocinera de la casa en la cual había estado el soldadito, se acercó al mercado para comprar pescado. "Este ejemplar parece apropiado para los invitados de esta noche.", dijo la mujer contemplando el pescado expuesto encima de un mostrador. El pez acabó en la cocina y, cuando la cocinera la abrió para limpiarlo, se encontró sorprendida con el soldadito en sus manos. "¡Pero si es uno de , los soldaditos de...!", gritó, y fue en busca del niño para contarle dónde y cómo había encontrado a su soldadito de plomo al que le faltaba una pierna. "¡Sí, es el mío!", exclamó jubiloso el niño al reconocer al soldadito mutilado que había perdido. "¡Quién sabe cómo llegó hasta la barriga de este pez! ¡Pobrecito, cuantas aventuras habrá pasado desde que cayó de la ventana! " y lo colocó en la repisa de la chimenea donde su hermanita había colocado a la bailarina. Un milagro había reunido de nuevo a los dos enamorados. Felices de estar otra vez juntos, durante la noche se contaban lo que había sucedido desde su separación. Pero el destino les reservaba otra malévola sorpresa: un vendaval levantó la cortina de la ventana y, golpeando a la bailarina, la hizo caer en el hogar .El soldadito de plomo, asustado, vio como su compañera caía. Sabía que el fuego estaba encendido porque notaba su calor. Desesperado, se sentía impotente para salvarla. ¡Qué gran enemigo es el fuego que puede fundir a unas estatuillas de plomo como nosotros! Balanceándose con su única pierna, trató de mover el pedestal que lo sostenía. Tras ímprobos esfuerzos, por fin también cayó al fuego. Unidos esta vez por la desgracia, volvieron a estar cerca el uno del otro, tan cerca que el plomo de sus pequeñas peanas, lamido por las llamas, empezó a fundirse. El plomo de la peana de uno se mezcló con el del otro, y el metal adquirió sorprendentemente la forma de corazón. A punto estaban sus cuerpecitos de fundirse, cuando acertó a pasar por allí el niño. Al ver a las dos estatuillas entre las llamas, las empujó con el pie lejos del fuego. Desde entonces, el soldadito y la bailarina estuvieron siempre juntos, tal y como el destino los había unido: sobre una sola peana en forma de corazón

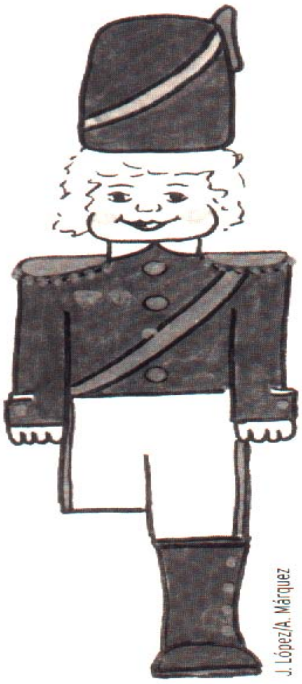


Imagen tomada de la revista Cuadernos de Pedagogía, nº 325. Junio de 2003

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- Aceptar a las personas a pesar de las necesidades que estas presenten .
- Interés de ayudar al que lo necesita.
- Aprendemos a que no debemos rechazar a nadie.

OBJETIVOS DE ETAPA:

a, b, h, k

OBJETIVOS DE ÁREAS:

A. Área de Lenguaje:

4.-Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones d los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.

6.- Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

9.- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc, con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

B. Área de Matemáticas:

2.- Reconocer situaciones de su medio habitual en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo. Formularios mediante formas sencillas de expresión matemática y resolverlos utilizando los algoritmos correspondientes.

4.- Elaborar y utilizar estrategias personales de estimación, cálculo mental y orientación espacial para la resolución de problemas sencillos, modificándolos si fuera necesario.

5.- Identificar formas geométricas en su entorno inmediato, utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para incrementar su comprensión y desarrollar nuevas posibilidades de acción en dicho entorno.

C. Área de Educación Artística:

1.- Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego.

4.- Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, así como sus técnicas específicas.

5.- Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.

7.- Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación y comunicación plástica, musical y dramática, y contribuir con ello al equilibrio afectivo y la relación con los otros.

10.- Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución el goce y al bienestar personal.

D. **Área de Conocimiento del Medio:**

2.- Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajena en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

6.- Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos especiales cada vez más complejos.

9.- Diseñar y construir dispositivos y aparatos con una finalidad previamente establecida, utilizando su conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetivos.

E. Área de Educación Física:

1.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás, y como recurso para organizar el tiempo libre.

6.- Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

7.- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora..

CONTENIDOS:

A. Conceptuales: El amor y la amistad.

B. Procedimentales:

- Identificación del amor y la amistad.
- Aprender a ser cuidadoso.

- Valoración de lo que tenemos.

C. **Actitudinales:**

- Aprendemos a cuidar las cosas.
- Aceptar a los demás tal como son.
- Emprender y conservar relaciones de amistad y amor.

Actividades:

Preguntas de Comprensión:

1. ¿Quién es el protagonista del cuento?
2. Responde a las siguientes preguntas.
   a. ¿Por qué se llama soldadito de plomo?
   b. ¿Qué era el soldadito de plomo?
   c. ¿Qué problema tenía el soldadito de plomo?
   d. ¿Qué le pasó?
   e. ¿De quién estaba enamorado?
   f. ¿Cómo acaba la historia?

A. Área de Lenguaje:

1. Ordena la secuencia:
   - El soldadito y la bailarina se fundieron y adquirieron forma de corazón.
   - El soldadito se encontró en el oscuro estómago de un enorme pez.
   - El soldadito fue colocado en el alfeizar de una ventana.
2. ¿Que te sugiere este dibujo?
3. Completa con “m” o “s” según corresponda:
   Éra_e una vez, un _soldadito de plo_o y una bailarina.
   E_taban ena_orado_ y _e fundieron en un corazón.
4. En el cuento se hablan de diferentes profesiones:
   - ¿Puedes mencionar algunas?
   - ¿Conoces más profesiones? ¿Cuáles son?

B. Área de Matemáticas:

1. A tres soldaditos de plomo le faltan dos brazos, a uno una pierna y al resto no le falta nada. Si tenemos 20 soldaditos de plomo, cuantos soldaditos tienen el cuerpo completo.
2. La mamá compró cada pescado a 5 euros en la plaza, si compra 3 pescados, ¿ cuanto se gastó?.
3. El barquito donde viajaba el soldadito de plomo recorrió 2 Km. hasta el subterráneo, y del subterráneo al río 3 Km. ¿Cuántos Km. recorrió el soldadito de plomo en la barquita?
4. El día que el soldadito de plomo cayó por la ventana fue un día 5 de enero. Si regresó el día 10 de enero. ¿Cuántos días permaneció el soldadito de plomo fuera de su casa?

C. Área de Educación Artística:

1. Vamos a disfrazarnos de soldaditos de plomo con los materiales que tengamos en clase.
2. Dibujemos al soldadito de plomo navegando en la barquita.
3. Hagamos una barquita de papel
4. Dibuja el final del cuento.

D. Área de Conocimiento del Medio:

1. Explica a tus compañeros las aventuras del soldadito de plomo en el río.
2. ¿Qué animales conoces que viven en el río? ¿Podrías dibujarlas?
3. Relaciona los dibujos con el lugar en que viven:

Pez	Selva
Oso	Río
León	Bosque

E. Área de Educación Física:

1. Situaremos nuestra espalda junto con la de un compañero y enlazaremos nuestros brazos, de modo si uno se agacha, el otro se levanta, haciendo

un efecto parecido a la campana. Así damos la sensación de que los dos estamos fundidos al igual que el soldadito de plomo y la bailarina.

2. Correremos a lo largo de la pista de un lado para otro a la pata coja. Al igual que el soldadito de plomo.
3. Imitaremos la caída de la ventana del soldadito de plomo. Lanzándonos desde las agarraderas hasta las colchonetas. Siempre con una sola pierna.

METODOLOGÍA

Esta Unidad Didáctica va destinada a alumnos de Primero de Primaria. El número de sesiones que vamos a realizar será de cinco. En clase durante las narraciones del cuento estarán cada uno sentado en sus respectivas sillas, al igual que para la realización de los ejercicios, exceptuando cuando tengamos que hacer los ejercicios de educación física, tengamos que hacer alguna escenificación o ver algún video.

En cuanto a los materiales necesarios para el desarrollo de la unidad serán muy diverso, desde cartulinas, gorros, temperas, pegamentos tijeras, algodón, hasta legumbres, cámaras fotográficas, colores ...

Las sesiones tendrá una duración prevista de una hora aproximadamente.

Empezaremos las sesiones a primera hora contando el cuento e incluso antes de contarlo podremos motivar a los niños. Disfrazándonos en clase, en coherencia al cuento que vayamos a contar, llevando espectadores como los padres, etc...

Una vez que le hayamos contado el cuento, preguntaremos si lo han entendido, les pediremos que nos los expliquen y si es necesario se volverá a repetir para poder después desarrollar las distintas actividades de cada área. Un día de la semana, por ejemplo un martes, lo dedicaremos a la escenificación y dramatización del cuento. Los demás días seguiremos trabajando las áreas. El último día de la semana, es decir el viernes, nos sentaremos en corro y haremos un debate sobre las cosas positivas y negativas que hemos aprendido de este cuento.

UNIDAD DIDÁCTICA: MODELO 2

TITULO/ TEMA: Damiancillo el mudo.

NIVEL: Primer y Segundo ciclo de Primaria.

TEXTO:

Damiancillo el Mudo

Tardaron mucho en darse cuenta de que Damiancillo era mudo. Cuando sus padres se enteraron lo comunicaron a los demás once hermanos, a los demás ciento catorce vecinos, con lo que todos en el pueblo se pusieron muy tristes.

Un día se dieron cuenta de que Damiancillo hablaba por señas y corriendo lo comunicaron a los demás once hermanos, y luego, a los demás ciento catorce vecinos; con lo que todos en el pueblo se llenaron de sorpresa y alegría. Continuamente la casa estaba llena de personas que trataban de entender los gestos de Damiancillo, tan risueño siempre, tan locuaz de manos y miradas.

Poco a poco, los padres y los once hermanos aprendieron a entenderse con el pequeño por señas; enseguida pasaron a entenderse por señas también entre ellos, y llegó un momento en que no cruzaban una sola palabra, sino gestos tan sólo. Mientras tanto, los vecinos, de ir y venir a la casa, pero, sobre todo, de ver al padre y a los once hermanos, habían aprendido aquella forma de hablar, y no utilizaban otra cuando estaban con ellos. Hasta que dejaron todos, todos, de usar palabras en cuanto Damiancillo comenzó a salir a la calle y a correr por el campo. En las eras, en el paseo de los álamos, en el fregadero, en la plaza, en la misma iglesia, sólo por señas se comunicaban las gentes de aquel lugar.

Una mañana, por el sendero pino y pedregoso, sudando bajo el peso del sol y del saco abultado, llegó un cartero nuevo. Le sorprendió encontrarse con un pueblo de todos mudos, y preguntó la razón de algo tan chocante. Se lo explicaron, y su asombro fue mayor aún al saber las razones. Dijo que quería conocer a Damiancillo, pero el niño estaba en las eras, corriendo y jugando, como siempre, de un lado a otro.

Entonces el cartero nuevo se encaramó por las piedras musgosas de la fuente, y puesto de pie, comenzó a tocar la trompeta para congregar al pueblo entero. Cuando todos estuvieron en su torno, dijo con voz alta y clara:

- Yo no soy, amigos, el cartero nuevo que suponéis, sino Ángel que el Señor envía con sus recados más importantes. Me llamó el Señor y me dijo: “Hay un pueblo en el que todos están llenos de caridad. Ve, comprueba si es cierto, y si lo es, diles que Yo me complazco en ellos y los bendigo”. Por eso estoy aquí con vosotros. Todavía, el Señor me hizo otro encargo: “Para mostrarles cómo mi corazón se conmueve con su bondad, diles también que les concedo la gracia que por boca de su buen alcalde quieran pedirme”.

Se adelantó el buen alcalde, gordo y meditabundo. Era persona que pensaba mucho las cosas antes de decirlas, y pasó un rato en rascarse la frente, palmearse la faja, fruncir las cejas y cepillarse a manotazos la barba, sin decir esta boca es mía. Pero, eso sí, cuando se decidió, fueron sus razones de gran peso:

- Señor Ángel de Dios: si una gracia hemos de pediros, es que la próxima vez que nos trasmitáis un recado no lo hagáis de palabra, sino por señas. Anda por ahí Damiancillo, ya sabéis, y podría ponerse triste oyéndoos... ¡Habláis tan bien, tan de seguido!.

Y esto lo dijo, el buen alcalde, por señas.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- Escuchar y comprender las opiniones de los demás.
- Expresarnos oralmente de forma coherente.
- Conocer, comprender y desenvolverse en el mundo que les ha tocado vivir.

OBJETIVOS DE ETAPA:

a, b, h, k

OBJETIVOS DE ÁREAS:

A. Área de Lenguaje:

1.- Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.

4.-Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones d los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.

6.- Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

9.- Reflexionar sobre el uso de la lengua, como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc, con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

B. Área de Matemáticas:

1.- Utilizar el conocimiento matemático para interpretar, valorar y producir informaciones y mensajes sobre fenómenos conocidas.

3.- Utilizar instrumentos sencillos de cálculo y medida, decidiendo, en cada caso, sobre la posible pertinencia y ventaja que implica su uso y sometiendo los resultados a una revisión sistemática..

4.- Elaborar y utilizar estrategias personales de estimación, cálculo mental y orientación espacial para la resolución de problemas sencillos, modificándolos si fuera necesario.

C. Área de Educación Artística:

1.- Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego.

4.- Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, así como sus técnicas específicas.

5.- Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.

6.- Explorar materiales e instrumentos diversos para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.

D. Área de Conocimiento del Medio:

6.- Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.

10.- Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.

E. Área de Educación Física:

5.- Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

7.- Conocer y valora la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

8.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

CONTENIDOS:

A. Conceptuales: El lenguaje verbal y no verbal.

B. Procedimentales:

- Reconocer lo que nos diferencia de los demás.
- Ser solidarios.
- Construcción de frases a partir del lenguaje de signos**.**

C. Actitudinales:

- Curiosidad por descifrar enigmas y mensajes cifrados.
- Respeto por los demás.
- Valoración del cuidado para las personas que tengan N.E.E.

Actividades:

Preguntas de Comprensión: Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que le pasaba a Damiancillo?
- ¿Cuántos hermanos tenía Damiancillo?
- ¿Cuántos vecinos había en el pueblo?
- ¿Cómo se comunicaban, al final, en el pueblo?
- ¿Quién era realmente el personaje que llegó al pueblo?
- ¿Cómo dijo el alcalde su mensaje al ángel?

A) Área de Lenguaje:

1. Di a que clase de Lenguaje pertenece el sonido de un timbre, la actuación de un mimo, un semáforo, una caricia, un libro escrito en Braille.
2. Distribuidos por grupos, jugad a inventar un trabalenguas con algunas de las palabras que aparecen en el cuento.
3. Inventa un lenguaje de signos para comunicarte con tus compañeros. Ejemplo:

B) Área de Matemáticas

1. Si el pueblo de al lado donde vive Damiancillo tiene 22 vecinos y se van 5. ¿Cuántos vecinos quedan en el pueblo?
2. Cuenta de 2 en 2 los vecinos hasta llegar a los 12.
3. Escribe los números en cifras:

   Cinco:

   Once:

   Veinte:

   Diecinueve:
4. Escribe el anterior y el siguiente:

   __ 11 __ __ 19 __

   __ 14 __ __ 20 __

5. Tacha los números menores que 11, y rodea los mayores de 11:

   14, 20, 5, 16, 100, 4, 19

C) Área de Educación Artística

- Escenificar el cuento, caracterizando los personajes.
- Realizar con plastilina, algunos de los distintos personajes que aparecen en el cuento.
- Representar con recortes de periódicos, el pueblo de Damiancillo.
- Hacer un cómic.

D) Área de Conocimiento del Medio.

1.- Fíjate en como van vestidos los personajes del cuento. Descríbelos

2.- Imagina que Damiancillo, vive en un pueblecito rodeado de verdes praderas. Confecciona un mural a partir de la observación del paisaje.

3.- Establece semejanzas y diferencias, con respecto donde vive Damiancillo y donde vives tu.

4.- Dibuja a Damiancillo en el centro de la hoja, A la derecha de Damiancillo dibuja tres flores, A la izquierda de Damiancillo un árbol, en las flores pinta 2 pétalos, y en el árbol tantas manzanas como pétalos. En el cielo pinta más pájaros que flores.

E) Área de Educación Física:

1**.-** Adivinar lo que otro quiere comunicar con gestos.

2.- Juego del espejo y de las estatuas.

3**.-** Saltar girando a derecha y a izquierda.

METODOLOGÍA

NIVEL A QUIEN VA DESTINADA: Cursos del Primer y Segundo ciclo de Primaria.

Nº DE SESIONES QUE VAMOS A REALIZAR: Cinco sesiones.

AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS: En clase durante las narraciones del cuento estarán cada uno sentados en sus respectivas sillas, al igual que para la realización de los ejercicios, exceptuando cuando tengamos que hacer los ejercicios de educación física, tengamos que hacer alguna escenificación o ver algún video.

MATERIALES: Muy diverso desde cartulinas, gorros, temperas, pegamentos tijeras, algodón, legumbres, cámaras fotográficas, colores ...

TIEMPOS: Sesiones de una hora aproximadamente.

Empezaremos las sesiones a primera hora contando el cuento e incluso antes de contarlo podremos motivar a los niños. Disfrazándonos en clase, en coherencia al cuento que vayamos a contar, llevando espectadores como los padres, etc...

Una vez que le hayamos contado el cuento, preguntaremos si lo han entendido, les pediremos que nos los expliquen y si es necesario se volverá a repetir para poder después desarrollar las distintas actividades de cada área. Un día de la semana, por ejemplo un martes, lo dedicaremos a la escenificación y dramatización del cuento. Los demás días seguiremos trabajando las áreas.

El último día de la semana, es decir el viernes, nos sentaremos en corro y haremos un debate sobre las cosas positivas y negativas que hemos aprendido de este cuento.

UNIDAD DIDÁCTICA: Modelo 3

TITULO/ TEMA: El Huerfanito cojo.

NIVEL: Ciclos Primero y Segundo de Primaria.

TEXTO:

El huerfanito cojo

Elisa y Bernardo, un matrimonio de granjeros que no tenían hijos, decidieron ir a un orfanato y adoptar uno.

- Quiero una niñita rubia con ojos azules – dijo Elisa.

Bernardo sonrió, conforme con la idea.

Nada más entrar en la Institución benéfica, Elisa descubrió a la niñita con la que había soñado. Parecía una muñeca y la tomó en los brazos, sintiéndose feliz.

Un niño cojito, más bien feo, había mirado con esperanza al matrimonio. Pero pronto la tristeza se extendió por su semblante. Todos los que querían niños se llevaban a las niñitas rubias; tenía que conformarse con su suerte. Entonces, el granjero dio con el codo a su mujer:

- Mira... mira a ese pobre pequeño...
- Es cojo – dijo ella por lo bajo.
- Por eso, precisamente, nos necesita más – murmuró él.

Elisa, con un suspiro, dejó a la niña rubia y se volvió hacia el cojito.

- ¿Cómo te llamas?
- Juan
- ¿ Te gustaría venir a vivir con nosotros?

Desconfiado, con la voz temblorosa, el chicuelo respondió:

- ¿Y la niñita rubia?
- Encontrará otros papás – dijo Elisa suspirando.

Los tres iban de la mano al salir del orfanato. Juan en medio y tan feliz de que le hubieran elegido.

Pasados unos días, Elisa ya no recordaba a la niñita rubia. Su pequeño Juan era inteligente y les miraba con tanto amor a Bernardo y a ella... Además, a pesar de su cojera, se encargaba de muchos trabajos y, apoyándose en muletas podía ir y venir a la escuela.

- Es un gran chico – repetía Bernardo – y estoy contento con la elección.
- Yo también. La niña rubia tendrá otros padres.

La vida en la granja era más hermosa, más alegre. Los tres se dedicaban a sus trabajos cantando y riendo. Los tres se querían y cuidaban como una familia ejemplar.

Algún tiempo después murió el guardabosques. Era viudo y dejaba cinco hijos. En el pueblo no sabían qué hacer con los niños.

Los granjeros perdieron la alegría. A dos pasos de ellos cinco criaturas estaban necesitadas de cuidados y amor. Elisa y Bernardo hablaron con Juan.

- ¿ Te importaría que los hijos del guardabosques vinieran a vivir con nosotros hasta que se encuentre algún lugar para ellos?
- ¡Claro que no!. Ayudaré a papá en la granja y a ti en casa, mamá.

Instalaron a los niños lo mejor posible. La vida no era fácil; mucho trabajo y alguna privación. Juan, contagiado de la bondad de sus protectores, era el hombrecito de la casa y cumplía sus tareas con dichosa satisfacción.

Pasaron unos meses y, de común acuerdo, los granjeros y Juan decidieron que los niños del guardabosques se quedasen para siempre con ellos.

- No podría separarme de mis hermanos – dijo el cojito.

Se habían convertido en una familia ejemplar.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- Respetar a los demás compañeros sin importar el nivel de aprendizaje que estos tengan.
- Conocer , comprender y desenvolverse en el mundo que les ha tocado vivir.
- Ser solidarios con los demás.
- Ver lo que nos diferencia de los demás.

OBJETIVOS DE ETAPA:

a, b, h, k

OBJETIVOS DE ÁREAS:

A. Área de Lenguaje:

1.- Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.

2.- Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.

9.- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc, con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

B. Área de Matemáticas:

1.- Utilizar el conocimiento matemático para interpretar, valorar y producir informaciones y mensajes sobre fenómenos conocidas.

4.- Elaborar y utilizar estrategias personales de estimación, cálculo mental y orientación espacial para la resolución de problemas sencillos, modificándolos si fuera necesario.

7.- Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

C. Área de Educación Artística:

4.- Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, así como sus técnicas específicas.

5.- Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.

6.- Explorar materiales e instrumentos diversos para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.

D. Área de Conocimiento del Medio:

3.- Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.

E. Área de Educación Física:

1.- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás, y como recurso para organizar el tiempo libre.

8.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

CONTENIDOS:

A) Conceptuales: La familia.

B) Procedimentales:

- Reconocimiento de la familia.
- Identificación de nuestra familia..
- Observación de hábitos y costumbres en nuestra familia.

C) Actitudinales:

. Aceptación de la familia.

. Respeto por los miembros de nuestra familia.

. Participación en todas las actividades que nos sean posibles con nuestra familia

Actividades:

Preguntas de Comprensión:

- ¿Qué profesión tiene Elisa y Bernardo?
- ¿A que fueron al orfanato?
- ¿A quién adoptaron? ¿Cuál es su nombre?
- ¿Quién se murió?
- ¿Quiénes fueron a vivir con ellos?
- ¿Te gustó el final?

A. Área de Lenguaje:

1. Rodea los nombres que empiecen con mayúsculas y subraya los que empiecen con minúsculas: Elisa, orfanato, Bernardo, cojo, rubia, Juan, granja.

2. Separa las letras y cuéntalas, por ejemplo: c+o+j+o = 4 letras.
   - Orfanato =
   - Rubia =
   - Granja =
   - Juan =

3. Cambia las vocales subrayadas y dibuja:
   - C<u>o</u>j<u>o</u> → Caja
   - M<u>a</u>no →
   - L<u>a</u>na →
   - Pe<u>na</u> →

4. Construye oralmente todas las palabras que puedas:

Ma	La	Ta	Pa	Na
Me	Le	Te	Pe	Ne
Mi	Li	Ti	Pi	Ni
Mo	Lo	To	Po	No
Mu	Lu	Tu	Tu	Nu

5. Ordena las siguientes frases:

- Niña Rubia es La.
- La hermosa es granja.

B. Área de Matemáticas

1. Descomposición Numérica, ejemplo: 3 = 1 + 1 +1, 3 = 1 + 2
   - 5 =
   - 4 =

2. Completa el número que falta en cada caso:

   0,5,1,3,2,__

   4,3,5,0,1,__

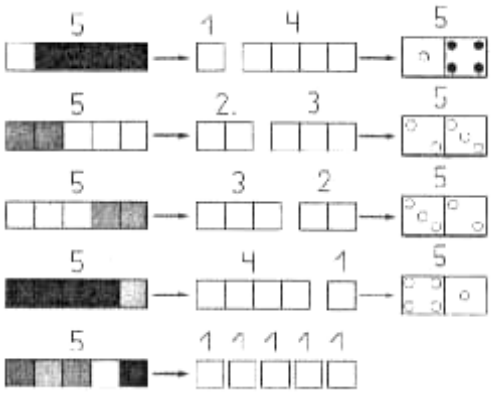
   3,1,0,4,2,__

   1,5,2,4,0,__

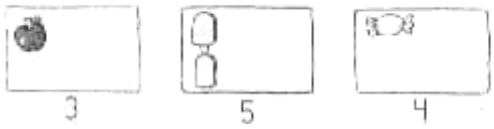
   2,4,3,1,5,__

   5,2,0,3,4,__

3. Colorea para descomponer:



4. Completa:



C. Área de Educación Artística

1. Dibuja todos los animalitos que viven en la casa de Elisa y Bernardo.
2. ¿En la granja de Elisa y Bernardo podrían vivir los siguientes animales. Di si o no:

- Rinoceronte
- Pato
- Gorila
- Vaca
- Avestru

3. Fabricaremos un animal con algunos de los materiales que tengamos en clase y haremos un títere móvil, para ello podremos hacerlo con figuras geométricas, cartulinas, encuadernadores y abriremos un debate sobre las articulaciones.

D. Área de Conocimiento del Medio

1. Di sí o no:

   - En la granja de Elisa y Bernardo no vive ningún animalito.

   - Juan es tan alto como una jirafa.

2. Haz un mural y pégalo en clase. Este tiene que contener animales que se citan en el cuento.
3. El profesor dirá una frase referida a los animales que se encuentran en la granja de Juan, a continuación tu deberás construir otra que comience por la última palabra de la frase del profesor, así el segundo niño hará lo mismo con la última palabra de la frase del anterior.

E. Área de Educación Física:

1.- Este será un ejercicio de alturas. Así que cuando el profesor diga el nombre de un animal, trataremos de imitarlo.

Por ejemplo: caminaremos con pasos cortos y lentos como las tortugas.

2.- En este ejercicio imitaremos a los conejos. El profesor pondrá un montón de obstáculos alrededor de la pista. Aros, colchonetas, bancos, etc. Y nosotros tendremos que ir saltándolos.

3.- Imitaremos a los canguros. Como los canguros llevan a sus crías encima, nosotros cargaremos con nuestro compañero. Y correremos de un lado de la pista hasta el otro y quién llegue el primero será el ganador.

METODOLOGÍA

NIVEL A QUIEN VA DESTINADA: Cursos de los ciclos Primero y Segundo de Primaria.

Nº DE SESIONES QUE VAMOS A REALIZAR: Cinco sesiones.

AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS: En clase durante las narraciones del cuento estarán cada uno sentados en sus respectivas sillas, al igual que para la realización de los ejercicios, exceptuando cuando tengamos que hacer los ejercicios de educación física, tengamos que hacer alguna escenificación o ver algún video.

MATERIALES: Muy diverso desde cartulinas, gorros, temperas, pegamentos tijeras, algodón, legumbres, cámaras fotográficas, colores ...

TIEMPOS: Sesiones de una hora aproximadamente.
Empezaremos las sesiones a primera hora contando el cuento e incluso antes de contarlo podremos motivar a los niños. Disfrazándonos en clase, en coherencia al cuento que vayamos a contar, llevando espectadores como los padres, etc...
Una vez que le hayamos contado el cuento, preguntaremos si lo han entendido, les pediremos que nos los expliquen y si es necesario se volverá a repetir para poder después desarrollar las distintas actividades de cada área. Un día de la semana, por ejemplo un martes, lo dedicaremos a la escenificación y dramatización del cuento. Los demás días seguiremos trabajando las áreas.
El último día de la semana, es decir el viernes, nos sentaremos en corro y haremos un debate sobre las cosas positivas y negativas que hemos aprendido de este cuento.

CASO PRÁCTICO

Proponemos a continuación elaborar una Unidad Didáctica, siguiendo los modelos anteriores, sobre el relato que sigue a continuación, del que ya partimos de algunos supuestos:

TITULO/ TEMA: Juan el tonto va al molino.

NIVEL: Ciclos Primero y Segundo de Primaria.

TEXTO:

Juan el tonto va al molino.

Había una vez una esforzada mujer que tenía un hijo único a quien llamaban Juan el tonto, porque no era muy listo que digamos. Un día, la madre le encargó que llevara grano al molino para hacer harina, advirtiéndole que no se dejara estafar por el molinero:

-Fíjate bien, le dijo, deberás decirle al molinero: "Con todo este grano salen, por lo menos, treinta kilos de harina". ¡No lo olvides!.

Juan el tonto se echó el saco sobre sus hombros y se dirigió al molino. Para no olvidar la cantidad de harina que debía traer, fue repitiendo, en voz alta, durante el camino:

-Salen, por lo menos, treinta kilos de harina, con todo este grano, salen, por lo menos, treinta kilos de harina...

Al pasar por delante de un campo de trigo, vio que los segadores estaban a punto de segar. El propietario hablaba de la cosecha con uno de sus amigos:"¡Con tal que sea abundante!". Juan el tonto se detuvo a su lado para descansar un rato y dijo, en voz alta:

-Con todo este grano, salen, por lo menos, treinta kilos de harina.

¡Plaf! Una bofetada cayó sobre su mejilla, sin que, que el pobre, la viera venir.

-¡Insolente! Gritó el campesino, enfurecido. ¿te burlas de nosotros? ¿Crees que nos esforzamos así sólo por treinta ridículos kilos de harina?

- ¿Y qué debo decir, pues? Preguntó Juan el tonto, Frotándose la mejilla.

El campesino le mostró el carro que guardaba fuera del campo y le dijo:

-Tienes que decir: "Os deseo diez carros como éste, llenos a rebosar".

Andando, andando, llegó a un cruce de caminos, donde se encontró con un cortejo fúnebre. El ataúd iba encima de un carro, tirado por caballos. Detrás, lo seguía el duelo, todos vestidos de negro y con aspecto afligido. Al cruzarse, Juan el tonto iba repitiendo todavía:

-¡Os deseo diez carros como esté, llenos a rebosar!

¡Qué escándalo! El cortejo siguió su camino, pero dos fornidos mozos se quedaron atrás y ...¡Pam! sobre la cabeza de Juan el tonto, ¡Plaf! En su trasero.

-¡Miserable! Exclamaron los dos hombres. ¡Deseas la muerte de todo el pueblo!

- ¿Pues, qué debo decir? Preguntó Juan el tonto, frotándose la parte baja de la espalda.

-Tienes que decir: "¡Ay, que pérdida tan irreparable sufrimos!" le dijeron.

Y Juan el tonto continuó su camino hacia el molino, repitiendo la frase sin para. Algo más lejos, se cruzó con un hombre que iba a ahogar a una perra rabiosa. El hombre se quedó sorprendido al oír decir a Juan el tonto:

-¡Ay, qué pérdida tan irreparable sufrimos!

El hombre cogió al muchacho por la oreja y lo sacudió:

-¡Pérdida irreparable! Repitió. ¿Acaso te burlas de mí? ¿Preferirías que me quedar con esta bestia rabiosa?

-¡Ay, ay! Exclamó Juan el tonto. ¿Pues, Qué debo decir?

-Tienes que decir: "¡Oh, bestia inmunda! ¡Ahogadla pronto!".

Con la oreja al vivo, Juan el tonto emprendió su camino. Al cabo de un rato, llegó a un pueblo. Vio acercarse un cortejo nupcial. Los músicos abrían la marcha, a continuación, iba la novia del brazo de su padre, vestida de blanco y con una corona de flores en el pelo.

Detrás, los invitados con sus mejores galas. Todo el pueblo se había reunido para verles pasar. Juan el tonto se detuvo junto a la primera fila de mirones, sin dejar de repetir la frase. Al llegar a su altura, el padre de la novia se quedó atónito; cuando oyó:

-¡Oh, bestia inmunda! ¡Ahogadla pronto!

El novio y los hermanos de la novia también lo oyeron. Así que se dispusieron a darle un buen escarmiento a Juan el tonto.

-¡Insolente! Le gritaron. ¡No te da vergüenza insultar de este modo a una novia tan bonita! ¡Toma, para que aprendas buenos modales!

-¡Ay! ¡Ay! Gritaba el muchacho. ¿Pues, qué debo decir? Preguntó gimoteando.

-Tienes que decir, respondió el novio: "¡Oh, que hermosa es! ¡Qué espectáculo tan alegre!".

Y Juan el tonto reemprendió la marcha, con todas las costillas doloridas. Se detuvo ante una casa que estaba quemándose. La gente corría de un lado para otro, transportando cubos de agua para apagar el fuego. Él, plantado ante la casa, iba repitiendo:

-¡Oh, qué hermosa es! ¡Qué espectáculo tan alegre!

Apenas acababa de pronunciar estas palabras, cuando alguien le echó un cubo de agua por encima: ¡Chaf! Y luego otro y otro...

A continuación se oyó una voz:

-¡Tienes suerte de que no podamos perder tiempo, sino te daríamos una buena lección!

Empapado hasta los huesos el muchacho balbuceó:

-¿Pues, qué debo decir?

-Tienes que decir, respondió la voz: "¡Ay, si por lo menos lloviese!"

Calado hasta los huesos, Juan el tonto se fue y, por fin, llegó al molino. Delante de la puerta, la mujer del molinero había dejado unas ciruelas para que se secaran mejor, cuando Juan el tonto la dijo, a modo de saludo:

-¡Ay, si por lo menos lloviese!

-¡Pájaro de mal agüero! Chilló la molinera. ¿Por qué invocas la lluvia?

-No lo sé, respondió Juan el tonto.

-Y si no lo sabes ¿Por qué no te callas?

Era un buen consejo. A partir de entonces, Juan el tonto se abstuvo de hablar, a troche y moche, y así nunca más volvió a golpearle nadie.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA

José Luis RAMOS SÁNCHEZ
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

La cuestión de encontrar métodos de lectura eficaces para enseñar a leer ha sido casi una obsesión entre los profesionales que nos dedicamos a la educación de los más jóvenes. En los últimos años, han surgido numerosas propuestas encaminadas a dar respuesta a las dudas de los maestros dedicados a enseñar a leer, pero sobre todo han sorprendido aquellas que específicamente van dirigidas a los alumnos con discapacidad intelectual, sin tener en cuenta que estos alumnos, del mismo modo que el resto de los alumnos, no constituyen un grupo homogéneo, y por esta razón es prácticamente imposible argumentar de manera general los mismos objetivos de enseñanza, aunque sí podríamos hablar de procedimientos comunes de enseñanza. En esta línea, a la hora de afrontar la enseñanza de la lectura, ha existido un inadecuado planteamiento cuando se presenta la clásica pugna entre los métodos (analítico y sintético), puesto que no se trata de defender el predominio de uno sobre otro, sino de que uno cede paso a otro dependiendo de los objetivos de cada situación. Además, la enseñanza eficaz de la lectura para todos los alumnos implica tener en cuenta la existencia de unas etapas cuyo respeto e identificación facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la expresión “aprender a leer” es excesivamente ambigua, si tenemos en cuenta que *leer* implica poner en funcionamiento procesos comunes a todos los alumnos, aunque no todos podrán desarrollarlos en la misma medida. En todo caso, podríamos considerar que el alumno está “aprendiendo a leer” y admitirlo como un continuo, teniendo en cuenta que se trata de un proceso general muy complejo que abarca desde la decodificación de letras hasta la comprensión de textos.

Por su parte, la investigación educativa viene demostrando que debe mantenerse una postura crítica en torno al concepto tradicional de “madurez para la lectura”, puesto que se ha comprobado que las experiencias lectoras y escritoras en edades tempranas facilitan el aprendizaje de todos los alumnos y no sólo de aquellos que tienen discapacidad intelectual.

Estos argumentos constituirán los referentes básicos a partir de los cuales desarrollamos nuestra exposición, que estará basada en la siguiente idea central: *No se ha comprobado que exista un método exclusivo que favorezca el aprendizaje de la lectura dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual.*

HOMOGENEIDAD VERSUS **HETEROGENEIDAD**

Admitir lo diferente, incluso entre quienes lo son, no constituye ningún riesgo de equívoco. La experiencia demuestra la diversidad de características que poseen los alumnos con discapacidad intelectual, y el hecho de lo diferente es una marca ineludible de nuestra existencia personal desde el momento en que nacemos, e incluso antes.

Los modelos de clasificación de la discapacidad intelectual es casi tan diversas como los especialistas que han abordado el tema, y aunque clasificar no es una palabra que nos guste a los dedicados a mundo de la educación especial, sí reconocemos la necesidad de dotar de claridad a un término tan complejo como el de "*discapacidad intelectual*", puesto que permitirá utilizar un lenguaje común entre los profesionales y las familias. A pesar de la diversidad de enfoques en la clasificación, y sin ser excluyentes, proponemos los cuatro siguientes: A) *Etiológico*, basado en las causas de la discapacidad y con un carácter médico-biológico. B) *Psicométrico*, que parte de la puntuación obtenida en un CI situado en un continuo cuantitativo. C) *Adaptativo*, considerando las conductas que las personas afectadas pueden desarrollar de manera autónoma, y D) *Estructural*, referido a las capacidades afectadas, que intenta predecir los niveles de conocimientos escolares que serán capaces de adquirir en el curso de su aprendizaje. Cada uno de estos criterios, nos llevaría a tratar el concepto de discapacidad intelectual desde distintas perspectivas y nos llevaría a considerar la existencia de distintos alumnos discapacitados intelectuales. Sin embargo, y a pesar de las críticas, nos centraremos en uno de los enfoques más utilizados en el ámbito escolar como es el psicométrico. Admitiendo las limitaciones que tienen las pruebas que miden la inteligencia, las capacidades intelectuales de los alumnos, al menos desde este punto de vista, pueden "objetivarse" estableciendo grados que expresan el nivel de discapacidad (ligera, media, grave y profunda). No cabe duda de que esta primera diferenciación del alumno con discapacidad intelectual condiciona, aunque no

determina, sus posibilidades de aprendizaje funcional de la lectura. De hecho, existen alumnos con discapacidad intelectual en grado ligero que, al término de la escolaridad obligatoria, consiguen niveles de eficacia lectora bastante próximos al de sus compañeros, mientras que otros no consiguen superar la fase de decodificación de palabras sencillas, e incluso hay alumnos con discapacidad intelectual para los que no se plantean objetivos de lectura en su currículo adaptado.

No obstante, además del grado de discapacidad, debemos contar con otros elementos que caracterizan el hecho de *ser diferentes*. La persistencia en el trabajo, la motivación intrínseca y el esfuerzo personal puesto al servicio del aprendizaje lector compensa, en numerosas ocasiones, la propia discapacidad. Estos elementos compensadores no surgen de la nada, sino a partir de un complejo sistema de relaciones sociofamiliares que conforman la personalidad del alumno. En ámbitos donde exista afecto, aceptación mutuas, sentido de la responsabilidad en el trabajo, apoyo, valoración del esfuerzo, etc., es más fácil conseguir éxitos. Contrariamente, existen situaciones familiares que facilitan poco, o incluso dificultan, el desarrollo de las capacidades intelectuales. En bastantes ocasiones, la falta de estímulos familiares, el rechazo afectivo, la estructura (o desestructura) de la familia, los valores, etc. son razones que pueden agravar la situación personal de los alumnos y sus éxitos de aprendizaje en general, tanto de aquellos que tienen discapacidad intelectual como del resto.

Por tanto, no podemos hablar de *discapacidad intelectual* como si se tratara de un hecho ajeno al propio alumno y a las familias, sino que debemos hablar del *alumno con discapacidad intelectual*, lo que implica dotar a este término de una idiosincrasia personal e irrepetible que le llevará a obtener logros funcionales en el rendimiento lector diferentes entre unos alumnos y otros.

¿DE NUEVO LA QUERELLA ENTRE LOS MÉTODOS?

Desde que Braslavski (1983) hiciera famosa la expresión *"querella de los métodos"* para referirse a la apasionada pugna existente entre los defensores de los métodos analíticos frente a los sintéticos, la investigación educativa, por un lado, y las experiencias docentes, por otro, han puesto de manifiesto que el debate surgido a mediados del siglo XX es, al menos, inadecuado en sus planteamientos originales.

Tradicionalmente, los *métodos analíticos* parten de unidades lingüísticas con significado. Son métodos deductivos que, desde consideraciones de orden psicológico,

toman su punto de partida en la frase o en la palabra para reconocer progresivamente los distintos componentes. Por su parte, los *métodos sintéticos* (con base fonética o silábica) son aquellos que partiendo de los elementos más simples (sílabas y grafemas) tienen como objetivo que el niño domine las estructuras más complejas (palabras, frases y textos). En estos métodos sintéticos se da una mayor importancia a los procesos de decodificación del significante. Los pasos que suelen darse en la enseñanza son los siguientes: 1) estudio analítico de las vocales y consonantes asociándolas a una representación gráfica de un objeto familiar, 2) combinación de letras para formar sílabas, 3) identificación de palabras que han sido formadas a través de la unión de sílabas, y 4) lectura de frases de fácil comprensión.

Estos datos teóricos son conocidos por la mayor parte del profesorado. No obstante, cuando un maestro plantea la pregunta *¿cuál es el mejor método para enseñar la lectoescritura?,* generalmente está pensando en encontrar una respuesta diáfana, sin tener en cuenta que la eficacia de un método para enseñar a leer y escribir viene determinada, además, por otros factores ajenos al propio método como es el clima relacional de la clase, las condiciones de uso, la actitud de los padres ante dicho aprendizaje, las características del grupo de alumnos, el interés del propio alumno, la experiencia del docente y su actitud, etc. Contrariamente a la opinión de algunos docentes, sería un error convertir el método de enseñanza en un elemento de culto sin tener en cuenta otros factores determinantes. A continuación, en la figura 1 se presenta esquemáticamente una valoración de sus ventajas técnicas e inconvenientes.

Figura 1:

Ventajas e inconvenientes de los métodos de lectura analíticos y sintéticos

MÉTODOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Sintéticos	- Eficaces con el aprendizaje del código. - Favorecen la articulación. - Permiten una graduación el aprendizaje. - Favorece el aprendizaje individualizado.	- No responden a los intereses infantiles. - Requieren conocer la estructura del lenguaje en sus elementos más simples. - Dificultan la comprensión en sus inicios.
Analíticos	- Responden al proceso natural de percepción. - Muy motivadores por su significatividad y funcionalidad. - Socializadores: requieren una intensa relación interpersonal.	- No permite una gradación sistemática. - Dificultad para aprender palabras nuevas. - Lentitud en el proceso de aprendizaje. - Exige una cuidada selección de textos. - Requieren una gran especialización docente.

En los momentos actuales, al menos teniendo en cuenta las características del idioma español, defender la superior eficacia de un método sobre otro implica desconocer cómo se desarrolla el aprendizaje de la lectura. Pensamos que la comprensión de las etapas del desarrollo lector, descritas en el siguiente apartado, constituirá un argumento suficiente para evitar que surja el inapropiado debate entre ambos métodos, que en los momentos actuales ha cambiado de escenario, puesto que en lugar de plantearse en relación con todo el alumnado en general, se está aplicando, por supuesto falazmente, al aprendizaje lector del alumnado con discapacidad intelectual, sin considerar que lo que es bueno para unos lo es también para todos.

LAS ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA

Uno de los modelos más plausibles que explican las diversas etapas por las que pasan los alumnos en el aprendizaje de la lectura ha sido el de Utha Frith (1984,1985 y 1989). Esta autora sostiene que para llegar a convertirse en lectores hábiles, los niños pasan por tres etapas.

La primera etapa se ha denominado *logográfica*, y se manifiesta por el hecho de que niños de tres o cuatro (incluso antes) pueden ser capaz de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras se reconocen globalmente valiéndose de sus rasgos físicos (longitud, contorno, color, etc.). Así, pueden reconocer

su propio nombre o algunas palabras como *Coca-Cola, Carrefour, Disney*... Esta forma de reconocimiento tendrá éxito mientras el número de palabras no sea muy amplio y existan diferencias sustanciales entre las palabras, pero si el número de palabras aumenta o son visualmente parecidas, como "*paso*" y "*pato*", no será capaz de diferenciarlas. La estrategia logográfica sería una forma de aprendizaje tan simple que incluso puede fallar cuando se modifica algún rasgo irrelevante de la grafía, o cuando se cambia el contexto de presentación. A pesar de las críticas que ha recibido esta etapa para ser considerada etapa propiamente de lectura, lo cierto es que muchos niños han desarrollado estas estrategias en el hogar y en la propia escuela, propiciados por los entornos familiares y escolares como consecuencia de la aproximación a experiencias tempranas de lectura y escritura que han tenido lugar a modo de juego, pero con intención comunicativa y motivadora. Y precisamente la motivación que acompaña a estas experiencias lectoescritoras, han demostrado ser muy efectivas de cara a acceder a la siguiente etapa. La etapa logográfica deja paso a una segunda etapa que se caracteriza por una enseñanza intencional del código y en la que se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas.

En la segunda etapa, denominada *alfabética*, el niño aprende el código alfabético y desarrolla en su máximo nivel el conocimiento fonológico[1], que ha comenzado incipientemente en la etapa anterior, en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas y en fonemas. En esta etapa la tarea es más compleja, puesto que se plantea al alumno el reto de tomar conciencia de que las sílabas y las palabras están formadas por unidades más simples. Es ahora cuando la toma de conciencia de los fonemas le va ser muy útil para poder asignar una grafía a un fonema que ha podido aislar oralmente. Una vez que consigue tomar conciencia de los fonemas que constituyen las palabras, el siguiente paso en esta etapa alfabética es representar el fonema con una grafía (en el caso de la escritura) o de hacer corresponder un signo gráfico con su sonido (en el caso de la lectura). Pero además de hacer corresponder la grafía con el fonema al que representa, como ocurre en la lectura, para poder acceder al significado de la palabra, el niño tiene que ensamblar las distintas partes que ha leído dando así unidad al conjunto de sonidos. Una ejecución típica en estos primeros momentos lectores es lo que sucede cuando se pide a un alumno que lea la palabra "pato". El niño comienza lentamente

[1] Se denomina conocimiento fonológico a la habilidad del alumno para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral, como son las sílabas y los fonemas.

decodificando, y dice: "*/p-a-t-o/*", pero al momento cae en la cuenta y dice: "*¡ah! /pato/*". En esta etapa se desarrolla fundamentalmente la ruta fonológica y, progresivamente, se van dominando los procesos decodificadores. Estos procesos van a perdurar a lo largo de toda su vida, aunque la mayoría de los alumnos los van a automatizar, consiguiendo mejorar la eficacia lectora, tanto en velocidad como en comprensión. No obstante, hay alumnos que no consiguen automatizar la decodificación de las palabras y su lectura se caracterizará por ser lenta y silabeante, y en ocasiones con errores de exactitud que se va a añadir a sus problemas de comprensión. Los recursos cognitivos son limitados, y cuando dedicamos parte de nuestro esfuerzo a la decodificación no podemos dedicarlos a la comprensión, que es el objetivo final de la lectura.

Cuando se automatizan los procesos decodificadores, tiene lugar una tercera etapa en el desarrollo de la lectura denominada *ortográfica*, a partir de la cual el alumno va adquiriendo un léxico interno por el hecho de leer una y otra vez las mismas palabras. En un principio, el niño aplica la estrategia ortográfica a un escaso número de palabras. Sin embargo, aumenta considerablemente la representación léxica de las palabras conforme va practicando en su lectura. Según Frith (1989), las habilidades ortográficas experimentan un gran avance a partir de los siete u ocho años, puesto que el alumno va afianzando los procesos automáticos de decodificación y va aumentando el léxico visual, al hacer que exista un repertorio cada vez más amplio de palabras a cuyo significado podemos acceder sin necesidad de aplicar las reglas de conversión grafema-fonema. Este léxico visual está constituido por un conjunto de palabras muy conocidas, de tal suerte que van dejando una huella impresa en su memoria a la que recurre cuando se le muestran una y otra vez estas mismas palabras.

Pensamos que el conocimiento de la existencia de estas etapas en el desarrollo de la lectura es muy útil para todo el profesorado, puesto que no sólo podrán justificarse los errores cometidos por el alumno sino que, además, servirán de base para planificar las estrategias metodológicas más adecuadas a la hora de solucionar los problemas que surgen en la enseñanza.

La principal implicación didáctica que deviene de la identificación de estas etapas, informan de la secuencia de enseñanza de la lectura. Por ello, considerando la existencia de una etapa logográfica, recomendaríamos la aproximación a la lectura y a la escritura con materiales escritos por los alumnos o los propiamente impresos. Son numerosas las experiencias exitosas con alumnos de tres y cuatro años a los que se da la

oportunidad de leer y escribir cuentos, escribir mensajes y recetas, etc. (Medrano, 1989; Roca y otros, 1995; Domínguez y Barrio, 1997; Ramos y Tejado, 2002; …). Por este motivo, pensamos que la lectura y la escritura no es una cuestión de todo o nada, sino que se trata, más bien, de un proceso que puede empezar en cada alumno en momentos distintos, y en ello intervienen tanto las experiencias personales, la motivación y el conocimiento del aprendiz como las ayudas y recursos que proporcionan los educadores y las familias.

No obstante, la etapa logográfica no puede permanecer durante toda la vida escolar del aprendiz. Por este motivo, es necesario acceder de forma intencional a la etapa alfabética, a partir de la cual se enseñe de forma explícita la relación entre la grafía y el sonido. Una condición fundamental para obtener éxito en esta etapa es que el alumno haya adquirido lo que denominamos el *principio alfabético*. La adquisición de este principio resulta crucial en el proceso del aprendizaje lector, e implica que el alumno sea consciente de que los distintos sonidos del lenguaje oral se representan mediante grafías arbitrarias. En esta etapa, y a partir de la práctica lectora, se pueden automatizar los procesos de decodificación para conseguir los mejores niveles de comprensión y velocidad de que el alumno sea capaz. A partir de este momento, se iniciaría y desarrollaría la etapa ortográfica, que no requiere de una enseñanza específica sino de la práctica lectora, teniendo como finalidad la exactitud en la decodificación y la comprensión de los textos.

Desde el punto de vista de la intervención, la acción docente debe respetar las etapas descritas, tanto para alumnos con discapacidad como para el resto, y posiblemente la diferencia entre unos y otros esté centrada en las diferencias individuales referidas al mayor o menor tiempo que los alumnos tarden en pasar de una etapa a otra.

LOS PROCESOS DE LECTURA

Leer comprensivamente es una actividad tremendamente compleja, aunque para los lectores hábiles es una tarea que no ofrece demasiadas dificultades, y prueba de ello es la velocidad con que leemos (150-400 por minuto según Carpenter y Just, 1.977). Lo cierto es que, en este tiempo tan breve, tenemos que realizar varias operaciones cognitivas, pero sólo recientemente se ha podido abordar con éxito esta empresa. Fruto del trabajo investigador y de los adelantos técnicos, se ha podido comprobar que el

sistema de lectura está formado por varios módulos separables, relativamente autónomos, cada uno de los cuales se encarga de una función específica. Se distinguen cuatro módulos o procesos cognitivos en la lectura: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

La primera operación que realizamos al leer está relacionada con los *procesos perceptivos*. Cuando una persona lee un texto, sus ojos avanzan a pequeños saltos llamados movimientos saccádicos, que se alternan con periodos de fijación en que permanecen inmóviles. Una vez que los ojos se detienen en un punto del texto, comienza la recogida de la información. El tiempo que los ojos están detenidos depende del material de lectura. Cuanto más importante y difícil sea el estímulo, mayor es el período de fijación. Lo que no está muy claro es qué sucede una vez terminada la extracción de la información. La hipótesis más aceptada es la propuesta por Mitchell (1982), quien sostiene que esa información se registra sucesivamente en dos almacenes diferentes antes de ser reconocida. Primero se almacena en una memoria sensorial, llamada memoria icónica, y a continuación pasa a la memoria visual operativa.

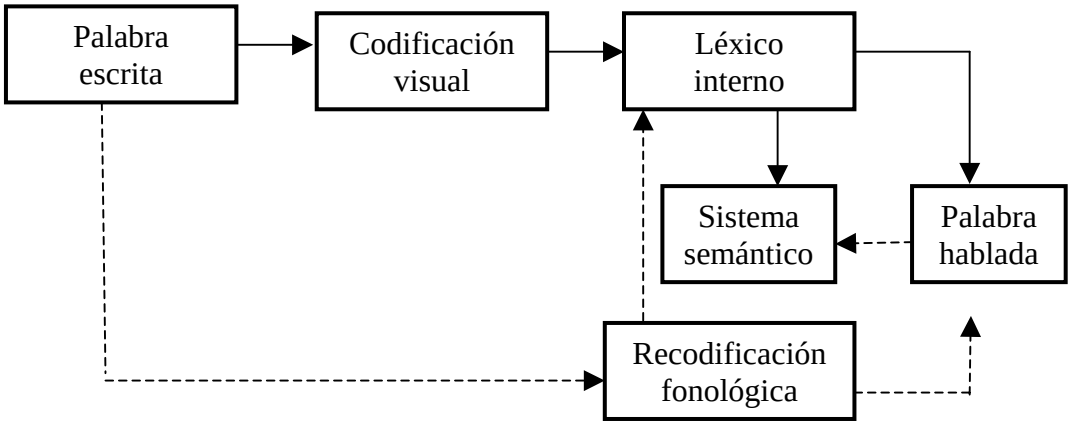
En la memoria icónica la información permanece durante un tiempo muy breve, apenas unas centésimas de segundo, pero conservando la mayor parte de los rasgos del estímulo. Esto sucede porque este tipo de memoria tiene gran capacidad de almacenamiento, aunque su duración es muy breve (250 msg.) y no puede realizar ningún tipo de interpretación cognitiva. Por tanto, es necesario suponer la existencia de otro almacén capaz de retener la información durante más tiempo, desde el cual se pueda analizar el material. Esta función parece que la realiza la memoria operativa. Su duración es mucho mayor que la memoria icónica (15-20 seg.), pero su capacidad está limitada a 6 ó 7 estímulos visuales. Otra de las diferencias entre memoria icónica y memoria operativa es que si en la primera la información se almacena como un conjunto de rasgos visuales, en la memoria operativa la información se retiene como material lingüístico. Por tanto, en la memoria icónica la letra "b" se identifica como una serie de rasgos visuales (línea vertical a la izquierda, línea curva a la derecha, etc., mientras que en la memoria operativa se identifica ya como la letra concreta "b". Para ello, obviamente, se tiene que consultar algún almacén de memoria a largo plazo en el que se encuentran representados los sonidos de todas las letras del alfabeto junto con la forma de la grafía, proceso que ya no es propiamente perceptivo sino lingüístico.

El *proceso léxico* comienza una vez identificadas las letras que componen la palabra, y está centrado en reconocer la información que aporta esa palabra. Existe un

conjunto de modelos explicativos de los procesos implicados en el reconocimiento de la palabra escrita, aunque uno de los más aceptados es el denominado modelo de la doble ruta o Modelo dual representando por Colheart (1979) y defendido por gran parte de los investigadores cognitivos de la lectura (Jorm y Share, 1983; Cuetos, 1990 y Cuetos y Sánchez, 1998). Según este modelo, existen dos procedimientos distintos para llegar al significado de las palabras. Uno, a través de la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número que hemos visto en numerosas ocasiones. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado de la palabra transformando cada grafema en su correspondiente sonido. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas ruta. La ruta visual u ortográfica apara leer palabras muy conocidas y la ruta fonológica para leer palabras desconocidas o poco habituales. En ambas rutas nuestro comportamiento es muy distinto, puesto que por la ruta visual reconocemos y por la fonológica desciframos. En la figura 2 se presenta esquemáticamente el modelo dual en el que se aprecian claramente ambas rutas. La línea continua representa la ruta visual y la discontinua la ruta fonológica.

Figura 2:

Representación gráfica del modelo dual.



Una vez que reconocemos las palabras, necesitamos realizar procesos que impliquen la comprensión de mensajes. A estos los denominamos *procesos sintácticos*.

Las palabras, por sí mismas no aportan ninguna información, sino que es la relación que se establece entre ellas las que permiten adquirir un nuevo conocimiento o comunicar un mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una frase, el lector tiene que determinar cuáles son los papeles funcionales asignados a cada palabra para que nos permita extraer su significado.

En definitiva, el analizador sintáctico descubre la relación entre los constituyentes de la oración pero no analiza su significado. Por ejemplo, las frases *"El león persigue al elefante"* y *"Quien persigue al elefante es el león"* son semánticamente idénticas, pero sintácticamente diferentes. Se ha comprobado que los alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria tienen más dificultades en frases reversibles cuando se plantean estructuras sintácticas más complejas a las habituales (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996; Ramos y Cuetos, 1999). La experiencia también nos demuestra la especial dificultad de los alumnos con discapacidad intelectual para comprender frases con estructuras complejas, puesto que para comprender este tipo de frases deben tener en cuenta el orden de las palabras, la colocación de las palabras funcionales (proposiciones, artículos, conjunciones, etc.) y de los signos de puntuación que pueden pasar desapercibidos para algunos alumnos, dada la gran cantidad de recursos cognitivos que requieren para su comprensión.

El último proceso de la lectura es el *proceso semántico*, que permite extraer el significado del texto e integrarlo en los conocimientos del lector. Para lo cual es necesario, en primer lugar, extraer el significado del texto y, en segundo lugar, integrarlo en su memoria. Para poder realizar esta integración de manera significativa, es necesario establecer un vínculo entre la nueva información aportada por el texto y los conocimientos previos que ya posee el lector. En algunos casos, la información nueva no está explícita y el lector tiene que hacer inferencias que le van a permitir una comprensión completa. En ocasiones, estas inferencias son tan importantes que no sólo se utilizan para conexionar las oraciones, sino que forman parte de la estructura elaborada por el lector, y se almacena en su memoria con el resto de los conocimientos que posee (Bransford, 1979). Es lógico suponer que cuanto mayor sean los conocimientos del lector más facilidad tendrá para comprender los textos.

Pues bien, no se ha demostrado que los procesos descritos sean distintos en alumnos con discapacidad intelectual o sin ella. En todo caso, la diferencia entre unos y otros radicará en las posibilidades individuales para poner en funcionamiento cada uno de los procesos y subprocesos que tienen lugar. Es importante identificar qué

subprocesos están alterados o limitados, puesto que esto nos permitirá planificar la intervención. Nos reafirmamos en el hecho de que el proceso de identificación de las dificultades en la lectura es idéntico con independencia de que el alumno tenga o no discapacidad intelectual y, por tanto, también serán similares las actividades que deberán llevarse a cabo para la intervención ante las dificultades detectadas.

ENFOQUE CRÍTICO DEL CONCEPTO "MADUREZ PARA LA LECTURA"

Los estudios sobre los prerrequisitos básicos para conseguir *la "madurez lectora"* ocupan un lugar de primer orden en la literatura dedicada al tema. Los resultados obtenidos han interesado fundamentalmente a los maestros de Educación Infantil y Educación Especial, preocupados porque su alumnado esté bien preparado para afrontar con éxito el aprendizaje de la lectoescritura.

Un siglo de investigación educativa, la mayor parte de ella realizada desde el punto de vista de la medicina y no desde la psicopedagogía, nos informaba de que el problema de los retrasados lectores y de las dificultades de lectura se localizaba en una falta de habilidades neuro-perceptivas (lateralidad, esquema corporal, memoria visual, orientación espacio-temporal, etc.), y en otros aspectos que pueden ir unido al desarrollo madurativo de las personas.

Como contrapartida, a lo largo de las dos últimas décadas se han generado distintos estudios que suponen una crítica al enfoque neuro-perceptivo-motor sobre la madurez lectora, y han puesto en evidencia que estas habilidades madurativas sean condiciones indispensables para aprender a leer. Las conclusiones a las que se han llegado aportan nuevos planteamientos entre las que se resaltan la importancia concedida a dos aspectos que facilitan la adquisición inicial de la lectura y la escritura. Por un lado, el desarrollo del lenguaje oral, destacando el gran número de investigaciones referidas a la importancia del conocimiento fonológico y su relación con el desarrollo de la etapa alfabética de la lectura y la escritura. Y, por otro lado, lo que se ha venido denominando aproximación al lenguaje escrito, entendido como el conjunto de experiencias y actividades relacionadas con la lectura, la escritura y de acercamiento al código lectoescritor que se realizan en numerosas aulas de Educación Infantil con objeto de introducir al alumnado en el sistema de comunicación escrita.

En un trabajo reciente (Ramos, 2000) abordamos en profundidad este enfoque crítico y a él remitimos para ampliar el estudio. No obstante, nos parece relevante que la propia Administración educativa haya sido sobre el tema, al optar por mantener una actitud crítica ante el concepto madurativo clásico (DCB, 1989), e incluso que en los momentos actuales contemple, en la denominada Ley de Calidad, el inicio de la lectura y la escritura como objetivos explícito de enseñanza antes de la escolarización obligatoria. No obstante, consideramos que el acceso a la lectura y a la escritura debe comenzar desde el ingreso del niño en Educación Infantil, aunque los objetivos del aprendizaje deberán ser distintos en unos niveles y en otros. Este hecho facilitaría a todos los alumnos, incluidos los que tienen discapacidad intelectual, disponer de más tiempo para el aprendizaje de un conjunto de procesos cuyo desarrollo va a durar bastantes años.

En los párrafos precedentes hemos intentado señalar que "aprender a leer" es mucho más que un problema de decodificación. La lectura es, además, una actividad cognitiva compleja que requiere construir un número nada despreciable de conocimientos acerca de para qué sirve leer, qué se puede leer y qué no, o las relaciones que se establecen entre lo escrito y lo ilustrado. En este contexto, pensamos que la decodificación constituye un importante componente implicado en la lectura, pero no el único. Por este motivo, introducir la lectura a los niños en Educación Infantil no supone acceder necesariamente a la decodificación, sino que propone acercarlos a algo que les proporciona experiencias divertidas y gratificantes. Si en esta aproximación los alumnos sienten la necesidad de explorar el código, no habrá mayor inconveniente en responder a su curiosidad, de la misma forma como se responde a sus interrogantes sobre el mundo en general. Es decir, ofreciendo información pertinente y adaptada a sus necesidades.

CONCLUSIONES

En conclusión, consideramos que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso largo no exento de dificultades, tanto para los alumnos con discapacidad como para el resto, por este motivo no debe plantearse un único medio de llegar a ellas. Es más, el alumno se beneficiaría del uso combinado de distintas estrategias, por esta razón es necesario romper la idea de que existe un camino exclusivo para aprender a leer y a escribir, puesto que un alumno dominará la lectura y la escritura no sólo porque se le enseñe la correspondencia entre el sonido y la grafía; o porque se parta de una

frase simple que se aborda globalmente, o porque participe en experiencias educativas destinadas a acrecentar su competencia metalingüística. Puede aprender, y de hecho aprende, en la medida en que es capaz de utilizar, integradamente, diversas estrategias. Por todo ello, teniendo en cuenta lo expuesto, y tanto en para alumnos con discapacidad intelectual como sin ella, nos parece adecuada la expresión machadiana *"SE HACE CAMINO AL ANDAR"* aplicada al aprendizaje de la lectura y la escritura, en el sentido de que aprender a leer se aprende leyendo y aprender a escribir se aprende escribiendo, pero respetando siempre la situación del alumno en los procesos y etapas de su desarrollo lectoescritor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANSFORD, J.D. (1979). *Human cognition: Learning, understanding and remembering.* California: Wadworth.

BRASLAVSKY, B.P. (1983). *La lectura en la escuela*. Kapelusz. Buenos Aires.

CARPENTER, P.A. y JUST, M.A. (1977). Reading comprehension as eyes see it. En M.A. Just y Carpenter (Eds). *Cognitive Processes in Comprenhension*. Hillsdale, LEA.

COLHEART, M (1979). When can children learn to read – and when should they be tauht? En T.Waller y G.Mac Kinnon (Eds.): *Reading research: Advances in theory and practice*. Vol.1. New York: Academic Press.

CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

CUETOS, F., RODRIGUEZ, B. y RUANO, E.(1996). *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.

CUETOS, F. y SÁNCHEZ, E. (1998). Dificultades en la lectoescritura: naturaleza del problema. En González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (Coord.). *Dificultades en el aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

DOMINGUEZ, G. y BARRIO, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La muralla.

FRITH, U. (1984). Specific spelling problems. En En R. Malatesha y H. Witaker (Ed.). *Dyslexia, A global Issue*. The Hague, Martinus Nijhoff Publishers.

FRIHT, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J. Marshall y M. Colheart (Eds.): *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsycological studies of phonological reading*. Londres: LEA.

FRITH, U. (1989). *Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno*. Salamanca: Simposio sobre “La Lectura”.

JORM, A.F. y SHARE, D.L. (1983). An invited article phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguisitcs*, 4, 2, 103-147.

MITCHELL, D.C. (1982). *The process of reading*. Chichester: John Wiley y songs.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. Madrid.

MEDRANO, G. (1989). Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura. En *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en enseñanza de la lectura*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 207-221.

RAMOS, J.L. (2000). Importancia del lenguaje oral y del propio proceso lector en la adquisición inicial de la lectura. Revisión crítica del concepto de madurez lectora y propuestas para la intervención en Educación Infantil. *Revista FIAPAS*, Nov-Dic., nº 77, Separata I-XVI.

RAMOS, J.L. y CUETOS, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y ESO* (PROLEC-SE). Madrid: TEA Ediciones, S.A.

RAMOS, J.L. y TEJADO, M. (2003). *Enseñar a leer y escribir en Educación Infantil, ¿será posible?* En revisión.

ROCA, N.; SIMÓ, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C. y RABASSA, M.(1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista.* Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.

DÉFICITS EN LECTOESCRITURA EN PACIENTES AFÁSICOS

Juan Manuel MORENO MANSO *
Mª Elena GARCÍA-BAAMONDE SÁNCHEZ **
* Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Universidad de Extremadura.
** Centro de Psicología y Logopedia ALTHEA (Badajoz)

INTRODUCCIÓN

Etimológicamente, el término afasia proviene del griego a-phásis, que significa *privación de la palabra*. Entendido como privación no sólo de la palabra como lenguaje, sino del lenguaje como comunicación.

Desde un punto de vista histórico, podemos decir que el estudio científico de la afasia se inicia con Broca (cirujano y antropólogo), en 1861. Este autor demuestra que la 3ª cincunvolución frontal es el centro principal para la producción del lenguaje articulado (expresión verbal). A partir de ese momento pasa a denominarse a esta área como área de Broca (centro motor del lenguaje). Desde entonces, cuando describimos los trastornos del lenguaje que producen una afasia, lo hacemos teniendo en cuenta el lugar donde se localiza la lesión en la corteza cerebral. Posteriormente, Wernicke en 1874, completa la aportación de Broca, demostrando que el centro auditivo del lenguaje se localiza en la 1ª circunvolución temporal y es indispensable para la interpretación del lenguaje, área que pasa a denominarse área de Wernicke (centro receptivo del lenguaje).

Estrictamente hablando, la afasia es un trastorno que afecta tanto a la expresión como a la comprensión del lenguaje en una persona que previamente podía hablar con normalidad (después de haber sido adquirido) y como consecuencia de lesiones en áreas cerebrales (SNC) implicadas en la elaboración y/o compresión del lenguaje hablado o escrito, o de ambos.

Tratándose de un trastorno de la capacidad del cerebro para elaborar el lenguaje, en la afasia se ven afectadas todas las modalidades de éste. El trastorno no se reduce a la expresión o comprensión hablada, sino también a la escrita (lectura y escritura). Por tanto la afasia, dependiendo de la localización de la lesión puede afectar a la expresión lectora y escrita de la persona afectada.

La afasia tiene una etiología variada. Puede ser consecuencia de cualquier lesión en las áreas de la corteza cerebral destinadas a la producción del lenguaje. Las causas más

frecuentes son los accidentes cerebro vasculares (ACV), seguidos de los traumatismos craneoencefálicos, tumores cerebrales, hipoxias cerebrales, enfermedades degenerativas (por ej.: en la demencia tipo Alzheimer), etc. En general, podemos decir que todas las afasias son más frecuentes en los hombres que en las mujeres, dado que los hombres son más frágiles a nivel vascular y ejercen profesiones de un mayor riesgo de accidentalidad (obreros de la construcción, camioneros, etc.).

Gardner (1987), señala que *cada paciente con daño cerebral constituye un experimento único en la naturaleza*, de ahí que la sintomatología de la afasia sea tan variada. Algunos ejemplos de ello son los siguientes: hay pacientes con afasia que no consiguen asociar la palabra oída con la imagen visual, pero sí asocian la palabra escrita con dicha imagen (por tanto pueden señalar cuando la vía de entrada de información es escrita, pero no cuando es visual); pacientes que pueden escribir, pero no pueden leer, ni lo que acaban de escribir; sujetos que consiguen leer, pero no pueden escribir; sujetos que realizan una lectura fluida en silencio, pero no pueden leer en voz alta; pacientes que pueden leer de forma global, identificando palabras, pero no pueden realizar copia diferida de ninguna palabra (sólo podrían escribir una palabra realizando un dibujo de la misma letra a letra); individuos que pueden oralizar palabras en determinados contextos y a la vez se muestran incapaces de repetir la palabra recién oralizada cuando se le pide; pacientes que señalan, pero no nombran, es decir que en parte comprenden pero no denominan; sujetos que nombran, pero no señalan (son capaces de etiquetar imágenes, pero no consiguen señalar las imágenes cuando son nombradas por el evaluador); individuos que pueden nombrar o evocar el término verbal que corresponde a una imagen, pero no pueden reconocer la palabra nombrada entre las, por él mismo, producidas (el sujeto nombra la imagen pero no es consciente de haberla nombrado); sujetos que hablan, pero no entienden (expresión sin comprensión); pacientes que entienden, pero no hablan (comprensión sin expresión); individuos que pueden repetir y no señalar; etc.

CLASIFICACIONES DE LAS AFASIAS Y SUS REPERCUSIONES EN LA LECTURA Y ESCRITURA

Existen varias clasificaciones de las afasias. Así, por ejemplo, algunos autores se centran en criterios clínico-anatómicos, mientras que otros se basan en criterios basados exclusivamente en los aspectos psicolingüísticos. Para la mayoría de los autores, existen suficientes variedades de afasia como para que sea necesaria su clasificación en diferentes

tipos. Para otros, en cambio, la afasia es un trastorno unitario, por lo que no es necesario establecer una clasificación.

Algunos autores (Seron y Feyereisen, 1988) proponen una clasificación de las principales formas de afasia atendiendo a cuatro tipos de criterios: fluidez verbal, comprensión, repetición y denominación. Otros prefieren una clasificación más amplia, planteando dos tipos de afasias: las fluentes y las no fluentes. Y finalmente, las clasificaciones más descriptivas son aquellas que utilizan como criterio diferencial la localización de la lesión.

Atendiendo a criterios topográficos (localización de la lesión) y lingüísticos podemos hablar de diferentes tipos de afasias:

La *afasia de Broca (motriz eferente o cinética),* se produce cuando la lesión se localiza en la circunvolución frontal inferior (área de Broca). Es una afasia motora, que tiene afectada la lectura y la escritura como consecuencia del deterioro en la expresión. En ocasiones la escritura es imposible por la hemiparesia derecha, pero cuando pueden escribir los errores escritos pueden parecerse cualitativamente a los errores de la producción verbal, mostrando agrafía motora y afásica. La comprensión de la lectura es deficiente. Con frecuencia el paciente lee las palabras de contenido (en voz alta y/o en lectura comprensiva), pero omite las palabras sintácticas. Por lo tanto, cuando la relación entre las palabras escritas es crucial, la comprensión lectora se afecta considerablemente.

Asimismo, el paciente con afasia de Broca se caracteriza por un déficit de la expresión del lenguaje, sin afectar a la comprensión. En *la forma más grave*, el sujeto no puede hablar (mutismo), no puede pronunciar una sola palabra, ni leer en voz alta, ni repetir lo que oye. Esto suele ocurrir casi siempre en la fase aguda. Esta situación puede evolucionar apareciendo las estereotipias verbales al intentar comunicarse, sin que el sujeto pueda controlarlas. Los pacientes son conscientes de sus propias limitaciones y errores, y los fallos repetidos del habla pueden desesperarlos. *En su forma mas leve* y en la fase de recuperación de la forma grave, la expresión se caracteriza por un habla lenta y dificultosa por su torpeza articulatoria. Aparece la perseveración, y la falta de fluidez y torpeza articulatoria afecta también a la ordenación correcta de las palabras para la construcción gramatical de la frase (agramatismo). Solo construye oraciones de una o dos palabras, y manifiesta gran dificultad para combinar sujeto y verbo. La expresión es muy escueta, omitiendo gran parte de las palabra auxiliares (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.). Eso hace que el habla parezca agramatical y telegráfico. La comprensión del lenguaje, generalmente es normal y en algunos casos puede tener dificultad a la hora de entender órdenes complejas o textos largos.

La afasia de Wernicke (acústica), se produce cuando la lesión se localiza en la 1ª circunvolución temporal (área de Wernicke). Es una afasia receptiva o de comprensión, que tiene afectada la lectura y la escritura de forma similar. La lectura, tanto en voz alta como comprensiva, se encuentra alterada, aunque con gravedad variable: algunos pacientes muestran una menor alteración en la comprensión del lenguaje escrito que en la comprensión del lenguaje oral, y otros a la inversa. Si el sujeto comprende el lenguaje escrito, pero tiene importantes dificultades en la comprensión del lenguaje oral, debemos pensar que presenta una *sordera verbal pura* y no una afasia de Wernicke. La escritura se encuentra alterada, son muy frecuentes las sustituciones, rotaciones y omisiones de letras. La escritura puede ser tan ininteligible como la expresión oral del sujeto. El paciente con afasia de Broca realiza considerables esfuerzos por escribir una única letra o palabra legible, en cambio el paciente con afasia de Wernicke puede escribir fácil y ampliamente. Aunque las formas de las letras sean correctas y haya interrupciones ocasionales en las series de letras que simbolicen palabras, los significados pueden estar significativamente alterados (no pueden escribir coherentemente de forma espontánea o al dictado). Con frecuencia el trastorno de la escritura tiende a ser proporcional a la gravedad de la afectación de su lenguaje oral.

Por otra parte, en el paciente con afasia de Wernicke se aprecia un déficit alto en cuanto a su comprensión verbal, llegando a presentar logorrea o jergafasia, y déficit del lenguaje expresivo. El deterioro de la comprensión tiene lugar al lesionarse las zonas corticales del analizador auditivo y entonces las palabras dejan de percibirse como conjuntos de sonidos con significado, y pasan a constituir para el sujeto una especie de ruido irreconocible.

El trastorno primario de esta afasia consiste en un déficit para la percepción de las cualidades auditivas de los fonemas, lo que provoca una serie de trastornos: lenguaje abundante e irreconocible que se produce sin que el sujeto se de cuenta de lo inadecuado del mismo, en su lenguaje espontáneo se observa la falta de palabra o anomia, y se ve obligado a usar vocablos sustitutivos muy generales o perífrasis (esto se debe a que la estructura sonora ha quedado borrada o inestable), errores en la denominación, parafasias (sustitución de palabras o frases que alteran el significado del mensaje) y neologismos.

La *afasia de conducción (motriz aferente o cinestésica),* se produce a consecuencia de lesiones que separan las áreas receptoras del mecanismo del lenguaje, de las motoras. La lesión suele localizarse en el fascículo arqueado. Es una afasia motora cuya característica principal es la incapacidad del sujeto para repetir palabras oídas a pesar de comprenderlas. La comprensión del lenguaje permanece intacta. Cuando intenta repetir produce sustituciones de

fonemas y sílaba, por su imposibilidad para coordinar la información acústica con la articulación motora, para emitir determinados sonidos. Esta dificultad se acentúa cuando aumenta la velocidad de presentación, el número de palabras y el de sílabas de éstas.

Los errores son parecidos a los de la parafasia literal (la sustitución de una letra o sílaba por otra parecida pero cuya diferencia es detectable).

La escritura y lectura también están afectadas. La lectura en voz alta es parafásica, en cambio la silente no tiene alteraciones. La comprensión lectora puede estar preservada y la escritura espontánea y al dictado presenta omisiones, inversiones y sustituciones de letras. Al contrario que en la afasia de Wernicke, los sujetos con esta afasia son conscientes de su déficit.

La *afasia global (total o mixta),* se produce por lesiones extensas que destruyen gran parte de las áreas del lenguaje del hemisferio dominante. Aparecen afectados todos los aspectos del lenguaje, siendo por tanto una afasia mixta en su vertiente más extrema o severa. La lectura y escritura de estos pacientes tienen un deterioro total y severo. Provoca un deterioro severo de las capacidades de comprensión y expresión del lenguaje, aunque generalmente existe una mejor compresión que expresión. En la fase inicial, el lenguaje espontáneo puede estar totalmente anulado, presentando el sujeto mutismo. Pasada esta fase, al sujeto le es imposible hacerse entender, su expresión queda reducida a algunos automatismos (palabras aisladas, pequeños rodeos), en los que posteriormente persevera una y otra vez. La construcción de frases es imposible, y también su repetición. También presente problemas en la denominación de objetos (anomia).

Las *afasias transcorticales*, se producen por lesiones que aíslan las áreas del lenguaje del resto de zonas de la corteza cerebral. Se reconoce la existencia de tres clases de afasias transcorticales: afasia sensorial transcortical, afasia motora transcortical y afasia transcortical mixta.

La *afasia sensorial transcortical*, es una afasia receptiva o de comprensión cuya localización de la lesión es motivo de controversia. Algunos neurólogos la sitúan en la unión posterior de los lóbulos temporal y parietal y otros la localizan en el lóbulo parietal inferior. Los errores en escritura son cualitativamente similares a los errores que cometen en expresión oral (ininteligible). Estos sujetos se caracterizan por un lenguaje espontáneo fluido cargado de parafasias, neologismos y anomias. La ecolalia es considerable (espontáneas y nada relacionadas con el contenido de lo que se habla). Existe una alteración de la comprensión tanto auditiva como lectora. Son capaces de leer en voz alta y de repetir información larga y compleja, pero son incapaces de entender lo que leen. La escritura al dictado está menos

alterada que la espontánea. Esta afasia puede constituir el trastorno inicial de la demencia tipo Alzheimer.

La *afasia motora transcortical (dinámica),* se produce a consecuencia de una lesión en una zona anterior o superior al área de Broca. Es una afasia motora que tiene afectada la escritura, pero no la lectura. Generalmente, pueden leer en voz alta con escasas dificultades, y la comprensión lectora se encuentra relativamente intacta. En cambio, la escritura se encuentra casi siempre alterada. La escritura espontánea refleja el déficit de la reducción del lenguaje. El texto escrito es inconexo y reducido.

Esta afasia se caracteriza por alteraciones en el discurso del afectado, reduciéndose su lenguaje espontáneo. No presentan dificultades en comprensión ni articulación. Cuando se le hacen preguntas, sus respuestas pueden ser ecolalias o frases hechas. Cuando les formulamos preguntas que exigen respuestas originales, la contestación se demora (lentitud de evocación) y el sujeto experimenta serias dificultades para organizarla, limitándose a una serie de patrones más o menos estereotipados y dando sólo unas breves palabras, en lugar de lo que se le pide.

La *afasia transcortical mixta (síndrome de aislamiento del área del lenguaje),* se produce a consecuencia de una lesión que parece influir sobre las zonas limítrofes vasculares del hemisferio izquierdo. Es una afasia receptiva frecuente en zurdos y ambidiestros, que ocasiona una alteración severa del lenguaje expresivo y comprensivo. Junto con la afasia transcortical mixta es frecuente la existencia de otros defectos neurológicos. El lenguaje espontáneo carece de fluidez. Se mantiene preservada la repetición, pero de forma imperfecta, pudiendo la expresión verbal del sujeto llegar a reducirse exclusivamente a la ecolalia, perseveraciones y mutismo. El sujeto comete errores sobre todo en la comprensión de tareas complejas, el sujeto no conserva la capacidad de denominación y la lectura y escritura se encuentran bastante alteradas.

La *afasia anómica (nominal o amnésica),* se produce a consecuencia de una lesión que separa la unión del lóbulo temporal y parietal, aunque se puede presentar con lesiones en diversas partes del área del lenguaje, sin necesidad de estar localizada en un determinado punto. Puede aparecer como consecuencia de accidentes cardiovasculares o como sintomatología de la demencia tipo Alzheimer. Para algunos autores es un estado de regresión de la afasia de Wernicke. Con frecuencia se encuentran alteradas la lectura y escritura, aunque no necesariamente. La comprensión auditiva y lectora del paciente es normal. El sujeto pierde exclusivamente la capacidad de denominar objetos. El lenguaje espontáneo es

fluido, pero destaca la falta de sustantivos y se producen pausas, tanteo de palabras, circunloquios y parafasias.

La *afasia talámica (subcortical),* se produce a consecuencia de una lesión en el tálamo. Como consecuencia de la lesión el individuo no va a presentar exclusivamente déficit de tipo lingüístico, sino que también presenta alteraciones a nivel de memoria y atención (estado de alerta y vigilancia). La comprensión auditiva y lectora se encuentran intactas, al igual que la articulación del sujeto. La característica esencial de este trastorno es que el lenguaje del individuo en unas ocasiones se presenta acelerado y en otras ocasiones ralentizado. Las manifestaciones clínicas pueden ser diversas: perseveraciones, parafasias semánticas, pérdida de coherencia y lógica en lo que comunica el sujeto, aparición de jergafasias, alteraciones en la lectura, agrafías, etc.

LA EXPLORACIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN PACIENTES AFÁSICOS

El procedimiento de exploración del sujeto afásico para por diferentes fases. En primer lugar, es necesario estudiar detenidamente los resultados de la exploración neurológica, haciendo hincapié sobre todo en el tipo de daño y en sus consecuencias, todo ello con la finalidad de verificar su implicación en el lenguaje.

En segundo lugar, es fundamental valorar el control tónico y motriz del sujeto, la coordinación motriz, el control del gesto facial, la capacidad para la imitación de acciones, la rapidez de movimientos, la agilidad bucolinguofacial, etc.

Y por último, nos centramos en la exploración lingüística, que debe analizar todos los planos del lenguaje del paciente: la expresión oral, la comprensión verbal, la expresión escrita y la comprensión escrita.

A nivel de *expresión oral* nos interesa explorar la fluidez (la capacidad del paciente para emitir un lenguaje sin esfuerzo, sin fatiga y a la velocidad habitual para él), la capacidad articulatoria (facilidad a nivel fonémico y silábico), la prosodia (línea melódica y entonación), la capacidad para encontrar palabras en lenguaje conversacional (el contenido de los que nos comunica), el lenguaje reflexo (la capacidad por parte del sujeto para repetir lo que se le dice), la forma gramatical (la calidad de las construcciones gramaticales), las parafasias en el lenguaje conversacional, la capacidad de denominación (auditiva, visual y táctil), la capacidad para la evocación de información seriada (días de la semana, meses, números), el recitado (evocar material previamente aprendido), el canto y ritmo y su lenguaje narrativo.

A nivel de *comprensión verbal* evaluaremos la comprensión de órdenes simples y complejas, de palabras, de frases simples y compuestas, de textos orales y del deletreo oral.

A nivel de *expresión escrita,* exploraremos la mecánica de la escritura a través de la escritura espontánea del sujeto, la capacidad para realizar una escritura seriada (números, meses, etc.), la escritura narrativa, el dictado de letras, palabras, frases simples y frases complejas, la capacidad para elaborar oraciones y frases, y la capacidad para encontrar palabras escritas.

Y por último, a nivel de *comprensión escrita* registraremos las dificultades de comprensión lectora, a través de tareas tales como: dada una palabra o frase escrita encontrar la imagen que la representa, reconocimiento de palabras, emparejar dibujo y palabra, dado un texto escrito identificar sus aspectos más significativos. Asimismo, a nivel de *lectura* analizaremos la lectura de palabras, oraciones y frases, en voz alta y silente.

Algunas de las pruebas específicas para la evaluación de la afasia son:

- *Afasia: exploración, diagnóstico y tratamiento (Borregón y González, 1993)*
- *Test de Boston (García Albea y cols. 1982)*
- *Evaluación de la afasia y trastornos relacionados (Goodglass y Kaplan, 1986)*
- *Test de vocabulario de Boston (Goodglass y Kaplan, 1986)*
- *Test de Barcelona (Peña-Casanova, 1990)*
- *Mini Examen Cognoscitivo (Lobo y cols. 1979-85)*
- *Escala Minimental (Folstein)*
- *Estudio y valoración neuropsicológica de la denominación (Ladera y Perea, 1993)*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azcoaga, J. (1981): *Los retardos del lenguaje en el niño.* Paidós, Buenos Aires.

Barraquer, L. (1977): *Neurología en esquemas.* HMB.SA, Barcelona.

Bernaldo, J. (1971): *Las llamadas afasias infantiles.* CEMIFA, Buenos Aires.

Bloom y Lahey (1978): *Language Development and Language Disorders.* John Wiley and sons, Nueva York.

Bosch, L. (1983): *Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil.* Rev.de Logopedia y Fonoaudiología. 111,96-102.

Cooper, Moodley y Reynell (1982): *Método para favorecer el desarrollo del lenguaje.* Médica y Técnica, Barcelona.

Cristal, D., Fletcher, P. y Garman, M. (1983): *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje.* Médica y Técnica, Barcelona.

Dinville, C. (1983): *Los trastornos de la voz y su reeducación.* Masson, Barcelona.

Gisbert, A. (1971): *Afasias y disfasias infantiles.* Comunicación en XV Congreso Internacional de IALP. Buenos Aires.

Goldstein, R. : *Trastornos del lenguaje.* Científico Médica, Barcelona.

Kent, L.R. (1983): *El niño que no se comunica.* Rev. de Logopedia y Fonaudiología, 2 (3), 78-95.

Launay, C. y Borel-Maisonny, S. (1972): *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño.* Masson, Barcelona.

Lenneberg, E. H. (1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje.* Alianza, Madrid.

Lesser, R. (1983): *Investigaciones lingüísticas sobre la afasia.* Médica y Técnica, Barcelona.

Luria, A.R. (1974): *Lenguaje y comportamiento.* Fontanella, Barcelona.

Monfort, M. (1990): *Disfasia infantil y afasia congénita,* en Peña C. (1990) Manual de Logopedia. Masson, Barcelona.

Peña-Casanova, J. y Pérez, P. (1984): *Rehabilitación de la afasia y trastornos asociados.* Toray, Barcelona.

Perelló, J. (1984): *Perturbaciones del lenguaje.* Científico-Médica, Barcelona.

Pichot, P. y otros (1988): *DSM-III-R. Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* Masson, Barcelona.

Porchetto, R. (1971): *Educación del niño afásico.* Ares, Buenos Aires. Seeman, M. (1965): *Sprachstórungen bei Kindern.* Springer, Berlín.

RETRASO MENTAL,
APRENDIZAJE Y RECURSOS EN LA RED PARA TRABAJAR LECTURA Y ESCRITURA

Mª Evelia JUEZ GIL.
Maestra en Educación Especial.
Licenciada en Psicopedagogía.

INTRODUCCIÓN

El Retraso Mental es un término que se utiliza cuando una persona tiene una capacidad inferior a la media y como consecuencia tiene limitaciones en la comunicación, cuidado personal y destrezas sociales. Las causas del retraso mental pueden ser variadas y de efectos combinados; de ahí que las características de estas personas no puedan generalizarse, pues no existen dos personas sean o no deficientes, que sean iguales.

Por ello es necesario una evaluación que detecte cuáles son sus necesidades, y en función de éstas, programar una intervención acorde a las capacidades e intereses del alumno. A la hora de programar, el docente pueden encontrar en Internet un recurso que no solo le servirá para encontrar información sobre un aspecto determinado, sino también le podrá servir como ayuda en el proceso de elaboración de actividades para el alumno.

CONCEPTO

Son muchos los términos que se han utilizado para definir el retraso mental, algunos son “idiota”, “imbécil”, “defecto mental”, “incapacidad mental”, “oligofrenia”, “mongólico”, “gorki”; “mongui”; “froterizo”, y “bobo”, entre otros. La mayoría de estas palabras están actualmente en desuso y son consideradas un insulto, aunque algunos de estos insultos fueron en su día diagnósticos.

En la actualidad la AMMR (Asociación Americana de Retraso Mental) dice que “el retraso mental se refiere a limitaciones sustanciales del funcionamiento intelectual. Se caracteriza por el funcionamiento intelectual a un nivel significativamente por debajo del promedio que existe concurrentemente con limitaciones relacionadas con dos o más de las siguientes áreas de destrezas aplicables: la comunicación, la auto-manutención, las destrezas sociales, el uso comunitario, la independencia, la salud y seguridad, la académica funcional, el relajamiento y el trabajo. Y se manifiesta antes de los 18 años” (ERIC, 1994).

Y el DSM IV añade que “son aquellas personas que tienen una capacidad intelectual significativamente inferior al promedio; déficit o alteraciones de ocurrencia en la actividad adaptativa actual (eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y su grupo cultural), en por lo menos dos de las siguientes áreas: comunicación personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo-ocio, salud y seguridad; y el inicio es anterior a los 18 años” (Valdés, 1995).

Por lo tanto teniendo presente estas definiciones podemos decir que una persona tiene retraso mental cuando cumple los siguientes criterios: inicio anterior a los 18 años; capacidad intelectual inferior a la media; y presenta limitaciones en al menos dos de las siguientes áreas como son salud y seguridad, uso de la comunidad, autodeterminación (posibilidad de decidir por sí mismo sobre su propia vida), habilidades académico-funcional y capacidades comunicativas.

ETIOLOGÍA

Son varias los factores que pueden causar Retraso Mental, además éstos pueden ser de efectos combinados, de origen distintos y no en todos los casos perfectamente identificables, y mucho menos atribuibles a una sola causa. Algunos de estos factores pueden clasificarse de la siguiente manera (Marchesis, Coll y Palacios, 1990; Valdés, 1995; NICHCY, 2002):

1. FACTORES BIOLÓGICOS. Donde se incluyen: *Trastornos Prenatales* (las causas más frecuentes es el bajo peso al nacer, diabetes, infecciones maternas, drogas, radiaciones,...); *Trastornos Perinatales* (entre los peligros más habituales que pueden ocurrir durante el parto podemos citar la anoxia, prematuriedad, infecciones, traumatismos,...); y *Trastornos Postnatales* (estas personas después de un periodo variable de tiempo durante el cual tiene apariencia y funciones “normales”, comienza el deterioro de las funciones cerebrales. Algunas de las causas son: malnutrición, infecciones, venenos, traumatismos,...).
2. FACTORES GENÉTICOS. La causa más común y quizás la más conocida es la trisomía del par 21 (Síndrome de Down), sin embargo, también existen otras alteraciones genéticas como el Síndrome de Edwards, el Síndrome de Patan, el Síndrome del grito o maullido del gato, el Síndrome del Cromosoma 45, el Síndrome del cromosoma 18, el Síndrome de Turner y el Síndrome del Hipercalcemia Infantil entre otros.

3. FACTORES AMBIENTALES. Entre ellos podemos destacar como causante de retraso mental los siguientes aspectos: falta de reforzamiento por conductas apropiadas incluyendo el desarrollo del lenguaje; Modelos inadecuados; Falta de materiales en el seno familiar para promover el aprendizaje; Problemas sociales y emocionales; Y deprivación ambiental.

4. FACTORES DESCONOCIDOS. Aproximadamente cerca de la mitad de las deficiencias intelectuales son de origen de desconocido, según DSM-III-R, del 30 al 40% (Serón y Aguilar, 1992). Si estos factores son prenatales es debido a defectos cerebrales congénitos, anomalías craneanas primarias, microcefalia primaria y mielomeningocele; y sin son debida a signos neurológicos pueden ser a leucodeistrofias, degeneración cerebelosa y desórdenes motores (Gallardo y Gallego, 1993).

CLASIFICACIÓN

El Retraso Mental se puede clasificar en función de los siguientes grados (Valdés, 1995; Gallardo y Gallego, 1993; Cuadrado y otros, 1998):

- RETRASO MENTAL LÍMITE O BORDERLINE: C. I. 70-80. Es un concepto relativamente reciente. Su retraso se manifiesta principalmente en el aprendizaje, por ello si se les da una buena atención educativa sus posibilidades son bastante grandes.
- RETRASO MENTAL LEVE: C. I. entre 50-55 y aproximadamente 70. Las mayores dificultades las presentan en las tareas escolares, sobre todo en la lectura y en la escritura. Son capaces de mantener una conversación y de relacionarse. También hay que añadir que gran parte de estas personas presenta independencia en su cuidado personal (comer, lavarse, vestirse y controlar esfínteres).
- RETRASO MENTAL MODERADO: C. I. entre 35-40 y 50-55. Estas personas muestran retraso en el desarrollo de la comprensión y uso del lenguaje. En el ámbito escolar las actividades que desarrollen deber ser funcionales y muy estructurada; Y sus avances son limitados, aprendiendo solo lo elemental para la lectura, escritura y cálculo. Tienen dificultad en su cuidado personal.
- RETRASO MENTAL GRAVE: C. I. entre 20-25 y 35-40. Adquieren pocas o nulas habilidades verbales durante la etapa infantil; Susceptibles de algún hábito de conversación durante la etapa escolar, pueden leer algunas palabras con nula capacidad de comprensión, articulación defectuosa y reconocen signos.

- RETRASO MENTAL PROFUNDO: C. I. inferior a 20-25. Estas personas presentan una limitada capacidad para cubrir sus necesidades básicas y necesitan ayuda constantemente. Su nivel de comprensión es muy restringido y su comunicación verbal es muy básica, y su movilidad es muy restringida o totalmente inexistente, no controla esfínteres.
- RETRASO MENTAL DE GRAVEDAD NO ESPECIFICADA: cuando la causa del retraso mental no puede especificarse mediante los tests normales.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON RETRASO MENTAL

Antes de señalara cuales son las principales características que presentan las personas con retraso mental hay que decir que estas manifestaciones no deben generalizarse, ya que no existen dos personas iguales, sean deficientes o no, pues además de su variabilidad personal interviene otros factores, como el grado de deficiencia, ambiente familiar, escolarización, etcétera. Por lo tanto teniendo como base lo anteriormente mencionado diremos que las características más frecuentes son (Gallardo y Gallego, 1993; Serón y Aguilar, 1992):

- *Dificultades de percepción*: Aunque sean capaces de percibir las cosas, éstas suelen carecer de sentido para ellos pues tienen dificultades para interpretar adecuadamente sus experiencias.
- *Perseverancia*: Suelen mantener comportamiento rígidos a la hora de resolver problemas y realizar actividades de la vida diaria.
- *Conductas impulsivas*: En algunas ocasiones pueden mostrar comportamientos violentos si se sienten contrariados en sus juegos y hábitos.
- *Dificultades de atención*: Generalmente presentan dificultades para centrarse en nuevas actividades debido a que son inseguros y lentos en el aprendizaje de nuevas estructuras.
- *Dificultades para la comunicación verbal*: Las alteraciones comunicativas son frecuentes, en todas o en algunas de las dimensiones del lenguaje como es la forma, contenido y uso. Por lo tanto podemos añadir que en el habla se observan mayores dificultades que en niños “normales”, dándose más casos de malformaciones y de falta de higiene del aparato buco-fonatorio; También hay que añadir que la voz suele ser monótona y con escasas inflexiones, en ocasiones baja y sin ritmo, y en otras estridentes.

- *Problemas emocionales*: Las experiencias constantes de fracasos y sus escasas relaciones sociales, los convierten con demasiada frecuencia en personas introvertidas y frustradas. También hay que señalar que a mayor retraso menor es la conciencia que tienen de fracaso y a la inversa, cuanto menor es el retraso son más capaces de darse cuenta de sus propias limitaciones.
- *Inadaptación social*: Como resultado de las anteriores caracteristicas las personas con retraso mental pueden presentar dificultades para interaccionar con el entorno.

Por lo tanto teniendo presente las anteriores características y sin generalizar podemos decir que las principales dificultades que los alumnos con retraso mental pueden tener en el proceso de aprendizaje, son (Molina, 1994):

- Conocimiento pobre e impreciso de los datos, además de incapacidad para establecer relaciones de objetos y sucesos entre sí.
- Dificultades a la hora de clasificar y planificar la información recibida.
- Dificultad para entender y asociar conceptos necesarios para el aprendizaje.
- Incapacidad para establecer relaciones entre los sucesos y objetos, en el tiempo y en el espacio.
- Asimilación de la información de manera parcial y sin conexiones dando lugar a una resolución incompleta del problema.
- Dificultad para darse cuenta de cualquier situación problemática debido a que no sabe como definirlo, y por lo tanto no puede realizar una resolución correcta de dicho problema.
- Incapacidad para recuperar y utilizar la información previamente almacenada.
- Dificultad para establecer cualquier tipo de comparación, prever y anticipar la respuesta.
- Posee una comunicación egocéntrica que no le permite situarte ni entender el punto de vista del otro.
- Incapacidad para poder dar respuestas claras y precisas a los problemas, al igual que presentan dificultadas a la hora de establecer y ensayar mentalmente diferentes soluciones en la resolución de problemas.
- Dificultad para completar figuras o modelos pedidos.
- Dificultad para generalizar lo aprendido a contextos más amplios.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

La necesidad de concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características individuales de la persona con retraso mental hace que la evaluación sea un elemento esencial, para obtener información de las capacidades previas del sujeto. La evaluación inicial y el diagnóstico será realizada por un lado por los médicos especialistas (neurólogo, rehabilitador, otorrino,...) para que realicen las oportunas pruebas médicas, genéticas o neurológicas que confirmen o rechace la posibilidad de retraso; y por otro lado, en el ámbito escolar, la evaluación será llevada a cabo por el psicopedagogo, pedagogo o psicólogo.

En el proceso de valoración será muy importante la colaboración de la familia del niño/a para que nos facilite todos los datos necesarios (embarazo, parto, presencia de trastornos hereditarios en la familia, etcétera) para realizar una evaluación exhaustiva, también será importante la información que el maestro/a nos proporcione a cerca del alumno/a con retraso mental sobre como procesa la información, se relaciona con los compañeros, nivel de autonomía, etcétera.

La evaluación en los primeros meses hasta los 5/6 años, se centrara en la evolución de su desarrollo psicomotor para detectar posibles deficiencias, por ello las escalas de evaluación más utilizada es la de Brunet-Lezine y la de Gessell, el fin de estas pruebas es constatar si el desarrollo es el adecuado a su edad cronológica. A la hora de pasar estas pruebas y de interpretarlas hay que tener presente si existen otras deficiencias asociadas que distorsionen los resultados.

En la edad escolar, la observación directa de los maestros/as permitirá la detección de aquellos niños con retraso mental que por motivos del medio socio-cultural han pasado desapercibidos, en estos casos el Equipo Psicopedagógico correspondiente será el encargado de comprobar el retraso y de hallar sus causas, descartando otras posibles. Los test más utilizados son la Escala de Weschler para niños y la de Stanford-Binet, en su adaptación de Terman-Merrill.

Y cuando el retraso es tan profundo que no hay posibilidad de que el alumno colabore se utiliza pruebas como la Escala de McCarthy, el Test de Gessell y Brunet-Lezine, el Test Gestálico Visomotor de Beneder, y el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois. Teniendo presente estas pruebas la evaluación se realizará también teniendo presente la información que la familia nos proporcione y a través de la observación por registro.

Como conclusión podemos decir que en la evaluación tendremos que tener en cuenta los siguientes criterios (Serón y Aguilar,1992):

- El C.I. es importante, pero no para marcar sino para ser punto de inicio de la intervención.
- La información que nos proporciona la familia a través de la entrevistas es fundamental.
- La evaluación no debe hacerse con la aplicación exclusiva del test estandarizados, éstos son datos que sirven para completarlo pero no para hacer una valoración completa.
- Se debe señalar más lo que el niño puede hacer que sus deficiencias.
- Los tests deben ser aplicados por profesionales especializados para interpretar los resultados y elaborar programas acordes con las necesidades del sujeto.
- Y por último, la exploración no debe ser única, pues ésta debe contrastarse en el tiempo y con todo tipo de pruebas.

INTERVENCIÓN

Lo primero que hay que señalar es, que la intervención en el niño y en la niña con retraso mental sea temprana. Esta estimulación precoz, sistemática y reglada deberá proporcionarse en el momento mismo de la detección del retraso en el desarrollo del niño/a, a ser posible desde los primeros días de vida, pues es en esos momentos cuando su SNC se encuentra en un momento de máxima plasticidad. Pues no se debe esperar a la aparición de los problemas sino ir por delante de ellos, adquiriendo así una gran importancia las terapias preventivas. Una evaluación precoz seguida de una intervención más o menos inmediata no presenta contraindicación alguna cuando los sujetos pertenecen a grupos de altos riesgo, ya que una regla de oro en la aplicación de la intervención es “llegar a tiempo”. La escuela al ampliar su oferta educativa desde los tres años, hace posible que esta intervención sea cada vez más temprana (Gallardo y Gallego, 1993).

También hay que señalar que la intervención en personas con retraso mental debe ir dirigida a varios ámbitos, no solo al escolar. Por ello es fundamental que padres, maestros y psicopedagogo trabajen de manera colaborativa para dar una respuesta adecuada a las capacidades y necesidades del alumno/a.

La colaboración de los padres es crucial, sobre todo cuando se pretenden desarrollar programas educativos diseñados en la escuela, pero que sólo pueden realizarse en el hogar. Por ello es fundamental que los padres (NICHCY, 2002):

- Conozcan qué es el retraso mental, cuales son sus características y limitaciones.

- Animen a sus hijos a ser lo más independiente posible, creyendo siempre en sus posibilidades.
- Den a sus hijos tareas acordes a su edad, capacidad y habilidades.
- Trabajen conjuntamente con el maestro/a de su hijo/a trabajando en casa aquellos aspectos tratados en la escuela, por ejemplo si en la escuela se está trabajando el manejo del dinero propiciar en casa situaciones donde el niño/a pueda generalizar lo aprendido en clase yendo solo al supermercado, comprando una entrada de cine y controlar el cambio, etcétera.
- Buscar oportunidades dentro de su ambiente para actividades de ocio y tiempo libre que propicie que el niño/a se relaciones con otras personas de su misma edad.

Estas pautas son fundamentales, ya que estos programas esta encaminados a la adquisición de habilidades básicas de autonomía dentro del hogar, como es la alimentación, la limpieza e higiene, de vestido, y en general, de cuidado de sí mismo; y también aquellos otros programas que tratan de ampliar la autonomía en la calle, en la ciudad, y que suelen comenzar por instruir a los adolescentes con retraso a desplazarse por sí solos, por ejemplo utilizando el transporte urbano de casa a la escuela.

También el maestro/a tutor/a tiene un papel fundamental en la intervención, ya que éste en colaboración con el psicopedagogo y los maestros especialistas (maestro en educación especial y el maestro en audición el lenguaje) trabajará en dos ámbitos íntimamente relacionados como es, por un lado el trabajo con el alumno/a y por otro el trabajo con la familia, con el objetivo de ampliar y reforzar a un contexto más amplio la respuesta educativa ofrecida al alumno/a. Por ello es fundamental que el maestro/a conozca (NICHCY, 2002; Marchesis, Coll y Palacios, 1990):

- Cual es el nivel de competencia curricular de cada sujeto en un determinado ámbito de tareas ante de proponerle y hacerle afrontar otras.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser gradual, es decir dividir la tarea en pequeños pasos proporcionándole ayudas siempre que sea posible.
- Adaptar la tarea a las capacidades e intereses de los alumnos propiciando oportunidades para que realice con éxito dicha tarea y así aumentar su motivación.
- Apoyar las instrucciones verbales con fotos, materiales y experiencias prácticas dando la oportunidad de probar en todo momento lo aprendido para así afianzar dicho aprendizaje.
- Trabaja en el aula destrezas de la vida tales como habilidades sociales, autonomía, higiene,...

Por lo tanto podemos decir que la intervención debe realizarse lo antes posibles y en ella deben intervenir familiares, maestro/a tutor/a, maestros especialistas (A.L. y P.T.) y el psicopedagogo. La intervención no solo debe estar encaminada a que el alumno aprenda los contenidos curriculares acordes a su edad sino también debe abarcar otros aspectos como es la autonomía, la comunicación, las habilidades sociales, etcétera.

RECURSOS EN INTERNET PARA APOYAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

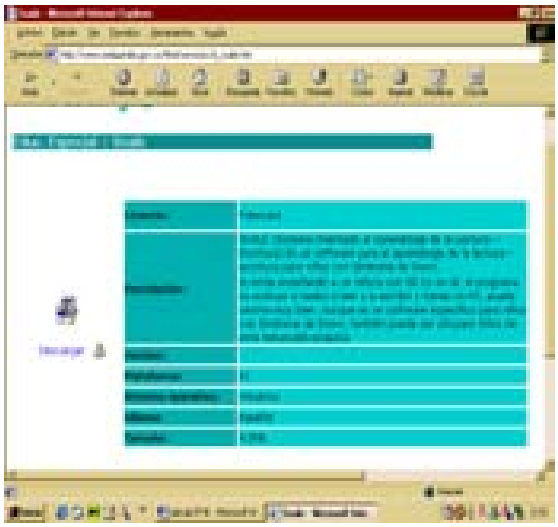
Internet es un recurso que puede servir de gran ayuda a los docentes no solo para encontrar información sobre un aspecto determinado, sino también para proporcionar un apoyo en la elaboración de actividades que den una respuesta adecuada a las dificultades de nuestros alumnos en tareas como la lectura, escritura, cálculos matemáticos,... .

Algunas de las páginas donde podemos encontrar software totalmente gratuitos son:

Página Web:
http://www.sedquindio.gov.co/html/servicios/d_soale.htm

Recuperado: 12/08/03

SOALE (Sistema Orientado al Aprendizaje de la lectura-escritura) es un programa muy útil para niños con Síndrome de Down. Se utiliza para aprender a leer y a escribir, y como herramienta básica se utiliza un PC.
También puede ser útil para niños que no tengan retraso mental. El programa se puede descargar y es gratuito.



Página Web: http://www.santillana.es
Recuperado: 12/08/03

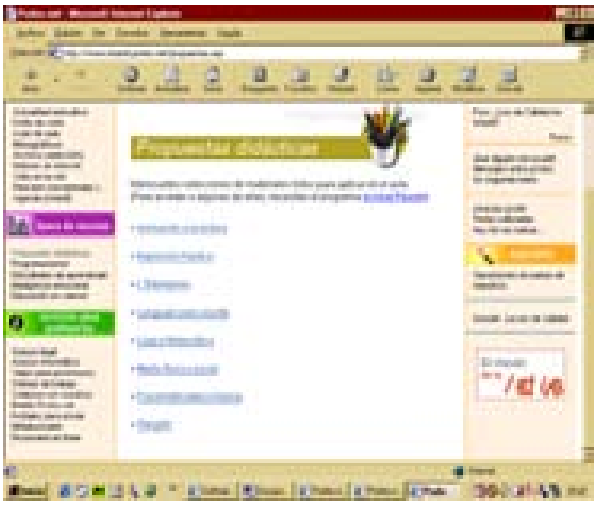
En esta página podemos encontrar diversos apartados útiles para los docentes. Los apartados son cinco: Un programa de apoyo al profesorado con recursos e ideas para el aula, sugerencias didácticas y actividades; Proyectos en red; Página de apoyo a padres centradas en distintos aspectos de la educación; Juegos educativos; Y cursos de formación para facilitar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas en el aula.

Página Web:
http://perso.wanadoo.es/postigoaula/postigo.html
Recuperado: 12/08/03

En esta página podemos encontrar una relación de programas educativos totalmente gratuitos para "atención a la diversidad", "educación infantil" y "educación primaria". Además en cada programa podemos encontrar información general sobre dónde y cómo conseguirlo y, una guía de contenidos que trabaja, instalación, uso y manejo.

Página Web:
http://www.educaguia.com/Servicios/software/software.htm
Recuperado: 12/08/03

Esta página nos ofrece la posibilidad de descargar gratuitamente diversos software clasificados por materias y niveles.
Cada software trae una ficha donde se explica qué es, qué trabaja y cuales son los procedimientos de instalación.



Página Web:
http://www.infantil.profes.net/propuestas.asp
Recuperado: 12/08/03

En esta página podemos encontrar propuestas didácticas para educación infantil aplicables en el aula sobre animación a la lectura, expresión plástica, lengua extrajera, lenguaje oral y escrito; lógico matemática; medio físico y social; psicomotricidad y música; y religión.

Página Web:
http://www.primaria.profes.net/propuestas.asp
Recuperado: 12/08/03

En esta página podemos encontrar propuestas didácticas para los tres ciclos de educación primaria aplicables en el aula sobre animación a la lectura, conocimiento del medio. educación artística, educación física, lengua extranjeras, lengua, matemáticas y religión.

Página Web: http://www.escolar.com

Recuperado: 12/08/03

Esta página puede ser de gran utilidad para docentes ya que en esta página se puede encontrar material gratuito sobre diversos contenidos como lengua, matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales y geometría.
Además podemos encontrar videos educativos, ejemplos, actividades, biblioteca virtual.

Página Web:
http://www.salonhogar.com/
Recuperado: 12/08/03

En esta página podemos encontrar diversos enlaces útiles para la etapa de primaria. En ella podemos encontrar apartados dirigidos a trabajar áreas como lengua castellana, matemática, inglés, ciencia, y estudios sociales, además de otros apartados los cuales pueden ser atrayentes para los alumnos.

Página Web:
http://www.internenes.com/index2.phtml
Recuperado: 12/08/03

En esta página podemos encontrar siete apartado, aunque el de más utilidad para los docentes puede ser el de "Programas" donde podemos encontrar diversos juegos educativos para educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación especial.

Página Web:
http://www.educared.net/aprende/softwareEducativo/index.htm
Recuperado: 12/08/03

En esta página podemos encontrar diferentes software educativo para todas las áreas de infantil, primaria, secundaria y bachilleratos.
Además añade cuatro servicios (añade tus programas, suscripción a novedades, consultas y especiales) y un buscador educativo.

Página Web:
http://www.xtec.es/~lperez/castella/index.htm
Recuperado: 12/08/03

Programa gratuito para trabajar la numeración y el cálculo en primaria. Permite crear hasta 16 grupos de alumnos con diferente nivel de dificultad.
CUADERNO DE MATES intenta aprovechar la motivación que genera el uso de los ordenadores en el alumnado para ejercitar mecanismos de numeración y cálculo.

CONCLUSIÓN

Las manifestaciones de cada niño/a son únicas y diferentes a la de los demás, por lo que su evaluación y posterior intervención deberán ser diferentes, pues cada persona sea o no deficiente, tiene sus propias necesidades a las que nosotros como profesionales tenemos que dar respuesta.

También añadir que el éxito de la intervención va a depender en gran medida de la implicación que tengan la familia y profesionales implicados; ya que el trabajo colaborativo de éstos no solo creará un buen ambiente de trabajo, sino que además contribuirá a que el alumno pueda generalizar lo aprendido en el centro escolar y/o familiar a otros contextos más amplios contribuyendo así a que sea más autónomo, mejore su autoconcepto, desarrolle habilidades sociales y comunicativas, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFÍCAS

Castanedo, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e intervención.* Madrid: CCS.

Cuadrado Gordillo, I.; Davara Rodríguez, L.; López Risco, M. y Murillo Gil, M. (1998). *Alumnos con N.E.E. Tomo I. Guía de Adaptación de Materiales Didácticos.* Cáceres: Universidad de Extremadura.

El retraso Mental. Recuperado el 05/04/02. http://www.ciudadfutura.com/psico/articulos/retasome.htm

ERIC (1994). *Retraso Mental*. Recuperado el 04/08/03. http://ericec.org/digests/e528s.html.

Gallardo Ruiz, J.R. y Gallego Ortega, J.L. (1993). *Manual de Logopedia Escolar*. Madrid: Aljibe.

González, D.. *Implicancias del diagnóstico de retraso mental.* Recuperado 16/02/01. http://webs.satlink.com/usuarios/d/diegogc/rmart6.htm

Grau Rubio, C. (1998). *Educación de la Deficiencia Mental.* Valencia: Promolibro.

Lou Royo, M.A. y López Urquízar, N. (1998). *Bases psicopedagógicas de la educación especial.* Madrid: Pirámide.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (comp.)(1990). Desarrollo psicológico y educación (Vol.3). Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.

Mayor, J. y otros (1988). *Manual de educación especial.* Madrid: Anaya.

Molina García, S. (1995). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.* Alcoy: Marfil.

Molina García, S. (1999). Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Aljibe.

Molina García, S. y Arraiz Pérez, A. (1993). Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales. Madrid: Pirámide.

NICHCY (2002). *El Retraso Mental.* Recuperado el 04/08/03. http://www.nichcy.org/pubs/spanish/fs8stxt.htm

Pairol Acosta, I.. *Orientaciones Diagnósticas en el Retraso Mental.* Recuperado el 06/04/02. http://www.sld.cu/instituciones/spiritus/uvirtual/cbasicogene/orm.htm

Psicomed. *Retraso Mental*. Recuperado el 04/08/03. http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/cie_10/cie10_F70-F79.html

Rotondo, H.. Retardo Mental. En E. Majluf y F. Vázquez. *Manual de Psiquiatría.* Recuperado el 16/02/01. http://200.10.68.58/bibvirtual/libros/manualpsiquiatria/cap_11.htm

Serón Muñoz, J.M. y Aguilar Villagrán, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS.

Valdés, M. (1995). DSM IV. Manual diagnóstico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.

PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTURA / ESCRITURA

María José RABAZO MÉNDEZ
Juan Manuel MORENO MANSO
Dpto. de Psicología y Sociología de la Educación
Facultad de Educación. UEX

INTRODUCCIÓN

En este artículo centraremos nuestra atención sobre los conocimientos previos que debe poseer el aprendiz (niño o adulto) para que el proceso de adquisición y la consolidación de la lectura discurra sin dificultades en un sistema de escritura alfabético como es el castellano. Después de conceptualizar la lectura desde un punto de vista psicolingüístico y de analizar las características que definen la información visual o gráfica objeto de procesamiento por parte del aprendiz, destacaremos la importancia del conocimiento metalingüístico como prerrequisito básico para aprender a leer. Por último hacemos una propuesta de actividades didácticas para desarrollar ese conocimiento durante los primeros años de escolarización, partiendo de la tesis central de que el conocimiento metalingúístico favorece el aprendizaje de la lectura en los sistemas alfabéticos y previene futuras dificultades en el procesamiento del lenguaje escrito. Esta propuesta que presentamos ha sido extraída de un riguroso metaanálisis llevado a cabo por los autores de este artículo sobre el tratamiento que ha recibido la conciencia metalingúística y su relación con el aprendizaje de la lectura/escritura en el ámbito español sobre un conjunto de 25 artículos diseminados en diferentes revistas científicas españolas. Las revistas seleccionadas fueron: Infancia y Aprendizaje, Cognitiva, Comunicación, lenguaje y educación, Logopedia, foniatría y audiología, Ciencia psicológica y Estudios de psicología, durante un período que va desde 1985 hasta 2001.

Según se desprende de los artículos analizados, para la adquisición comprensiva de la lectura y de la escritura en un sistema alfabético se requiere el conocimiento explícito de la estructura fonológica del lenguaje hablado; la instrucción explícita en habilidades que supongan reflexionar y manipular las distintas unidades fonológicas durante el período de educación infantil favorece el proceso de adquisición de la

lectoescritua; por último, la secuencia de enseñanza-aprendizaje de las actividades para la adquisición de un conocimiento metalingüístico son: rima, identificación, adición y omisión (primero de sílabas, después de fonemas).

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA

El aprendizaje de la lectura, los requisitos previos a su consecución, los métodos de enseñanza, el proceso de consolidación, la naturaleza y repercusión de sus dificultades así como la misma conceptualización de la lectura, han sido temas recurrentes de investigación en la Psicología del Lenguaje y ha permitido que esta disciplina se adentre en otras afines como la psicología de la memoria, la psicología de la percepción y la psicología de la instrucción. Esta preocupación emana desde la misma funcionalidad de la lectura como llave maestra que abre las puertas del conocimiento. Es por esta razón por la que la misma sociedad institucionaliza el aprendizaje. Sin que éste sea implícito, permite a las personas lograr una autonomía equiparable a la conseguida mediante la adquisición de cualquier otra capacidad natural como es la misma adquisición del lenguaje. La mayoría de los niños y de las niñas adquieren la lectura sin dificultad, sin embargo tenemos constancia a través de los resultados de los estudios longitudinales y de nuestra experiencia como docentes e investigadores, que un retraso severo lector o una deficiente adquisición se convierten en las variables predictoras del fracaso escolar, al dificultar el acceso a nuevos aprendizajes y a la adaptabilidad al sistema escolar y social.

De forma general, la capacidad de leer supone procesar visualmente el lenguaje, lo que abarca, fundamentalmente, dos aspectos: percepción visual del *input* y comprensión de lo leído. En un breve período de tiempo tenemos que realizar varias operaciones que van de la percepción al pensamiento, lo que supone la integración de varios dominios: percepción visual del material impreso, transformación de las letras en sonidos, construcción de una representación fonológica, acceso al significado de la palabra eligiendo el significado más apropiado al contexto, asignación de un valor sintáctico a cada palabra para poder atribuir un significado a la frase y llegar a la construcción del significado global del texto. Este acercamiento a la conceptualización de la lectura nos lleva a considerar otro aspecto fundamental, sin la cual la lectura en sí

no tendría sentido: leemos para algo, con una finalidad, con una intención que va desde la adquisición de nuevas informaciones, la resolución de un interrogante, la ampliación de un tema de conocimiento a la simple recreación, a la aventura.

De lo anterior se desprende que en el proceso de leer interactúan dos tipos de información: la visual y la no visual. La visual tiene que ver con el procesamiento de lo escrito (la página escrita) y la no visual es la relativa al conocimiento que el lector posee sobre el lenguaje mismo, a sus conocimientos sobre el mundo, de manera que este tipo de información le ayuda a dar sentido al lenguaje escrito y este a su vez ayuda a reconstruir su propio conocimiento.

LOS SISTEMAS ALFABÉTICOS Y SU APROPIACIÓN

Los sistemas alfabéticos son sistemas de escritura evolucionados en el sentido de que sustituyen la representación de significados por la de sonidos. Nuestro sistema de escritura está formado por signos gráficos o grafemas que son las unidades que representan la estructura sonora del lenguaje hablado. Estas unidades son distintivas y carentes de significado, son poco numerosas y su combinación permite infinidad de producciones verbales. Esta arbitrariedad unida a la economía formal tiene como contrapartida una mayor abstracción, que es precisamente la causa de un buen número de dificultades.

La apropiación de ese código arbitrario es necesaria para poder leer. Supone el primer peldaño a escalar en proceso de ascenso hacia las llaves de la lectura. Este proceso debe ser automatizado cuanto antes para dejar libre la memoria de trabajo mientras realiza operaciones de alto nivel o relativas a la comprensión. Para su apropiación y automatización es necesario que el aprendiz adquiera determinadas competencias:

- Tomar conciencia de que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (fonemas) que puedan ser representadas gráficamente (grafemas). Antes de asignar un nombre a una grafía debe identificar su sonido al que asigna un signo visual.
- Una vez que es consciente de la existencia de los sonidos más simples de las palabras que habitualmente escucha, debe asociar cada uno de esos fonemas a los grafemas que los representan, es decir, debe realizar la asociación grafema-fonema.

- También debe recodificar o ensamblar los sonidos que representan las letras para obtener el significado de las mismas.

CONCIENCIA FONOLÓGICA: PRERREQUISITO PARA ACCEDER A LA LECTURA/ESCRITURA

Cuando se aprende a leer en un sistema de escritura alfabético, se requiere un conocimiento explícito y consciente del lenguaje que ya se domina implícitamente, de ahí se deriva la necesidad de que los niños/adultos ejerciten aquellas habilidades que les permitan acceder a la estructura sonora del lenguaje. La disponibilidad de representaciones fonológicas conscientes es considerada como una condición necesaria para la lectura (Content, 1985).

El conocimiento sobre cuáles son los prerrequisitos que facilitan la apropiación del código alfabético de lectura viene derivado de las investigaciones sobre las dificultades que presentan diferentes sujetos en algunos parámetros observables en la lectura: exactitud, fluidez, velocidad y comprensión. Desde hace aproximadamente tres décadas, desde que Liberman afirmara (1971) en el *Bulletin of the Orton Society* que la lectura, en el sistema alfabético, requiere el conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje se sucederían tanto las críticas hacia la hipóstesis del déficit perceptual (consideración de los procesos perceptivos como únicos responsables, tanto de la adquisición como de las dificultades, supuestamente relacionadas con alguna forma de alteración neuropsicológica) como los trabajos en apoyo de déficit verbal (Vellutino, 1974, 1976; Liberman y otros, 1974, 1977; Liberman y Shankweiler, 1989), cuya tesis principal es que los malos lectores tienen dificultades en la representación fonémica de los símbolos gráficos, ya que cuando percibimos y/o pronunciamos una palabra, sea verbal o por escrito, ponemos en escena una estructura fonológica (Liberman y Shankweilwe, 1989). Según estos autores lo que distingue a los buenos y malos lectores es su conciencia de la estructura fonológica y su capacidad para manipular esa estructura.

Desde esta perspectiva psicolingüística cognitiva se han venido desarrollando numerosos trabajos que tienden a demostrar que la madurez para la adquisición de la competencia lectora se desarrolla a través de la interacción del aprendiz con el lenguaje oral y escrito, y con la mediación de un lector competente. En este contexto, se ha

venido dando especial énfasis a la importancia que tiene el conocimiento metalingüístico.

En el ámbito español el propio Diseño Curricular Base resalta esta idea cuando dice:

"*Tradicionalmente se ha puesto el acento en la "falta de madurez" para la lectura en las capacidades previas y, especialmente, en las de tipo perceptivo-motor. Esto ha dado lugar a una intervención sesgada, en la que se han olvidado aspectos fundamentales como el lenguaje oral y el propio proceso lector". (D.C.B.,1989, págs. 429-430).*

Un buen lector será aquel que consiga emplear sus competencias lingüísticas con la misma eficacia tanto para la comprensión y producción del lenguaje oral como para la comprensión y producción del lenguaje escrito.

Es precisamente el descubrimiento de las estrategias y conocimientos que debe adquirir un sujeto para adquirir la competencia lectora/escritora la guía en la actualidad sobre la investigación sobre lectura/escritura.

La conciencia fonológica, también llamado conocimiento fonológico, es una habilidad metalingüística que hace referencia a la capacidad para realizar operaciones mentales sobre la estructura fonológica de la palabra, bien sean sílabas, fonemas o incluso palabras, (omitir, añadir, invertir, separar o unir los fonemas, por ejemplo).

INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA SOBRE CONCIENCIA FONOLÓGICA

La conciencia fonológica es considerada como una importante línea de investigación de la Psicología Evolutiva y de la Educación. Las dos subáreas que han centrado su interés por la misma han sido: "La cognición e instrucción, análisis de la práctica educativa" y "dificultades del aprendizaje y del desarrollo", según la clasificación llevada a cabo por Sánchez-Miguel, y García-Sánchez, (2002).

- Desde la subárea de la *Cognición e Instrucción* se resalta la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y se pone el acento en la necesidad de incluir en el currículum de educación infantil actividades para desarrollar dicho conocimiento fonológico en los niños como forma de facilitar la apropiación del código alfabético y como forma de prevenir futuros problemas. Nos adherimos a la precisión de

Calero y Pérez (1993) cuando argumentan que desarrollar la conciencia fonológica no es aprender la correspondencia grafema-fonema, sino favorecer un conocimiento consciente de que el lenguaje hablado puede ser descrito como una secuencia de segmentos. Hacer comprender al sujeto la estructura segmental del habla. En esta línea tenemos los trabajos de Bus y Van Ijzendoorn, 1999; Busink, 1997; Hohn y Ehri, 1983; Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Defior y Tudela, 1994; Ramos Sánchez, 2002. La conclusión general a la que llegan todos los autores es que es importante desarrollar el conocimiento de la estructura segmental del lenguaje oral en los prelectores para acceder a la lectura/escritura, dado que en los sistemas alfabéticos con la misma estructura formal que el castellano las palabras escritas están formadas por segmentos que se corresponden con los fonemas de las palabras. Esta reflexión previa sobre los segmentos del habla va a facilitar una mejor comprensión de los segmentos que componen la palabra escrita. Es preciso señalar también que las metodologías utilizadas en las diferentes investigaciones son muy diferentes, así podemos encontrar predictivos (Share, Jorm, McLean y Matthews, 1984), experimentales (Fox y Routh, 1984; Carrillo y Sánchez, 1991; Jiménez, 1996) y de entrenamiento (Bradley y Bryant, 1983; Treiman y Baron, 1983; Rueda, Sánchez y González, 1990; Rueda y Sánchez, 1996; Hernández y Jiménez, 2001; Domínguez, 1996; Ramos, 2000, 2002). A pesar de esta diferencia, existe bastante consistencia en la relación metaconocimiento fonológico y aprendizaje de la lectura. Ahora bien, es necesario a la hora de extrapolar los resultados, tener en cuenta las diferencias fonológicas y ortográficas entre las distintas lenguas alfabéticas.

- Desde la subárea de las *Dificultades de Aprendizaje*, el estudio y la investigación sobre conciencia fonológica ha dado lugar a la elaboración de programas instruccionales de mejora e instrumentos precisos de evaluación. La existencia de un déficit en conciencia fonémica en los niños con dificultades de aprendizaje de la lectura/escritura es una tesis mantenida y consensuada por diferentes investigaciones (Fawcett y Nicolson, 1985; Guillon y Dodd, 1994; Jiménez, 1997). Sin embargo, y según las investigaciones de que disponemos, la aplicación de programas para desarrollar la conciencia fonológica en niños con dificultades de lectura severas tiene un efecto beneficioso para desarrollar esta capacidad pero no se obtienen beneficios a nivel de lectura, sobre todo con niños mayores (Forman y cols., 1997; Hernández-Valle y

Jiménez, 2001). Algunos autores han encontrado beneficios a nivel de escritura, pero no a nivel de lectura (Kerstholt, van Bon y Shchreuder, 1994; Rueda y Sánchez, 1996).

UNA REVISIÓN METAANALÍTICA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN CASTELLANO

Metodología

El objetivo principal de este artículo es el siguiente:

- Integrar cualitativamente los resultados de las distintas investigaciones que han ido apareciendo en las revistas científicas españolas sobre la importancia del conocimiento fonológico como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura/escritura.

La bibliografía consultada se extrajo de las siguientes revistas científicas: Infancia y aprendizaje, Cognitiva, Comunicación, lenguaje y educación, Logopedia, foniatría y audiología, Psicothema, Estudios de psicología y Ciencia psicológica.

Los criterios de inclusión de los artículos para su posterior análisis fueron los siguientes:

- Que informaran sobre la relación entre conocimiento metalingúístico y el aprendizaje de la lectura, bien de forma teórica (revisión teórica) o aplicada (estudios predictivos. Entrenamiento o experimentales)
- Que la aplicación de los programas de instrucción explícita en habilidades fonológicas se hubieran llevado a cabo en territorio español.
- Que el diseño instruccional contara con uno o dos grupos de control.

La búsqueda identificó un total de 25 artículos que fueron objeto de nuestro análisis.

Tabla nº1. Nombre de la revista y Nº de artículos encontrados

Infancia y aprendizaje	**13**
Cognitiva	**2**
Comunicación, lenguaje y educación	**6**
Revista de logopedia, foniatría y audiología	**2**
Psicothema	**0**
Revista de psicología	**1**
Ciencia psicológica	**1**

Resultados

Con respecto al tipo de trabajos divulgados a través de las revistas 12 artículos analizados han sido reflexiones/revisiones teóricas sobre el tema y 13 corresponden a informes sobre trabajos de investigación. De un total de 25, 19 artículos abordan el tema de la importancia del conocimiento fonológico como variable determinante en el proceso de apropiación del código alfabético; el conocimiento fonológico es un **requisito** necesario, aunque no suficiente, para que los niños adquieran una competencia lectora/escritora adecuadas. La habilidad para operar con los fonemas de las palabras es necesaria para que los niños puedan descubrir el sistema de correspondencias entre los sonidos del habla y las letras del lenguaje escrito y proponen sugerencias didácticas para la inclusión de actividades en el curriculum de educación infantil, además coinciden en la necesidad de que este tipo de instrucción sea explícita.

En cuanto a la **adquisición** y **evolución** del conocimiento fonológico, las conclusiones que hemos extraído de nuestra revisión, basada en los artículos de Clemente, (1987), Jiménez, (1992), González, (1996), Ramos, (200, 2002) han sido las siguientes:

- El conocimiento metalingüístico (pragmático, sintáctico, léxico y fonológico) se desarrolla con posterioridad al despliegue de las habilidades básicas del lenguaje hablado y conlleva la adquisición de un control sobre los procesos cognitivos implicados en el lenguaje.
- El conocimiento silábico se adquiere antes que el conocimiento fonémico y con anterioridad al proceso de enseñanza-aprendizaje del código escrito.
- El conocimiento fonémico se adquiere como consecuencia de una instrucción directa o con el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético. Los niños no llegan de forma espontánea a descubrir la estructura fonética de la lengua. Es necesaria una instrucción explícita. La edad en la que los sujetos rinden mejor en actividades que supongan la reflexión y manipulación de fonemas está en torno a los 6 ó 7 años.

El orden de adquisición del conocimiento fonológico, según los artículos revisados, sería el siguiente:

- Adquisición del conocimiento de la rima y aliteración. Descubrir que dos palabras comparten un mismo sonido, bien al principio, bien al final de la palabra. Puede adquirirse antes de que se inicie el proceso de aprendizaje de la lectura/escritura.

- Conocimiento silábico. Capacidad de un sujeto para operar con los segmentos silábicos de la palabra. Capacidad que el niño puede adquirir y desarrollar antes de aprender a leer/escribir
- Conocimiento segmental. Capacidad para operar con fonos o fonemas. Surge como consecuencia de una instrucción o con el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético.

Al considerar el conocimiento fonológico como una de las variables más directamente relacionadas con el aprendizaje exitoso de la lectura/escritura, han sido muchos los investigadores que han propuesto un **programa de actividades** que sirva tanto como prueba de evaluación y posible instrumento de predicción del futuro éxito, como para desarrollar este grupo de actividades mediante instrucción explícita con niños de Educación infantil así como con aquellos sujetos que presenten dificultades de lectura/escritura. Los más interesantes son los propuestos por Alegría, (1985), Domínguez, y Clemente, (1993), Calero, y Pérez, (1993), Deifor, (1995), Clemente, (1987), Sánchez, Rueda. y Orrantia, (1989), Correig,, Jiménez, (1989), Gimeno, (1994).

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

En este trabajo presentamos algunos ejemplos de actividades que pueden ser utilizadas tanto para evaluar como para desarrollar la conciencia fonológica en Educación Infantil. El tipo de actividades o ejercicios no son originales. Han sido propuestos por diferentes investigadores con distinta finalidad: evaluar, instruir tanto con fines predictivos, comparativos(conocimiento fonológico en lectores competentes y con dificultades), experimentales (efecto del entrenamiento en alumnos de educación infantil o con sujetos que presenta dificultades de aprendizaje de la lectura/escritura), etc. Nosotros las hemos seleccionado porque están justificadas desde los modelos recientes que se han desarrollado sobre lectura/escritura y porque están incluidas en numerosos programas que han sido puestos a pruebas empíricamente.

Reconocer o producir rimas.

Objetivo: Desarrollar en los niños la sensibilidad a la rima.

Actividades:

- Recitar rimas para que los niños las aprendan.

Domitilo

Llegó al rey Nilo,

Montando en un cocodrilo.

Pelines llegó a la China

Montado en una gallina.

Antón llegó a León

Montando un camaleón.

Ramona

Llegó a Barcelona

Montada en una mona...(“Viajando” de Gloria Fuertes)

- Formar parejas de palabras que rimen. EL profesor le da la siguiente consigna: ¿qué otra palabra termina igual que Domitilo?. Se proponen varios ejemplos para que el niño lo aprenda.
- Dadas tres palabras decir cuál de ellas no rima, etc. El profesor le da la siguiente consigna: Vamos descubrir la palabra intrusa. Gallina, león y china, ¿cuál es?

Identificación de sílabas y fonemas al principio, final y medio de palabra

Objetivo: desarrollar en los niños la habilidad de reconocer e identificar que dos o más palabras comparten una unidad inicial, final o media.

Actividades:

- “El juego de las palabras encadenadas”. Se forman dos equipos. El profesor dará la siguiente consigna: Vamos a jugar al juego de las palabras encadenadas. Un niño de un equipo dirá una palabra y otro niño del otro equipo deberá decir una palabra que empiece igual a la terminación de la anterior. Si algún miembro del equipo no sabe continuar pasa al equipo siguiente.
- Presentar varias cartas del loto fonético para que el alumno señale aquellas cuya imagen sonora empiece igual que la propuesta como modelo. Por ejemplo: “Dime el nombre de todos estos dibujos. Ahora tenemos que señalar los dibujos donde se oiga /ca/, /te/...

- Presentar varias cartas del loto fonético para que el alumno forme parejas con aquellas cuya imagen sonora empiece igual. Por ejemplo: “Vamos a formar parejas con aquellos dibujos que empiecen por /fe/, /tu/...
- Presentar varias cartas del loto fonético para que el alumno forme parejas con aquellas cuya imagen sonora termine igual.
- **Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra**. Consiste en la presentación de pares de palabras a nivel oral y el niño ha de reconocer e identificar: primero en pares de palabras bisílabas si empiezan por la misma sílaba; segundo, en pares de palabras bisílabas si terminan con la misma sílaba y tercero, en pares de palabras trisílabas si finalizan con la misma sílaba.
- Presentaremos al niño oralmente parejas de palabras y nos tendrá que decir si empiezan por la misma sílaba. Éstas serán bisílabas. Lo haremos de la siguiente forma:

cosa **cola** (Empiezan por la misma sílaba)

mesa **pesa** (No empiezan por la misma sílaba)

- El siguiente ejercicio será exactamente igual, pero el niño tiene que decirnos cuál de las palabras dadas terminan con el mismo sonido.

santo **roto**

árbol **campo**

- Realizaremos la misma operación, pero con palabras trisílabas. Tiene que decirnos si terminan o no terminan igual.

zapato **camión** **careta** (No terminan igual)

paleta **cometa** **loseta** (terminan igual)

Otras actividades:

- Comparación de segmentos fonémicos.

Prof.: “¿En que se parecen al principio?”

/**ff**ila/ y /**ff**oca/

Alum.: “En /ff/”.

Otros ejemplos:

- /**ff**ea/ y /**ff**oto/.
- /**ff**ino/ y /**ff**laco/.
- /**ff**eria/ y /**f**uma/.

- Reconocimiento de fonemas.

Prof.: “Hacemos ahora el sonido de la vaca”.

/mmm/, /mmm/, /mmm/.

“ Muy bien, ese sonido de la vaca está en algunas palabras que voy a decir; ahora levanta la mano cuando oigas ese sonido”.

- /oooo- sss- ooo/
- /mmmano/
- /p- ee- ss- oo/
- /mmm- isa/
- /c- aa- mmm- a/

Prof.: “Ahora, te voy a contar algo, un pequeño cuento. Quiero que cuando oigas el sonido /f/, me digas **¡¡PARA!!** ¿De acuerdo?”.

*“El otro día **ffui** de visita al zoo y pude observar toda la **ffauna** que alli se encontraba.*
*Pude ver leones, **jiraffas**, cocodrilos, **eleffantes**, monos..., y un sin **ffin** de cosas más.*
*Después de la visita me **ffuí** a una **caffetería** y **disffruté** de un **caffé** con mis amigos”.*

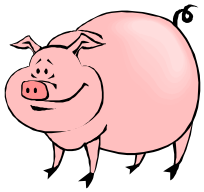
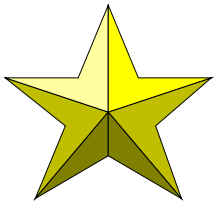
(El niño deberá decir ¡¡¡PARA!!! cada vez que escuchase el fonema /f/, es decir, 9 veces).

Aislar sílabas y fonemas en las palabras

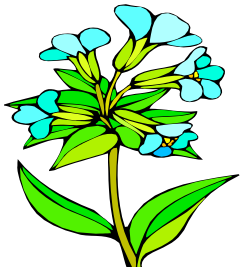
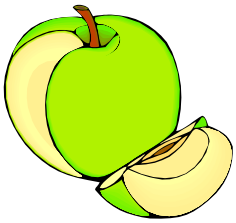
Objetivo: Que el niño desarrolle la capacidad de aislar unidades que forman la cadena oral (sílabas y fonemas)

Las actividades consisten en buscar en series de dibujos, aquellos cuyos nombres contienen: primero en fonema vocálico emitido por el profesor en posición inicial y final; segundo, la sílaba en posición inicial y final; y tercero, el fonema consonántico en posición inicial y final.

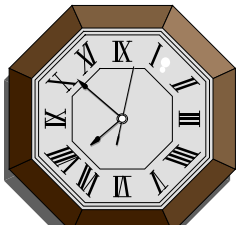
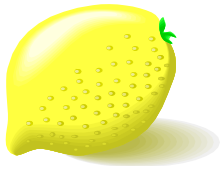
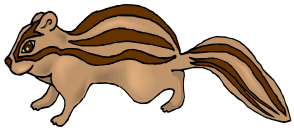
- Mostraremos al niño una serie de láminas con unos dibujos. Uno de ellos contendrá el sonido /a/ inicial y otro el sonido /o/ final. El niño debe encontrar en cual de los dibujos aparece ese sonido.

		
cerdo	**abeja**	**estrella**

- Mostraremos al niño una serie de láminas con unos dibujos. Uno de ellos contendrá la sílaba /mo/ inicial y otro la sílaba /na/ final. El niño debe encontrar en cual de los dibujos aparece esa sílaba.

		
flor	**mono**	**manzana**

- Mostraremos al niño una serie de láminas con unos dibujos. Uno de ellos contendrá el sonido /r/ inicial y otro el sonido /n/ final. El niño debe encontrar en cual de los dibujos aparece ese sonido.

		
relój	**limón**	**ardilla**

Omisión de sílabas y fonemas en las palabras

Objetivo: Que el niño desarrolle la capacidad de omitir segmentos de la cadena oral (sílabas y fonemas)

Las actividades consisten en ir nombrando series de dibujos omitiendo: primero, el fonema vocálico inicial; segundo, la sílaba inicial y tercero, la sílaba final.

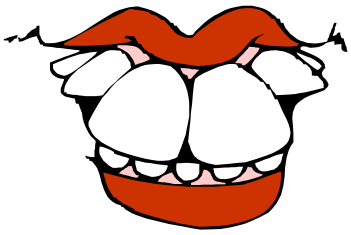
Utilizaremos para esta tarea láminas con dibujos. Siempre antes del ejercicio pediremos al niño que nos mencione el nombre del dibujo/s con los que vamos a trabajar.

- En primer lugar nombraremos nosotros la palabra; pediremos al niño que la repita. Después diremos que no podemos mencionar la “o” y que para ello daremos una gran palmada.

oveja (palmada)-ve-ja

- Mencionaremos dos palabras al niño que comiencen con la misma sílaba: **casa** y **camión**. Pediremos que no pueden mencionar el sonido /ka/ que son iguales en las dos palabras. Para ello nos taparemos la boca y así no nos saldrá el sonido.

- Mostraremos láminas al niño y le pedimos al para no mencionar el sonido, haremos el signo de silencio y de esta forma omitiremos el sonido deseado.



dientes (silencio)-tes

Otras posibles actividades:

- Prof.: - "Si quitamos, /sss/ a /sssala/ , ¿Qué nos queda?

- Alum.: - "/ala/"

Otros ejemplos:

- /aaana/ /na/
- /bbbarco/ /arco/

Podemos utilizar tarjetas con dibujos a los que hacen referencia las palabras que utilizamos, estas tarjetas se utilizan como elemento motivacional.

- Omisión fonémica al final de palabra.

- Prof.: -"Si quitamos /aaa/ a /mesaaa/, ¿Qué nos queda?

- Alum.: -/mes/

Otros ejemplos:

- /comeee/ /com/
- /miliii/ /mil/

➢ /palooo/ /oal/

Segmentación Léxica, silábica y fonémica

Objetivo: Conseguir que el alumno se de cuenta de que todos los componentes que forman la cadena oral pueden dividirse en unidades menores.

Las actividades consisten en la presentación de oraciones y palabras a nivel oral, donde el niño ha de reconocer (contar) el número de palabras, sílabas o fonemas que están contenidas en la oración y en las palabras.

- Diremos al niño que tocaremos el tambor, pero nuestro tambor es nuestra mesa y nuestros palillos, los dedos. Cada vez que el profesor mencione una palabra, tocaremos y contaremos cuántas palabras se han mencionado.

"Mamá es guapa"

- Somos un reloj de cuco. Nuestras manos son las puertas que se abren y se cierran cuando se da la hora. Colocaremos las manos delante de nuestra cara y las retiraremos cuando la profesora mencione una palabra; esta será la hora que tenemos que ir contando. Por ultimo, el profesor preguntará cuántas veces hemos abierto las puertas.

"Yo como chocolate"

- Diremos al niño que somos unos grandes elefantes que damos pasos muy, muy grandes y que cada vez que mencione el profesor una palabra, tenemos que dar un paso como los elefantes, muy grande. Pediremos al niño que nos diga cuántas veces ha dado esos pasos.

"Carlos tiene bicicleta"

- Explicamos al niño/a que una palabra se puede romper en trocitos y le ponemos un ejemplo (caballo = ca-ba-llo). Cuando estemos seguros de que lo ha comprendido, realizaremos las actividades. Le damos al niño un pandero y le decimos que cada vez que diga un trocitos de la palabra dé un golpe al pandero. Luego le pedimos al niño que nos diga cuántos golpes ha dado.

pelota capote coleta

- Le damos al niño una tiza y le decimos que cada vez que diga una sílaba (trocito) de la palabra, haga una raya en la pizarra y que luego las cuente y nos diga cuántas rayas ha pintado.

Muñeco juguete pizarra

Otras actividades:

- Se les entrega una hoja de tiras gráficas.

Prof.: “Vamos a contar los sonidos que hay en lo que yo voy a deciros”.

/mmmeee/	X	X			
/aaammm/	X	X			

“Fijaos bien ahora”

/aammmooo/	X	X	X		
/mmmiiioo/	X	X	X		
/fffeeeooo/	X	X	X		

Sintetizar o mezclar unidades (sílabas o fonemas) para formar unidades

Las actividades consisten en presentar palabras bisílabas y trisílabas descompuestas en sílabas y manteniendo un intervalo de separación constante entre ellas, y el niño ha reconocer y pronunciar las palabras que se forman con ellas.

- Le diremos al niño oralmente palabras descompuestas en sílabas dejando una separación entre una y otra de varios segundos y después le pediremos que nos diga la palabra entera. ¿Qué palabra podemos obtener si yo digo:

ca.....sa

me.....sa

lá.....piz

- Le presentaremos al niño oralmente tres palabras en las que separaremos las sílabas mediante una palmada y le diremos al niño que nos diga que palabra era la que le presentamos descompuesta.

pi (palmada) **za** (palmada) **rra** (palmada)

mo (palmada) **chi** (palmada) **la** (palmada)

car (palmada) **pe** (palmada) **ta** (palmada)

- Esta consigna es igual a la anterior pero separando las sílabas con un pisotón en el suelo.

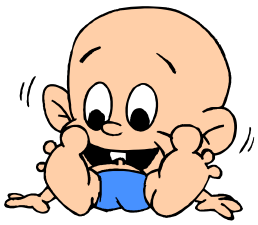
co (pisotón) **che** (pisotón) **ra** (pisotón)

lla (pisotón) **ve** (pisotón) **ro** (pisotón)

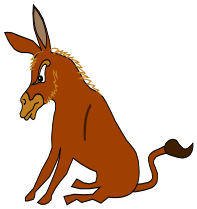
ma (pisotón) **de** (pisotón) **ra** (pisotón)

Omisión de sílabas en las palabras: Las actividades consisten en nombrar series de dibujos omitiendo la sílaba que indica el profesor en posición inicial o final en palabras bisílabas y trisílabas.

- Le presentamos al niño unos dibujos y nos tiene que decir qué son. Después le preguntamos que qué pasaría si la quitásemos el primer trocito: si a capa le quitamos /ca/, nos queda /pa/. Cuando el niño lo haya entendido le presentaremos las siguientes palabras:

		
Niño	**oso**	**león**

- Le enseñamos tres dibujos y le pedimos que nos diga como se llaman. Después le decimos que no podemos decir el sonido /pa/ porque es un sonido prohibido.

		
Ropa	**payaso**	**burro**

- Igual que el anterior pero le decimos al niño/a que cuando aparezca el sonido /ra/ se tiene que tapar la boca.

rana	**sierra**	**ratón**

Adición de sílabas y fonos en posición inicial y final

Algunas de las actividades podrían ser:

- Juego de añadir sílabas al principio.

– Profesor: “Si a /caza/ le ponemos /bo/ al principio, ¿qué suena ahora?”

– Alumno: /bocaza/

– Otros ejemplos:

. /pan/ ... /talón/

. /es/ ... /tuche/

. /pi/ ... /zarra/

. /ti/ ... /jeras/

. /li/ ... /bro/

. /co/ .../legio/

. /ro/ …/rulador/

. /ar/ …/mario/

. /ven/ ... /tana/

. /pi/ ... /jama/

. /jar/ ... /dín/

. /car/ ... /tulina/

. /mo/ ... /chila/

. /cal/ … /cetin/

. /cre/ …/mallera/

. /lam/ .../para/

- Juego de añadir sílabas al final

– Profesor: “Si a /pelo/ le ponemos /ta/ al final, ¿qué queda?

– Alumno: /pelo-ta/

– Otros ejemplos:

. /caji/ + /ta/

. /jugue/ + /te/

. /re/ + /loj/

. /abri/ + /go/

. /enchu/ + /fe/

. /ra/ + /tón/

. /mesi/ + /lla/

. /pirule/ + /ta/

. /serpien/ + /te/

. /palo/ + /ma/

. /campa/ + /na/

. /muñe/ + /co/

. /azule/ + /jo/

. /achu/ + /chón/

. /estre/ + /lla/

Prof.: — «Vamos a añadir el sonido de la vaca al principio de lo que yo os diga»:

/es/ ..... /mes/

Otros ejemplos:

—/esa/ ..... /mesa/

—/ancho/ ... /mancho/

—/ula/ ..... /mula/

—/apa/ .... /mapa/

—/ozo/ .... /mozo/

—/ancha/ ... /mancha/

—/isa/ ..... /misa/

—/ano/ ..... /mano/

—/onda/ ..... /monda/

—/anta/ .... /manta/

Prof.: "Vamos a añadir el sonido de la serpiente en medio de cada palabra"

-/ca_erio/……/caserío/

-/ce_ta/……/cesta/

-/bol_illo/……/bolsillo/

-/ca_a/……/casa/

-/po_tre/…/posstre/

-/ba_ura/…/basura/

Prof.: " Vamos a añadir el sonido de –on- final de cada palabra"

- /cami /…… /camión /

- /habita/……/habitación/

-/lech/……/lechón/

-/apag/……/apagón/

-/terr/……/terrón/

-/camale/……/camaleón/

-/camis/……/camisón/

-/le/……/león

De todos los tipos de actividades presentadas anteriormente y, según todos los investigadores consultados, las que han mostrado tener mayor relación con la lectura/escritura las presentamos a continuación en una tabla:

	TAREAS		
NIVEL	**IDENTIFICACIÓN**	**ADICIÓN**	**OMISIÓN**
SILÁBICO	Ejemplo de **actividades**: • "Señala el dibujo que comience por **pa**". • "Señala el dibujo que termine en **po**". • "Señala el dibujo que tenga en medio el sonido **te**".	Ejemplo de **actividades**: • "Si a **ma** le añadimos al final **no**, qué palabra nos resulta". • "Si a **bro**" le ponemos al principio **li**, qué palabra nos resulta". • "Si a **pi-rra**, le ponemos **za**, qué palabra nos resulta"	Ejemplo de **actividades**: • "Si a mesa le quitamos **sa**, qué nos queda". • "Si al silla le quitamos **si**, qué nos queda". • "Si a estuche le quitamos **tu**, qué nos queda".
FONÉTICO	Las actividades serían semejantes a las anteriores pero utilizando fonemas en lugar de sílabas.	Las actividades serían semejantes a las anteriores pero utilizando fonemas en lugar de sílabas.	Las actividades serían semejantes a las anteriores pero utilizando fonemas en lugar de sílabas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje,* 29, 79-94.

Bradley, L. Y Bryant, P. (1983). Categoring sound and learning to read, a causal conection. *Nature, 301,* 419-421.

Bravo, L., Bermeosolo, J. Pinto, A. y Oyarzo, E. (1996). Seguimiento de niños con retraso lector severo. *Infancia y Aprendizaje,* 76, 3-12.

Bus, A. G. Y Van Ijzendoorn M. H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology, 91,* 403-367.

Busink, R. (1997). Reading and phonological Awareness: What we have learned and how we can use it. *Reading Research and Instruction, 36,* 199-215.

Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology, 83,* 451-455.

Calero, A. y Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 18, 41-53

Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A. y Sebastián, M. E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil.* Madrid: Escuela Española.

Carrillo, M. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 9, 109-116.

Clemente, M. (1987). Habilidades de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infancia y Aprendizaje,* 37, 11-18.

Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1996). Evaluación de las habilidades metalingüísticas y aprendizaje de la lectura. En J. L. Rodríguez Diéguez y J. Tejedor (Eds.), *Evaluación del rendimiento.* Salamanca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Salamanca.

Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura.* Madrid: Pirámide.

Content, A. (1985). Le development de l`habilté d`analyse phonetique de la parole. *L´Année Psychology, 85,* 73-99.

Correig, B. M. y Jiménez, I. (1989). Papel de la fonología en la preparación de los niños para la lectura y la escritura. *Logopedia, Foniatría y Audiologia.* Vol. IX, 4, 200-207.

Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias del lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 17, 3-13.

Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje,* 67-68, 91-113.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje,* 73, 3-13.

Defior, S., Justicia, F. y Martos, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje,* 83, 59-71.

Defior, S.; Gallardo, J.R. y Ortuzar, R. (1995). *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo*. Málaga: Aljibe.

Domínguez, A. B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Estudios de Psicología,* 51, 59-70.

Domínguez, A. B. (1996). Desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje,* 76, 69-83.

Domínguez, A. B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje,* 76, 83-96.

Domínguez, A. B. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?. *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 19-20, 171-181.

Domínguez, A. B. y Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distintas competencias lectoras. *Cognitiva,* 4 (2), 171-181.

Escoriza, N. J. (1990). Origen y supuestos básicos del enfoque psicolingüístico de la lectura. *Logopedia, Foniatría y Audiología.* Vol. X, 4, 119-200.

Faweett, A. J. y Nicolson, R. I. (1995). Persistence of phonological awareness deficit in older children whith dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 7,* 361-376.

Fox, B. Y Routh, D, K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attackSkillss: Revisited. *Journal of Educational Psychology, 76,* 1059-1064.

Ggillon, G. Y .Dodd, B. J. (1994). A prospective study of the relationship between phonological, semantic and syntactic skill and specfic reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Jounal, 6,* 321-345.

Gimeno, A., Clemente, A., López, T. y Castro, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención. *Infancia y aprendizaje*, 21, 87-95.

González, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico. Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje,* 76, 97-109.

Hernández-Valle, I. y Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector. ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje,* 23 (3), 379-395.

Hohn, W. E. y Ehri, L. C. (1983). Do Alphabet letters help pareaders acquire phonemic segmentation skill?. *Journal of Educational Psychology, 75,* 752-762.

Jiménez, J. E. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje.* 57, 49-66.

Jiménez, J. E. (1995). Prueba de conciencia fonológica (PCF). En E. Jiménez y M. R. Ortíz: *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención.* Madrid: Síntesis.

Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje,* 76, 109-121.

Jiménez, J. E. (1997). A reading-level design study oh phonemic processes underling reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Jounal, 6,* 23-40.

Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención.* Madrid: Síntesis.

Kerstholt, M. T. Y Van Bon, W, H. J. y Schreuder, R. (1994). Training in phonemic segmentation: The effects of visual support. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Jounal, 6,* 361-385.

Liberman, I. Y. y Shankweiler, D. (1977). Speech, the alphabet and teaching to read. En L. B. Resnick y P. A. Weaver (Eds.) *Theory and practice of early reading,* 105-129. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Liberman, I. Y. y Shankweiler, D. (1989). Speech, the alphabet and teaching to Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. En Rieben L. y Perfetti Ch. A. (Eds.) *L`apprenti lecteur.* Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W. y Carter, B. (1974). Explicit syllable an phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psycology,* 18, 202-212.

Lozano, L. (1994). La reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases. *Comunicación, Lenguaje y Educación.* 21, 97-109.

MEC (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: MEC.

Morais, J., Alegría, J. Y Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive,* 7, 415-438.

Ramos, J. L. (2000). Entrenamiento en tareas de conocimiento fonológico y su influencia en la adquisición inicial de la lectura y la escritura. *Ciencia Psicológica,* 7, 64-82.

Ramos, J. L. (2002). *Precisiones sobre la influencia del conocimiento fonológico en el aprendizaje d ela lectura y de la escritura.* Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

Rueda, M. I. y Sánchez, E. (1996). Relación entre el conocimiento fonético y la dislexia: un estudio instruccional. *Cognitiva,* 8-2, 215-234.

Rueda, M. I., Sánchez, E. y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje,* 59, 39-52.

Rueda, M.I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención.* Salamanca: Amarú.

Sánchez, E., Rueda, M. I. y Orrantia, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje,* 3-4, 101-111.

Sánchez-Miguel, E. y García-Sánchez, J. (2002). Análisis de la investigación en Psicología Evolutiva y de la Educación. *Papeles del psicólogo,* 82, 3-25.

Share, D. L. Jorm, A. R. MacLean, R. Y Mattewa, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisiton. *Journal of Educational Psychology,* 76, 1309-1324.

Vellutino, F. R. (1974). Alternative conceptualizaations of dyslexia: evidence in suport of a verbal-deficit hypothesis. *Harvard Educational Review,* 47, 334-554.

SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN (SAAC) Y ACCESIBILIDAD

BASES TEÓRICAS DE LOS SAAC

Pedro MONTERO GONZÁLEZ
Especialista en Logopedia

CONCEPTO

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son un conjunto de recursos, sistemas o estrategias dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de personas que tienen dificultades en la adquisición del habla y/o en la escritura, y su finalidad es la de aumentar el habla o sustituirla.

Los SAAC son también ayudas y medios que se utilizan para favorecer a las personas que presentan dificultades en el ámbito de la comunicación, de forma que puedan expresar sus deseos, intercambiar conocimientos, opiniones e, incluso, expresar su propia personalidad de manera mucho más eficiente e inteligible para los demás, enriqueciendo así su campo de experiencia.

Por lo tanto, el objetivo primordial y global de la comunicación aumentativa y alternativa es instaurar y ampliar los canales de comunicación social de las personas con alteración o imposibilidad del habla, apoyando así a una mejor calidad de vida.

Si se consigue aumentar las posibilidades de autonomía de la persona no oral y proporcionar más fluidez a sus actos comunicativos, con la utilización de nuevas estrategias, se habrá dado un paso muy importante en la mejora de su autoestima.

Para conseguir estos objetivos, el momento de la introducción estratégica de comunicación aumentativa, debe ser cuanto antes. Desde el momento en que se detectan dificultades para el desarrollo del lenguaje oral, se debe acudir al especialista para recibir orientaciones y diseñar un plan de actuación con la finalidad de aumentar la comunicación.

Hoy en día, no se puede sostener la hipótesis de quienes afirman que usando los sistemas y estrategias de comunicación aumentativa, se impide el desarrollo en el lenguaje oral o del habla, ya que el trabajo día a día con estas personas avalan lo contrario: cuando la persona tiene cubiertas sus necesidades básicas comunicativas, mejora la calidad y aumenta las emisiones verbales. Además, se desarrollan habilidades

comunicativas, se aprende y habitúa a la participación social, se mejora la comprensión del entorno en el que se vive formándose sus personalidad de una forma global.

En cuanto al colectivo más numeroso que puede y debe acceder a los sistemas de comunicación aumentativa, son la personas con dificultades motóricas que carecen de un habla comprensible por los demás y cuyas dificultades físicas no les permiten realizar movimientos tan finos y precisos con las manos para comunicarse, por ejemplo, mediante lenguaje de signos.

Pero no son sólo las personas con dificultades motóricas las que pueden acceder a estos sistemas aumentativos, también existen otros colectivos de personas que requieren la utilización de alguna forma de comunicación aumentativa (ya sea de forma transitoria o permanente) y que los podemos agrupar según el tipo de trastorno que presenta:

* Personas con discapacidad física debido a:
    - Parálisis Cerebral
    - Traumatismos craneoencefálicos
    - Malformaciones craneoencefálicas
    - Enfermedades neuromusculares progresivas

* Personas con discapacidad intelectual, cognitiva, psíquica:
    - Discapacidad cognitiva y/o trastornos del lenguaje
    - Trastornos graves del desarrollo
    - Autismo
    - Personas con plurideficiencias

* Personas con discapacidad sensorial:
    - Sordera
    - Ceguera
    - Sordoceguera

* Otros colectivos que han sido sometidos a operaciones o lesiones de órganos implicados en el habla.

CLASIFICACIÓN DE LOS SAAC

Debemos señalar que el hecho de que estos Sistemas o Estrategias se llamen Alternativos o Aumentativos, no designa otra cosa que la finalidad con la cual se van a utilizar, pero los Sistemas pueden ser los mismos.

Los Sistemas de Comunicación pueden clasificarse según precisen o no de algún soporte técnico para su expresión. En el primer caso hablaremos de Sistemas sin ayuda y, en el segundo caso, de Sistemas con ayuda.

Los Sistemas de Comunicación sin ayuda posibilitan las diferentes formas de intercambiar la información usando el cuerpo, en vez de algún tipo de ayuda o herramienta. Por ejemplo, las personas que son sordas y usan gestos o lengua de signos para comunicarse, lo hacen con sus manos, las expresiones de su cara y a menudo con la manera de estar de pie o de situar su cuerpo. El aprendizaje procedimental de estos sistemas son principalmente: la Dactilología, la Lengua de Signos, el Bimodal y la Palabra Complementada.

Los Sistemas de Comunicación con ayuda posibilitan el uso de ayudas o herramientas para la comunicación. Estas ayudas permiten preguntar, hablar sobre sentimientos, y contar o que te cuenten las cosas que han pasado durante el día. Las herramientas que se usan más frecuentemente son: papel o cartulina, una carpeta o un libro. Éstos tienen dibujos, letras o palabras escritas en ellos con los cuales se pueden elaborar los tableros o plantillas de comunicación. También hay dispositivos electrónicos que pueden decir o imprimir los mensajes que una persona selecciona o crea. Algunos son muy simples y otros muy sofisticados llamados de alta tecnología.

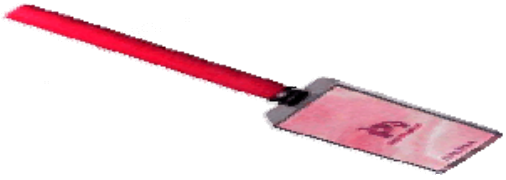
Dentro de los Sistemas de Comunicación con ayuda podemos destacar varios sistemas tales como: Sistema BLISS, que son símbolos gráfico-visuales que representan significados. Estos símbolos se combinan de diversas maneras formando así nuevos significados, con lo que se crea un sistema complejo capaz de expresar conceptos diferentes. Sistema SPC, que es un sistema de comunicación no oral basado en símbolos pictográficos con gran sencillez y transparencia de los pictogramas que se usan. Sistema Minspeak, que es un sistema de comunicación aumentativa diseñado para una serie de comunicadores con voz. Se basa en la misma idea que los jeroglíficos: un mismo dibujo puede tener uno u otro significado dependiendo qué rasgo se destaque de él o con cuál otro se combine.

ACCESIBILIDAD Y AYUDAS TÉCNICAS

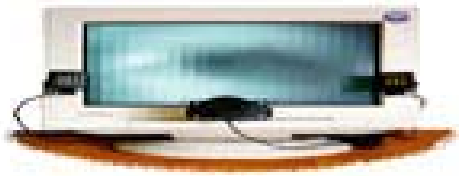
Las Ayudas Técnicas son todos aquellos instrumentos mecánicos o electrónicos, diseñados para que la persona pueda comunicarse mejor, ya sea aumentando o bien supliendo su habla oral.

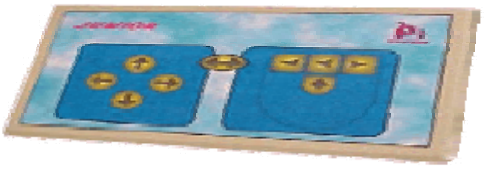
Dependiendo del tipo de señalización que tenga el sujeto, de las características del contexto y de las indicaciones para su uso, el soporte que se utilizará para el sistema o sistemas elegidos, será de un tipo u otro:

* **Pulsadores y Conmutadores:** son dispositivos que sirven para accionar cualquier aparato con batería o conectado a la red electrónica. Se trata de interruptores cuando fijan la función y pulsadores cuando sólo dan la orden de activación.

MODELO	IMAGEN
Conmutador de 1 función: es el pulsador sencillo más usado.	
Conmutador de 2 funciones: misma función que el anterior pero con 2 funciones. **Conmutador soplo-succión:** se activa mediante el soplido o la succión.	
Conmutador luminoso: conmutador que se ilumina para saber que se ha pulsado.	
Conmutador multicontactos: funciona con un desplazamiento de la varilla en cualquier posición.	

- **Emuladores de ratón:** son todas aquellas ayudas y accesorios técnicas que hacen la función de un ratón para acceder al ordenador o a cualquier comunicador. Estos accesorios emulan a los ratones convencionales.

MODELO	IMAGEN
Emulador de cabeza: emulador de ratón mediante señalización con la cabeza. Selección mediante soplo-succión.	
Emulador óptico: emulador de ratón mediante unos sensores ópticos.	
Emulador digital: emulador de ratón por pulsaciones.	
Emulador joystick: emulador de ratón manejado mediante joystick.	
Preciso boca: emulador de ratón manejado mediante joystick con la boca. Funciones mediante soplo-succión. **Preciso mentón:** emulador de ratón que se manipula mediante el mentón o barbilla.	

Emulador mediante barrido: emulador de ratón que se manipula a través de un conmutador o sensor óptico a través de barrido.	
Carcasa para teclado: carcasa de metacrilato para pulsar las teclas sin pulsar las demás.	

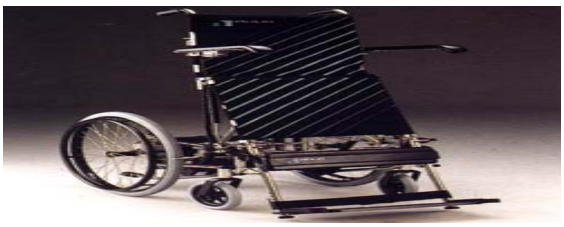
*** Ratones adaptados y de bola:** son ratones a los que se les puede adaptar cualquier conmutador para acceder al ordenador o a cualquier comunicador.

MODELO	IMAGEN
Ratón adaptado: ratón con acceso a varios conmutadores.	
Ratón adaptado y de bola: ratón con acceso a varios conmutadores y de fácil manejo mediante una bola.	
Ratón de bola: permite un mayor control y precisión con ligeros movimientos de brazos y manos.	
Ratón de bola: permite un mayor control y precisión con ligeros movimientos de brazos y manos.	

AYUDAS ERGONÓMICAS

Son todas aquellas adaptaciones que necesita cualquier sujeto para acceder de una forma correcta y mediante un buen posicionamiento al ordenador o a un comunicador para comunicarse con los demás.

Clasificación de las Ayudas Ergonómicas

MODELO	IMAGEN
Sillas manuales: son muy resistentes y pueden adaptarse a cualquier posición.	
Sillas eléctricas: son sillas que funcionan electrónicamente.	
Andador: son ayudas ergonómicas que facilitan el desplazamiento.	
Bipedestador: facilita al sujeto una posición erguida con apoyo en las don piernas.	
Sillas Tumble Form: sillas que se adaptan a cualquier posición incorrecta.	

Corsé: adaptación ergonómica para corregir la columna vertebral.	
Escotaduras: mesas con escotadura para el buen posicionamiento del sujeto.	

ACCESIBILIDAD EN LA WEB

Consiste en el acceso a la información sin limitación alguna por razón de deficiencia, discapacidad, o minusvalía. Son muchas las personas que acceden a la información de las páginas desde contextos muy diferentes a los nuestros ya que...

- Pueden tener problemas de oído, visión, movilidad.

- Pueden tener dificultades de lectura o comprensión.

- Quizás no pueden utilizar el teclado o el ratón

- Pueden tener un lector de solo texto, una pantalla pequeña o una conexión lenta.

- Etc...

La accesibilidad no es de interés únicamente para las personas con discapacidad sino que mejora el acceso a la web en general.

Programa de Accesibilidad TAW

TAW son las siglas de test de accesibilidad web. Es una herramienta web para el análisis e información del grado de accesibilidad que presentan otras web. El objetivo de este programa es difundir la accesibilidad como requisito en el diseño y realización de páginas web con el fin de permitir el acceso a todas las personas.

Criterios de Accesibilidad de los contenidos

Según las normas de prioridad del WAI (Web Accesibility Initiative), éste organismo establece las pautas de accesibilidad para los contenidos web:

- El color y el tipo (más grande de los normal) de letra constrasta con el fondo empleado en la página (sin incluir ninguna imagen de fondo). Los hipervínculos sirven así de elementos de atracción visual pues se destacan del resto de la página.
- Es posible leer las tablas línea a línea y su contenido se halla repetido en el resto de la página.
- Las descripciones de los recursos son breves y su contenido aparece agrupado en partes significativas.
- Las listas de elementos aparecen numeradas o con viñetas.
- Se organiza cada página con idéntica estructura de contenidos y encabezamientos de página.

COMUNICADORES

Son aparatos que emiten sonido y, que están destinados a personas con ausencia de habla. Estos comunicadores han supuesto un verdadero avance en el mundo de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).
Estos aparatos se caracterizan por lo siguiente:

- El sujeto dispone de una voz propia sin ser la suya.
- El efecto de los interlocutores es de una mayor atención.
- No es necesario que el interlocutor esté mirando el panel y que conozca algún sistema alternativo.
- Socialmente es más normalizado ya que se puede utilizar normalmente en sitios como: tiendas, centros comerciales, con sus iguales...

Existen dos tipos de comunicadores según el tipo de voz saliente del aparato. Estos son: comunicadores con voz digitalizada y comunicadores con voz sintetizada.

Comunicadores con voz digitalizada.

El habla digitalizada es un registro de voz humana, realizada a través de un digitalizador y que permanece grabada en la memora de un comunicador o del ordenador. Este tipo de habla tiene la ventaja de su calidad de sonido, así como la de poder adecuarse al tipo de usuario que va a utilizarla, teniendo en cuenta el sexo, edad e idioma.

De esta manera, cuando se usa un comunicador que tenga esta prestación, se puede grabar en cada casilla una palabra o mensaje, que además puede contener expresiones familiares. El hecho de poder escuchar el mensaje cuando se elige un signo pictográfico aumenta considerablemente las posibilidades comunicativas de las personas sin habla.

MODELO	IMAGEN
ALPHATALKER: dispositivo ligero y portátil de comunicación.	
CHAT BOX: ofrece una posibilidad útil y sencilla de comunicarse. **SIDE KICK:** es un comunicador de bolsillo, ligero, de poco peso y tamaño.	
TECH 8: comunicador digital de ocho casillas.	

TECH 32: comunicador digital de treinta y dos casillas.	

Comunicadores con voz sintetizada

El habla sintetizada permite la generación artificial del habla a partir de un texto controlando la lectura letra a letra o por emisión continua. No se basa en el registro de la voz humana, por lo que la voz resulta más robotizada. Su calidad de sonido, por tanto, es inferior a la del digitalizador.

El sintetizador de voz no tiene limitación de memoria, por lo que permite usar un vocabulario muy amplio, así como que el usuario pueda comunicarse en diferentes situaciones y contextos, siempre y cuando sepa escribir.

Este tipo de habla es muy útil para personas ciegas, así como para aquellas personas que tengan problemas con la lectura y escritura, ya que el sintetizador de voz lee en voz alta los textos escritos.

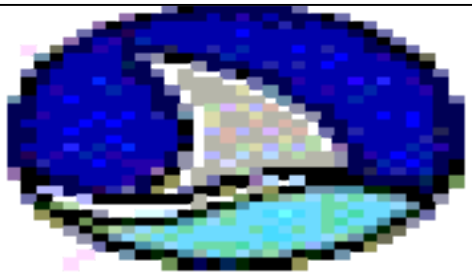
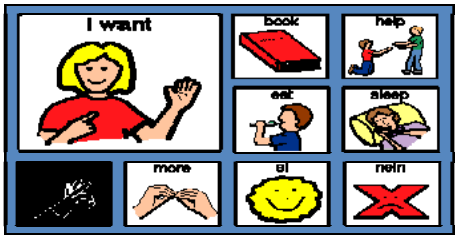
Algunos sintetizadores permiten adecuar el tipo de voz (masculina, femenina), la velocidad del habla, el volumen, etc.

MODELO	IMAGEN
DELTATALKER: comunicador portátil de 128 casillas.	
LIGHTWRITER: permite una natural comunicación frente a frente.	
PATH FINDER: es un poderoso comunicador con teclas ya adaptado para la comunicación.	

SPRINGBOARD: es un comunicador flexible, táctil y fácil de usar.	
VANTAGE: es un poderoso y dinámico comunicador portátil.	
VANGUARD: comunicador con pantalla dinámica.	
PDA ENDIKU: pequeño ordenador portátil con SAC incorporado.	

PROGRAMAS ESPECÍFICOS PARA ORDENADOR

Cada vez más se diseñan ordenadores portátiles ligeros, resistentes y con mayor autonomía de funcionamiento. Estos modelos, así como las agendas electrónicas sí tienen una aplicación como comunicadores para personas con acceso fácil a pequeños teclados. Simplemente escribiendo los mensajes con cualquier procesador de texto y activando la tarjeta de voz, puede tener un comunicador con síntesis de voz, que a su vez le da prestaciones para otras funciones.

MODELO	IMAGEN
WIVIK: teclado virtual o emulador de telado con predicción de palabras.	
ZOOMTEXT: es un aumentador de pantalla y lector con voz sintetizada de textos.	
JAWS: lector de pantalla con voz sintetizada.	
BOARDMAKER: programa para la producción de SPC.	

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Sistemas alternativos de comunicación, manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias. Ediciones ALJIBE.
- Sistemas de comunicación y parálisis cerebral. Edición ICCE.
- Comunicación sin habla, comunicación aumentativa y alternativa alrededor del mundo. ISAAC serie 1.
- Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad. II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales (TECNONEET 2002) en Murcia.

- Jornadas de Tecnología de Apoyo en Lisboa (Portugal). Exposición de Ayudas Técnicas.

- Seminario-forum de las Nuevas Tecnologías y las personas con deficiencia en Vila Real (Portugal). Exposición de Ayudas Técnicas.
- www.cecaproin.com
- www.anditec.pt
- www.utoronto.ca
- www.tawdis.net
- www.tumbleform.com
- www.prentrom.com
- www.acessibilidade.net

SURDEZ, LÍNGUA DE SINAIS E LEITURA: INTERSECÇÕES

Tatiana BOLIVAR LEBEDEFF [(1)]
Universidad de Passo Fundo (Brasil)

Atualmente o homem vê-se submerso num mundo de letras. De certa maneira, é via leitura que são captadas as informações: jornais, livros, revistas, *internet*, legendas de televisão a cabo etc. possibilitam um acesso ilimitado ao conhecimento. A habilidade de leitura significa o poder de acesso à educação de alto nível, ocupação científica e industrial e à profissionalização tanto na sociedade industrializada como na de informação (Paul, 1998). A informação está disponível, depende apenas de que aquele que se interessar por ela seja um leitor hábil que a decodifique.

Neste sentido, o objetivo dos processos específicos de leitura segundo Morais (1996), é processar o material escrito sob uma forma utilizável pelo resto do sistema cognitivo. O autor afirma ainda que a capacidade de leitura é uma transformação de representações (entrada) em outras representações (saídas). A representação de entrada na leitura é um padrão visual, correspondendo (a grosso modo) a uma palavra escrita. A representação de saída é uma representação fonológica. Neste caso, cada palavra conhecida, quer saiba-se lê-la ou não, é uma forma fonológica, uma pronúncia. Já a significação pode ser obtida tanto pela forma fonológica como pela forma ortográfica.

Apesar de Bruer (1995) salientar que a compreensão da leitura não se restringe à esta decodificação fonológica, ou seja, requer também habilidades de compreensão de linguagem, é inegável a importância fonológica para seu sucesso. Desta maneira cabe perguntar como pessoas surdas, que se pressupõe tenham dificuldades em acessar a pista fonológica, adquirem a habilidade de leitura.

Sabe-se que aprender a ler traz profundas implicações no desenvolvimento educacional e social. Esta tarefa é ainda mais difícil para crianças que são surdas, pois segundo Musselman (2000) o desenvolvimento tardio da linguagem, que para a autora é a marca da surdez, aumenta o desafio de adquirir esta habilidade. De acordo com Wilbur

---

[1] Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo
Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS

(2000), no período que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir este conhecimento para a leitura. Já criança surda não chega na escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Ou seja, chegam na escola sem uma base lingüística, e são tradicionalmente ensinadas a aprender a estrutura lingüística da língua oral, fala, leitura, e, muitas vezes Língua de Sinais, tudo ao mesmo tempo. Portanto, o ensino de leitura e escrita dos surdos tem sido realmente um desafio para os próprios surdos, para pais e professores.

Desde o início das tentativas formais de educação do surdo, o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita foram prioridades. A história educacional das iniciativas nesta área está entrelaçada com a história de atitudes e práticas relacionadas à tentativa de minimizar o impacto da surdez no desenvolvimento das crianças surdas. Neste sentido, questionamentos sobre a possibilidade do input visual substituir o input oral, e, se os educadores poderiam diminuir os efeitos das características especiais de linguagem dos surdos que aprendem a ler, de acordo com Power e Leigh, (2000), orientaram as práticas educativas. Esses autores salientam que, conseqüentemente, a maioria das práticas educativas de ensino de leitura limitou-se com a preocupação da remediação de leitores fracos em sintaxe da língua. Esta preocupação geralmente levou a confusões sobre o objetivo do ensino de leitura e escrita para surdos.

Esta ênfase na remediação teve dois caminhos: o primeiro foi um intensivo esforço dirigido a como aumentar as habilidades sintáticas dos estudantes através da língua oral, ou representações sinalizadas da língua oral. O segundo, e talvez o que tenha ocorrido com mais freqüência, é o uso extensivo do chamado controle textual, ou seja, a prática de reescrever materiais de leitura na tentativa de simplificar a sintaxe, retendo materiais mais complexos dos estudantes até que a sintaxe seja dominada em outros contextos. O que não deixa de ser uma apresentação empobrecida da língua.

Diversos estudos demonstram o baixo desempenho de crianças e adolescentes surdos em testes de leituras quando comparados a ouvintes (Kuntze, 1998; Yoshinaga-Itano & Snyder, 1984; Perfetti & Sandak, 2000; Power & Leigh, 2000). No entanto, os pesquisadores da área realmente ainda não sabem como o surdo aprende a ler (Musselman,

2000), as pesquisas apenas indicam algumas estratégias utilizadas pelo aprendiz surdo, que serão discutidas a seguir.

Estudos recentes com crianças surdas provenientes de famílias onde a primeira língua é a Língua de Sinais (LS) trazem à tona a possibilidade de equiparar os níveis de leitura de crianças surdas fluentes em LS e crianças ouvintes (Wilbur, 2000). Esses achados provocaram uma série de pesquisas que buscam encontrar as relações entre LS e leitura. As atenções direcionadas ao estudo dessas relações (entre leitura e LS) provêm, portanto, de trabalhos que demonstram a correlação entre exposição precoce à LS e desenvolvimento normal da linguagem e habilidades cognitivas (Nelson 1998; Padden & Ramsey, 1998; Prinz & Strong, 1998; Stuckless, 1997). Esses trabalhos, como já comentado, foram realizados comparando níveis de leitura entre crianças surdas filhas de pais ouvintes e crianças surdas filhas de pais surdos, demonstrando a alta performance das últimas. O que esses trabalhos não respondem é de que maneira a fluência em LS pode ser responsável por uma maior habilidade em leitura, visto que muitas pessoas ouvintes fluentes em sua língua podem apresentar dificuldades na leitura; ou seja, questiona-se se é realmente a LS que cria este diferencial ou se são outros fatores co-ocorrentes com a exposição precoce à LS que contribuem para o bom desempenho em leitura.

Padden & Ramsey (1998) salientam alguns fatores de porque esta relação entre LS e leitura pode existir. Primeiramente, crianças surdas filhas de pais surdos crescem em um ambiente de aceitação, com menos estresse em função da surdez da criança, e os pais são aptos a focalizar recursos parentais e familiares no desenvolvimento lingüístico precoce da criança. Além disso, pais surdos são hábeis em detectar precocemente a surdez na criança, e também costumam colocá-la antes na escola. A exposição à primeira língua funciona como uma plataforma de lançamento para o desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas. Desta forma, os autores propõem que a exposição precoce e longa à escolarização e instruções de leitura, além de outros fatores (não apenas a LS), podem predizer o desenvolvimento de leitura da criança surda.

Os autores também argumentam que a LS é composta por unidades gestuais que não possuem correspondência com a língua oral, e os sistemas alfabéticos são baseados em fonemas da língua oral. Neste caso, eles questionam como podem dois sistemas tão diferentes influenciar um ao outro. Musselman (2000) argumenta que existem evidências de

que o conhecimento de leitura e escrita em uma primeira língua transfiram-se para a segunda, mas não há evidências que as habilidades interpessoais em uma primeira língua sejam transferidas para habilidades de leitura e escrita numa segunda língua. Em função de que o que se aprende na escola não é a forma impressa da LS, não há satisfação das condições de interdependência lingüística. A argumentação desenvolvida por Nelson (1998) e Padden & Ramsey, (1998) é de que as correlações que existem entre LS e leitura não são naturais, mas derivadas do conhecimento de associações cultivadas entre a escrita e a LS.

Entre essas associações encontradas em professoras de alunos hábeis em leitura estão as estratégias de "sanduíche" e "encadeamento". O "sanduíche" consiste em "soletrar" uma palavra com alfabeto manual entre dois sinais. Já o encadeamento consiste em "traduzir" uma palavra nos diferentes sistemas: sinal, alfabeto manual e escrita. Outra diferença relevante é encontrada no ensino de estratégias de leitura: crianças que fazem uma leitura decodificando cada palavra em sinal apresentam níveis mais baixos de leitura do que crianças que buscam não o significado individual, mas o entendimento do texto como um todo.

Nelson (1998) argumenta que, além do desenvolvimento dessas associações e estratégias de leitura adequadas, deve-se incrementar o ensino da LS. Para ele, quanto maior o domínio da LS, maior será o número de conceitos semânticos e dispositivos lingüísticos de que a criança disporá para a aprendizagem do léxico e sintaxe da língua escrita. A fluência em LS incrementa a compreensão dos materiais de ensino e exercícios propostos pela professora (se ela é razoavelmente fluente em LS). Além disso, a língua em comum favorece o estabelecimento de um ambiente encorajador de aprendizagem, pela possibilidade de interações, *feedbacks,* aumento de auto-estima, identificação cultural positiva, altas expectativas de professores e alunos com relação ao resultado da aprendizagem, e maior nível de atenção e motivação.

Musselman (2000) segue na mesma linha de raciocínio, argumentando que, embora as características específicas da LS não possam ser transferidas para a língua escrita ela promove estratégias semânticas e sintáticas, aumenta o conhecimento de mundo, possibilita o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e metacognitivas e promove uma comunicação compreensiva e eficiente. A autora salienta ainda que habilidades em LS

estão cientificamente relacionas à compreensão de leitura, e questiona a pouca utilização do contexto e conhecimento do mundo (acessados pela LS) por leitores surdos ao retirar significado do texto. Esta pouca utilização é atribuída ao fracasso de professores em encorajar seu uso, uma vez que é dada muita atenção à decodificação do texto escrito.

Outra situação que envolve a relação entre LS e leitura, é a de que alguns leitores surdos acessam uma estratégia de recodificação baseada em sinais. Esta recodificação pode ajudar na representação e reforçar a informação semântica (Oakhill & Cain, 2000). Esses autores ainda salientam que a compreensão não é desenvolvida automaticamente uma vez que a decodificação de palavra seja eficiente, mas depende de diferentes habilidades que necessitam ser ensinadas. Habilidade de realizar inferências e produzir histórias coerentes podem estar implicadas no desenvolvimento da compreensão textual para os surdos que são fluentes em LS. Torna-se possível, então, apresentar textos escritos via LS com o objetivo de ensinar estratégias tais como a de realizar inferências, monitorar a compreensão, e planejar e estruturar histórias. Essas estratégias podem ajudar o leitor a desenvolver habilidades necessárias para construir representações coerentes integradas dos textos em LS, habilidades que podem ser transferidas para entender textos escritos.

Além dessas questões, Wilbur (2000) argumenta que a LS desenvolve cognição, socialização, e um conhecimento básico apropriado para a idade. Para esse autor, o uso da LS em conversas modelaria importantes características da linha do discurso de LS e discursos de maneira geral. Crianças que aprendem LS como a primeira língua estariam preparadas com uma completa fluência conversacional antes de começar a tarefa de aprender outro idioma fluentemente. A fluência conversacional completa inclui a responsabilidade de assegurar que o destinatário possa seguir o tópico da conversa e permitir perceber quem está fazendo o que e para quem. Além disso, o autor salienta que o conhecimento precoce da LS permitiria aos estudantes surdos o acesso a sua história e cultura.

Alguns pesquisadores, como Musselman (2000) e Perfetti & Sandak (2000), argumentam que surdos também fazendo uso do processamento fonológico durante a leitura. Entretanto, Musselman (2000) salienta que existe uma limitação nas pesquisas de processamento fonológico com surdos: é o fato de que a maioria dos estudos foi realizada com adolescentes e alunos universitários. Então, é possível que a codificação fonológica

seja o resultado da aprendizagem de leitura muito mais do que um pré-requisito. Além disso, argumenta que a evidência de informação fonológica disponível durante leitura não prova que ela seja requerida.

Outra questão sobre o processamento fonológico é de como pessoas surdas adquirem esta informação. Uma parte chave da resposta, para Perfetti e Sandak (2000) é que o acesso à fonologia pode ser obtido por meios diferente que da audição/fala. Aparentemente, a informação sobre o movimento e formato dos lábios na fala pode afetar diretamente o desenvolvimento da representação fonológica, mesmo em pessoas ouvintes. As pessoas surdas, apesar de não poderem ouvir, podem aprender a interpretar a fala que eles vêem, este processo visual pode contribuir para desenvolvimento de algumas representações da articulação fonológica. Neste caso, segundo Musselman (2000), os surdos convertem os grafemas em movimentos articulatórios, armazenando a informação de forma espacial, em contraste com leitores ouvintes que convertem fonemas armazenando-os de maneira acústica.

Perfetti e Sandak (2000) também chamam a atenção para os diversos estudos que encontraram em pessoas surdas treinadas com *cued speech* um aumento de sua habilidade em identificar corretamente palavras faladas, reduzindo a ambigüidade da informação da leitura labial.

Outras rotas são sugeridas por Perfetti e Sandak (2000) para o conhecimento fonológico, uma delas seria o feedback de sua própria articulação. Já o alfabeto datilológico, por exemplo, pode prover um sistema de suporte motor que, embora não análogo à fonologia, pode reforçar representações de soletração. O aprender a escrever também reforça a soletração e pode ser uma ponte para fonologia. Os autores concluem que o conhecimento fonológico que é adquirido pelos surdos é produto de uma combinação de alfabeto datilológico, exposição à escrita, leitura labial, e articulação; muito mais do que a utilização de apenas uma única rota de acesso.

Musselam (2000) e Wilbur (2000) argumentam que surdos também fazem uso da ortografia para codificação da escrita, ou seja, ocorre uma representação interna da letra impressa: a recodificação em grafemas.

Além de ser uma possível rota para o processamento fonológico, o alfabeto datilológico também é considerado um substituto visual para codificação fonológica

(Musselman, 2000). A pesquisadora argumenta que codificação fonológica pode ser importante na leitura porque chama o foco de atenção das crianças para as letras, desta maneira facilitando a indução da estrutura ortográfica. O alfabeto datilológico provê uma compreensiva maneira de representação da estrutura fonética da linguagem de modo que ela é isofórmica à do texto escrito. Neste caso, o leitor pode recodificar a escrita via a utilização do alfabeto datilológico.

Musselman (2000) chama a atenção para alguns estudos que demonstram que surdos bons leitores também possuem um bom conhecimento da língua oral. Entretanto, a autora questiona que, embora seja geralmente assumido que o conhecimento da língua oral é um pré-requisito para leitura, também é possível que este seja uma conseqüência da aprendizagem de leitura. Deste modo, sugere que os surdos podem desenvolver habilidades de língua oral através de sua experiência com a escrita e não adquirindo antes de aprender a ler.

Levando em consideração o que foi discutido acima, corroboram-se os argumentos de Musselman (2000): os pesquisadores não sabem como os surdos aprendem a ler; e o de Wilbur (2000): os surdos utilizam mais do que uma estratégia para aprender a ler, por mais antagônicos que possam parecer. A partir desses argumentos, pode-se imaginar as grandes dificuldades pelas quais passam os surdos neste aprendizado. Dificuldades essas aumentadas pelos problemas encontrados pelos pesquisadores.

Power e Leigh (2000) argumentam que a diferença encontrada nas pesquisas que comparam os desempenhos de leitura entre surdos e ouvintes está relacionada às práticas educacionais inapropriadas, ou pelo menos a um ensino empobrecido da língua. Além disso, Paul (1998) chama a atenção que é necessário perceber qual a concepção de surdez que está subjacente à interpretação dos resultados dessas pesquisas. O mesmo autor critica a pesquisa comparativa entre surdos e ouvintes, e salienta que as pesquisas deveriam colocar seu foco em como os surdos constroem significados a partir da leitura, assumindo que não existe significado certo, pois a construção do significado é pessoal, subjetiva e interpretativa. Desta maneira, o autor considera inapropriado o desenvolvimento de estratégias e técnicas educacionais de ensino de leitura para surdos a partir dos pressupostos de como os ouvintes aprendem a ler. Nesta mesma linha, Paden e Ramsey (1993) questionam os meios pelos quais as crianças surdas são ensinadas a ler e escrever, e

afirmam que o desenvolvimento dessas habilidades requer uma pedagogia que leve em conta a história da escrita e, no caso, do inglês para as pessoas surdas.

Para Wilbur (2000) são vários os problemas na aquisição leitura: habilidades lingüísticas inadequadas devido ao reduzido input lingüístico; metodologias de ensino inadequadas devido às dificuldades de comunicação e a falta de apreciação da complexidade da aquisição de linguagem; os professores focalizam muito mais na estrutura da sentença do que nos aspectos de uso da linguagem, como por exemplo, a realização de inferências, a estrutura do parágrafo e da história, e a conversação como transmissão de informação seqüenciada. O autor também salienta que estudantes surdos são ensinados a supergeneralizar incorretamente as estratégias de leitura, em geral essas estratégias estão baseadas na familiaridade com sentenças que possuem um substantivo, um verbo e objeto direto. Nesta familiaridade os estudantes aprendem a entender a sentença interpretando o primeiro nome como agente o verbo como ação, e o segundo nome como o destinatário da ação, uma estratégia de interpretação chamada "leitura na ordem de superfície" (reading surface order). A estratégia funciona bem na leitura de diversas sentenças em inglês, especialmente as simples que são apresentadas para crianças, por exemplo, "o caminhão bateu no carro". Infelizmente, para muitas sentenças esta estratégia produz resultados incorretos como na frase: "o caminhão foi batido pelo carro". Crianças que lêem na estratégia de leitura na ordem de superfície podem ler como se o caminhão tivesse batido o carro.

Outro fator que contribui para as supergeneralizações é que estudantes surdos são freqüentemente ensinados a partir de sentenças isoladas, o que não provê adequada informação para aprender todas as situações nas quais a estrutura é usada, e as limitações de seu uso. Apenas algumas estruturas são ensinadas devido ao *input* limitado, e estudantes surdos podem esperar a reconhecer uma estrutura que já foi ensinada. A persistência nas supergeneralizações pode ser grandemente atribuída, segundo o autor, ao reduzido input lingüístico e a reduzidas experiências interativas.

Paul (1998) argumenta também que os problemas que os surdos enfrentam tanto na aquisição da leitura como da escrita estão relacionados à dificuldade em adquirir o que ele chama de "verdadeiro motor da comunicação verbal", ou seja, a forma social (falada ou sinalizada) da língua a qual eles estão tentando ler ou se expressar via escrita. O autor

chama a atenção de que os alunos muitas vezes entram na escola sem conhecer nenhuma língua convencional. Esta situação é patente nas escolas brasileiras onde os surdos estão integrados e recebem educação em Português antes de serem expostos à Língua de Sinais.

Na busca para sanar esses problemas, o que autores como Erting & Pfau (1999), Kuntze (1998), Prinz & Strong (1998), dentre outros salientam e defendem, é a necessidade urgente de expor precocemente a criança surda à LS e da oferta de programas escolares bilíngües nas escolas de surdos. Afinal, ler e escrever são práticas culturais que pressupõem práticas interculturais, pois apesar de que dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados (Fernandes, 1999).

Sánchez (1999) é um dos autores que questionam o atual modelo educacional estatal para surdos, ou seja, escolas integradas. O autor argumenta que não há nada que impeça os surdos de serem bons leitores. Porém, nas condições atuais de educação não há razão que permita supor que eles possam ser bons leitores. Ou seja, devido às condições dos meios familiar e social (incluindo a escola), não há condições de acesso à língua (LS), criando condições que dificultam o desenvolvimento normal da linguagem e, conseqüentemente, da inteligência; além da não imersão do aprendiz na prática social da língua escrita. Para possibilitar, portanto, o que Paul (1998) chama de pensamento alfabetizado (habilidade de pensar de maneira criativa, reflexiva e crítica), para os surdos, a escola deve oportunizar o acesso à leitura e à escrita em qualquer língua que seja acessível ao estudante, neste caso, a língua de sinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.

Fernandes, S. (1999). É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação.

Hocevar, S., Castilla, M. & Duhart, S. (1999). Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. In: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação.

Kuntze, M. (1998). Literacy and deaf children: the language question. *Topics in Language Disorders*. 18 (4), 1-10

Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Unesp.

Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5(1) 9-31.

Nelson, K. (1998). Toward a differentiated account of facilitators of literacy development and ASL in deaf children. *Topics in Language Disorders*. 18 (4), 73-82.

Oakhill, J. & Cain, K. (2000.) Children's difficulties in text comprehension: assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5 (1) 51-59.

Padden, C. & Ramsey, C. (1993). Deaf culture and literacy. *American Annals of the Deaf.* 138 (2), 96-99.

Padden, C. & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*. 18 (4), 30-40.

Paul, P.V. (1998). *Literacy and Deafness*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Perfetti, C.A. &Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5(1) 32-50

Power, D. & Leigh, G.R. (2000). Principles and Practices of literacy development for deaf learners: a historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5(1), 3-8.

Prinz, P. & Strong, M. (1998). ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*. 18 (4), 47-56.

Sánchez, C. (1999). La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação.

Stuckless, E. R. (1997). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. *American Annals of the Deaf*. 142 (3), 71-79.

Viader, M., Pertusa, E. & Vinardell, M. (1999). Importancia de las estrategias y recursos de la maestra sorda en el proceso de enzeñanza/aprendizaje de la lengua escrita. In: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. PortoAlegre: Mediação.

Wilbur, R. (2000). The use of ASL to support the development of english and literacy.Journal of Deaf Studies and deaf Education. 5(1) 81-104.

Yoshinaga-Itano, C. & Snyder, L. (1984). Form and meaning in the written language of hearing- impaired children. *Volta Review*. 87, 75-90.

DEFICIENCIA VISUAL Y ACCESO A LA INFORMACIÓN.

Mª Victoria PEREA AYAGO
Maestra y Psicopedagoga

INTRODUCCIÓN

En el mundo de la ceguera y la deficiencia visual cobran especial relevancia variables tan importantes como la agudeza visual o el campo de visión en general, o las posibilidades de uso funcional de material en tinta, desde el punto de vista de la educación. Este será un aspecto importante que condicionará el sistema de acceso a la información y comunicación para esta población.

La estimulación multisensorial, incluyendo el aprovechamiento eficaz de los restos visuales cuando sea posible, entre otras medidas, permitirá el desarrollo de distintas habilidades en estas personas. Para ello podrán valerse de recursos auditivos, táctiles y tiflotécnicos e incluso de programas adecuados para la utilización de la información en red.

PRECONCEPCIONES ERRÓNEAS

A lo largo de la historia, las personas que hoy situaríamos dentro de la educación especial desde el punto de vista del tratamiento, por presentar algún tipo de discapacidad, dificultad o problema de aprendizaje, entre otros, han recibido nombres diversos, la mayoría peyorativos (“loco”, “endemoniado”, etc.). Además, se les ha atribuido ciertas características no siempre ciertas. Así, existen diversas concepciones erróneas en general, acerca de las personas con discapacidad y, en particular, sobre aquellas con deficiencia visual y lo que ésta supone.

Scholl (1986) señala algunas de estas confusiones:

- Los ciegos carecen de visión y viven en un mundo de oscuridad. En realidad, la ausencia de visión sólo afecta a un diez por ciento de esta población.
- La ceguera es una condena a la persona por sus malas acciones o las de sus antepasados; idea que, increíblemente, aún persiste en la actualidad.
- La deficiencia visual es consecuencia de una enfermedad venérea. Esto es posible, pero con los avances médicos es muy difícil que suceda.

- Estas personas poseen algunos sentidos más desarrollados (oído y tacto) para suplir la ausencia de vista. Sin embargo, no existen evidencias de que este hecho sea cierto (Hayes, 1941).

Por otra parte, Scholl (1986) indica que los ciegos y deficientes visuales también tienen una percepción particular acerca de los sujetos videntes y, por tanto, apoya la integración en las escuelas ordinarias para que unos y otros se conozcan y modifiquen sus impresiones previas.

Partiendo de esta base, el siguiente paso obligado es explicar qué es la deficiencia visual.

CONCEPTO DE CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL

Según Ruiz (1995), la ceguera supone la pérdida del sentido de la vista; no obstante, en un campo tan amplio como el definido podemos observar distintos grados de deficiencia visual, de los que van a depender tanto el diagnóstico como el tratamiento.

Existen diversos parámetros que pueden ser empleados en la delimitación de la ceguera como la agudeza visual, el campo de visión o el resto visual.

La O.N.C.E. (2003) define la agudeza visual como la "capacidad para percibir la figura y la forma de los objetos así como para discriminar sus detalles". En este sentido, considera ciego a aquél que no supera una agudeza visual de 1/10 en la escala de Wecker con ninguno de sus ojos (no cuenta los dedos de una mano aunque lleve lentes correctoras a 2,25 metros de distancia) o cuyo campo de visión sea inferior al 90%.

La agudeza visual resulta útil en una proporción superior a 1/3 (el primer número indica la distancia real y el segundo, la distancia teórica).

Ruiz (1995) determina el campo visual como "el grado de mayor excentricidad que puede abarcar el ojo humano en cada dirección". Los límites normales se establecen en torno a 90º en su parte externa, 50º en su parte superior y 70º en su parte inferior.

El resto visual nos permite diferenciar dos grupos en función de sus habilidades funcionales (O.N.C.E., 2003):

a) Ciego: es aquella persona que carece de percepción de luz, o ésta es muy ligera (no distingue objetos, pero si puede discriminar luz-oscuridad). Por tanto, esta población no posee un resto visual útil para su vida diaria.

b) Deficiente visual o amblíope: aquella persona que, pese a graves dificultades, cuenta con un grado de visión aprovechable a distancias cortas.

Según Bueno y Ruiz (1994) -citados por Bueno (2003)-, si partimos de un punto de vista educativo, podríamos diferenciar también dos grandes grupos, en cuanto a la posibilidad de utilizar o no, de forma funcional, un sistema lectoescritor en tinta:

a) *Personas con deficiencia visual grave sin restos aprovechables para la lectoescritura funcional en tinta:* sujetos con reducido resto visual, que utilizan el sistema Braille como medio de acceso a la lectura y escritura.

b) *Personas con deficiencia visual grave con restos para la lectoescritura en tinta:* sujetos que pueden recurrir a la lectura y escritura en tinta aunque necesiten auxiliares ópticos e instrumentos específicos para tales actividades.

Por último, debemos destacar que el momento de aparición de la ceguera también es un aspecto muy importante a considerar a la hora de diseñar una intervención (por los posibles aprendizajes adquiridos antes de la ceguera), como señala Ruiz (1995).

CLASIFICACIÓN

Debido a la amplia terminología existente en relación a este tema (“deficiente”, “disminuido”, “limitado”, “ciego”) en ocasiones imprecisa, seguimos a Ruiz (1995) que aporta una sencilla clasificación de Barraga (1985), posteriormente revisada por Herranz y Rodríguez de la Rubia (1988), en la cual distinguimos tres categorías principales:

- *Ciegos*: totales (carentes de visión) o parciales (perceptores de algunos matices visuales).
- *Deficientes visuales o amblíopes*: personas con baja visión (las que poseen restos visuales útiles para ciertos aprendizajes con los apoyos pertinentes) o limitados visuales (aquellas que con la ayuda de lentes o aparatos pueden valerse por sí mismas en los aprendizajes).
- *Pluridefícientes*: aquellos sujetos con alguna/s deficiencias asociadas a la deficiencia visual (sensorial, endocrina, etc).

Por ser el campo de las pluridefícencias parcialmente diferente en cuanto a intervenciones y recursos al campo tratado en este trabajo, nos centraremos en las personas ciegas y deficientes visuales.

ETIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO

La ceguera puede tener su origen en múltiples factores (Ruiz, 1995) de los que dependerán la zona del ojo afectado y el grado de visión.

Los factores que determinan la ceguera pueden ser los siguientes (Herrera y Ramírez, 1999):

- *Hereditarios*: albinismo, cataratas congénitas, glaucoma congénito, retinitis pigmentaria, etc.
- *Congénitos*: atrofia del nervio óptico, cataratas congénitas, rubeola, toxoplasmosis, etc.
- *Adquiridas/accidentales*: desprendimiento de retina, diabetes, hidrocefalia, traumatismos en el lóbulo occipital, etc.
- *Víricas/tóxicas/tumorales*: infecciones diversas del sistema circulatorio, meningitis, neuritis óptica, etc.

Para llevar a cabo el diagnóstico de esta deficiencia deben intervenir principalmente los especialistas: oftalmólogos, optometristas y ópticos (Rosa, 1993). Además, este autor sugiere que el profesor debería contar con un informe oftalmológico que le permitiera plantear unas adaptaciones curriculares adecuadas, en virtud de las cuales, pudiera seleccionar materiales y ayudas técnicas, para obtener un máximo aprovechamiento de los restos visuales de los alumnos.

En el caso de un diagnóstico psicopedagógico, Herrera y Ramírez (1999) proponen un conjunto de áreas de estudio como: afectividad, aptitudes y actitudes, habilidades sociales y comportamiento con las personas de su entorno, personalidad, psicomotricidad, rendimiento académico y sentidos.

Toledo (1989) -citado por Ruiz (1995)- plantea ciertas señales que pueden convertirse en indicios fácilmente reconocibles para los maestros a la hora de advertir problemas visuales:

- Mover los ojos o gesticular demostrando dificultad para leer.
- Invertir letras, sílabas o palabras, o confundir letras de características similares (n, m; o, a; etc.).
- No ajustarse a las pautas de escritura.
- Notar sus ojos enrojecidos.
- Parpadear, lagrimear excesivamente, bizquear, etc.

- Tener pequeñas costras en las pestañas o en ángulos del ojo.
- Salirse de las pautas de escritura.
- Presentar dificultades a la hora de leer en la pizarra información fácilmente visible para sus compañeros.

SINTOMATOLOGÍA

Las características que pueden presentar las personas con deficiencia visual pueden variar desde la "normalidad" hasta la presentación de deficiencias observables (Ruiz, 1995). Por ello, como hemos mencionado en un apartado anterior, es importante tener en cuenta aspectos tales como el momento de aparición de la deficiencia o el resto visual de la persona.

A continuación, se tendrá en cuenta una serie de puntos relevantes en el desarrollo de determinadas habilidades, de acuerdo con Ruiz (1995):

- *Habilidad intelectual:*

Normalmente la deficiencia visual no tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo de la persona.

Tan sólo la imposibilidad o dificultad para imitar de manera espontánea (según el resto visual conservado), unido a la falta de motivación, pueden provocar problemas de aprendizaje por la inhibición de actividades. Debido a los inconvenientes en la capacidad de imitar, el niño presenta introyección, pasividad, egocentrismo y uso de "cieguismos".

Los cieguismos o manierismos son definidos por el equipo EICS (1983) como actividades estereotipadas que no tienen ninguna funcionalidad, no persiguen fines. Se supone que las realizan como autoestimulación, pero al no prestar atención a otros estímulos ambientales, pueden acarrearles problemas en su desarrollo y conducta.

También, posee un sistema de representaciones mentales similar al de los sujetos videntes, aunque difieren en el concepto de permanencia del objeto.

Su proceso cognitivo realizaría el siguiente recorrido: discriminación → reconocimiento → información → utilización de la misma.

- *Desarrollo del lenguaje:*

En la mayoría de sujetos invidentes, el desarrollo del lenguaje sigue el mismo curso que en los llamados videntes. (Este punto será ampliamente comentado en el siguiente apartado).

Sin embargo, podemos citar algunos rasgos característicos de su lenguaje:

- Ausencia de gestos que acompañen a las verbalizaciones.
- Problemas en la asociación de palabras y conceptos y en la generación de estos últimos.
- Verbalismos: "utilización de palabras sin haber experimentado el concepto implicado". También es definido por Monti (1986) como "poco apropiado uso de conceptos sobre color y luz".

Esta última autora, en base a un experimento propio realizado con sujetos videntes e invidentes de nacimiento (o poco después de nacer) sobre la definición de conceptos a través de dos cualidades, concluyó que no existen diferencias estadísticas entre ambos grupos de personas, que el verbalismo no afecta sólo a los ciegos y que en el ciego con un CI de valores medios se limita a ciertas áreas de lenguaje (esta prueba se realizó con escaso número de sujetos, lo cual debe tenerse en cuenta en las interpretaciones).

- *Logro académico.*

En este caso, resalta la cuestión de que las destrezas académicas son fundamentalmente visuales, lo cual conduce normalmente a que estos alumnos obtengan peores resultados académicos que los sujetos de visión normal. Ruiz, en este caso, cita a Daugherty y Moran (1982) que aseguran que los niños ciegos presentan un año de retraso en habilidades matemáticas y dos, en el desarrollo de la lectura, aunque puede mejorarse.

- *Habilidades perceptivas.*

A pesar de que utilizan de manera más apropiada la información que les llega a los demás sentidos -no es que los tengan más desarrollados, como vimos previamente-, tienen mayor dificultad en la integración rápida de estímulos, dada la capacidad integradora del sentido de la vista.

También, la ceguera conlleva un déficit en la percepción espacial, que genera dificultades en la movilidad y orientación de estos sujetos.

- *Orientación y movilidad.*

En primer lugar, definiremos estos dos conceptos interdependientes: la orientación es el "proceso de establecer, mediante los sentidos, la situación personal y su relación con todos los objetos significativos de un espacio determinado"; la movilidad es la "capacidad y facilidad de moverse en el espacio". Como podemos apreciar, en ambos procesos el sentido de la vista es vital.

Se ha comprobado que el desarrollo espacial sigue las mismas etapas en sujetos videntes e invidentes, aunque alrededor de los 14 años se igualan.

Los problemas que se derivan de esta situación son: pobre conocimiento del medio, miedos, estereotipias, problemas en la marcha y equilibrio, etc.

Tras contemplar el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades, debemos señalar algunas necesidades educativas especiales que se relacionan con la deficiencia visual. Espejo (1995) -citada por Cuadrado Gordillo, I.; Dávara Rodríguez, L.; López Risco, M. y Murillo Gil, M. (1998)- hace referencia a las siguientes:

1. *Necesidad de tratamiento pedagógico temprano*: el bebé ciego o deficiente visual requerirá un vínculo de apego que le sirva de referencia en el medio, precisará estimulación táctil y auditiva que le ayude a reconocer objetos o situaciones y le permita explorar activa y espontáneamente, manipular objetos, desarrollar habilidades de comunicación, etc.
2. *Necesidad de estimulación visual*: movimiento de los ojos, relación con el espacio, etc.
3. *Necesidad de estimulación multisensorial*: no es cierto, como vimos anteriormente, que las personas ciegas o deficientes visuales tengan más desarrollados otros sentidos, por lo cual se debe insistir en el desarrollo de sus habilidades táctiles, auditivas, gustativas y olfativas, para poder desenvolverse en el medio.
4. *Orientación y movilidad*: requieren una serie de aprendizajes previos relacionados con el adiestramiento sensorial, las áreas cognitiva y afectiva, psicomotricidad y conductas básicas tales como la atención o la imitación (muy reducida en estas personas).
5. *Habilidades de la vida diaria*: cuidado personal, vida en el hogar, etc.

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE ASOCIADO A DEFICIENCIA VISUAL

Los niños con deficiencia visual, al igual que los demás, necesitan, según EICS (1983), establecer relaciones con las personas de su entorno, para que le proporcionen sensaciones de placer o displacer y así fomentar vínculos de unión con aquellas, aprender un código común de comunicación, tener modelos a los que imitar, etc.

De esta manera, aspectos como los afectivos, psicomotrices, etc. van a tener mucha relevancia en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Además, estos niños

necesitan oportunidades para imitar a las personas y contactos continuos con las mismas, para motivar su deseo de comunicación. Por ello, una intervención temprana logrará con ellos máximos beneficios.

De acuerdo siempre con el equipo citado anteriormente, sostenemos que ante la imposibilidad del niño ciego de llevar a la práctica una imitación visual, debemos proveerles de una estimulación multisensorial adecuada y de contacto físico directo con sus familiares.

Además, existe una serie de condiciones para un desarrollo adecuado su habla:

1) Poder emitir cierta cantidad de sonidos y subir y bajar la voz de acuerdo con un ritmo.
2) Oír y localizar sonidos en el espacio.
3) Imitar acciones y sonidos.
4) Llevar a cabo simulaciones. (prueba de la existencia de una representación mental).
5) Reconocer objetos y darles una entidad, de manera que puedan ser reconocidos en cualquier contexto.

A continuación, se expone una breve explicación de distintos aspectos evolutivos del lenguaje (que no son inconexos) y algunos ejercicios para desarrollarlos, sobre todo en la familia (Equipo EICS, 1983):

Mímica facial

Cuando los bebés nacen, ejecutan movimientos con sus músculos y rostro, pero sus caritas son inexpresivas. En el niño ciego la sonrisa refleja, por ejemplo, aparece al mismo tiempo que en el vidente, pero necesita una comunicación más directa con las personas; al no establecer un contacto visual con los demás, corre el riesgo de que se le hable o toque menos de manera que se vea afectado su desarrollo emocional.

Algunos ejercicios apropiados para desarrollar la mímica facial proponen el trabajo con:

- Mandíbulas: abrirlas, cerrarlas, moverlas, masticar.
- Mejillas: ejercitarlas, inflarlas.
- Soplos.
- Frente y nariz: arrugarlas.
- Barbilla: hacer que tiemble.

- Ojos: abrirlos y cerrarlos a la vez o alternativamente.
- Labios: morderlos, unirlos, hacerlos vibrar, etc.
- Dar besos.
- Chasquidos.
- Imitaciones de sonidos o ruidos.
- Hacer sonar objetos para que gire la cabeza, mover la cabeza dubitativa, afirmativa o negativamente al tiempo que se pronuncia la palabra adecuada.
- Etc.

Para todos ellos, se debe fomentar que el niño lleve sus manos a la cara de la otra persona con el fin de que después pueda repetirlos.

Comunicación gestual

Nuestra comunicación se basa en gestos universalmente aceptados, que se refieren a la expresión de sentimientos, pero también se emplean otros con diversas partes de nuestro cuerpo (cara, manos, etc.) que aparecen menos en los deficientes visuales, siendo a veces, estereotipados. Por esta razón, es importante que el niño trabaje la comunicación gestual mediante la palpación de la cara de sus mayores.

En esta ocasión, también se secuencian una serie de ejercicios (de los primeros meses hasta prácticamente los tres años):

- Actividades preparatorias: contribuir a que el niño explore la cara de los mayores ante distintas sensaciones (risa, llanto, etc) y que posteriormente él lo realice.
- Actividades relacionadas con la respiración: tomar aire, retenerlo y soltarlo rápidamente; respirar rápida o lentamente, etc.
- Actividades con la lengua: sacarla, moverla en distintas direcciones, doblarla, etc.
- Actividades con los labios: unirlos, sujetar objetos con ellos, hacerlos vibrar, etc.
- Ejercicios con las piernas: caminar con o sin ruido, arrastrar los pies moviéndolos o sin hacerlo, del sitio, andar apoyándonos en los talones, etc.
- Ejercicios con los brazos: moverlos, enseñarle los gestos de saludo, de “ven” y “vete”, señalar objetos con el dedo etc.
- Imitaciones: de animales, de sonidos, movimientos con las manos, personajes, dramatizaciones, etc.

Maduración fonética

En esta ocasión O.C. Irwin es citado para señalar que el número de fonemas que emite un bebé va desde los siete en el recién nacido a veintisiete en los dos años (aproximadamente); además, asegura que durante el primer año predominan las vocales y en el segundo las consonantes.

En un cronograma temporal, la evolución del lenguaje pasaría por las siguientes etapas: vagido (expresión fonética), gorgeo (juego bucal), balbuceo (producción de sonidos vocálicos), emisión y comprensión de la entonación, gestos y algunas palabras; alrededor del segundo año aparece la jerga (estructura fonética del lenguaje).

Para lograr la maduración fonética, se pueden realizar diversos ejercicios con los niños ciegos:

- Repetir los sonidos vocálicos, pasar de vocales como la “a” a la “o” exagerando la pronunciación, producir sonidos que sabemos que él puede imitar e instarle a que los repita, etc. todos ellos procurando que el niño toque la boca del adulto.
- Repetir sonidos que el niño emita.
- Repetir el sonido de un juego u objeto, palabras, etc. y reforzarle cuando él mismo lo emita o pronuncie.
- Imitar ruidos o animales.
- Alrededor del año o año y medio, decir el nombre de un objeto que esté cerca del niño, a la vez que ponemos su mano en nuestra boca para que aprenda como se llama ese objeto.
- Etc.

Comunicación verbal

Una vez que el niño comienza poco a poco a hablar, los adultos deben favorecer el desarrollo del lenguaje, aportándole contenidos, diciendo el nombre de objetos que el niño toca y explicándole las propiedades de esos materiales.

Necesitan muchos cuidados y que se les hable continuamente de forma clara y simple, variando nuestra posición y tono de la voz, con el objetivo de que aprendan a comunicarse para satisfacer sus demandas y pueden gozar de una mayor autonomía. En

este sentido, el equipo EICS señala textualmente que “los padres deben hablar mucho a su hijo ciego, pero también deben saber preguntar y callar en los momentos oportunos”.

De este modo, el niño conseguirá, por ejemplo, conocer las partes y planos de su cuerpo, la situación de los objetos en relación a su propio cuerpo, los movimientos que él mismo puede efectuar y las utilidades de los objetos que manipula.

Asimismo, hay que tener en cuenta que debemos atender especialmente la relación del niño con los sonidos del entorno, ya que tienden a sobresaltarse al oír ruidos repentinos. Para ello, ante un sonido nuevo debemos ofrecerle explicaciones del mismo, de manera que desaparezca su miedo o ansiedad.

El período en que se inicia el lenguaje abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente el segundo año (esencialmente preverbal), va a ser fundamental en el niño ciego, debido a que en esta etapa se desarrolla la coordinación óculo-manual y el concepto del objeto permanente. En todo este trabajo, la vista juega un papel principal; ante la ausencia de la misma, debemos darle oportunidades al niño para que cree mecanismos que le permitan conseguir estos objetivos (exploración y relación con los objetos), empleando los sentidos que le son propios.

Como en las demás etapas, presentamos una serie de actividades, incidiendo en la importancia del refuerzo positivo y de la necesidad que presenta el niño de palpar la boca de las personas para aprender los sonidos y palabras:

- Conseguir que el niño emita sonidos que realizan otras personas u objetos, repetirlo y premiarle si lo hace nuevamente.
- Explicarle los gestos y ademanes con el cuerpo de “hola” y “adiós”, “sí” y “no” y órdenes sencillas.
- Enseñarle a decir “más” y después asociar este concepto a otros para que los combine y pueda expresar: “más agua”, “más pan”, etc.; posteriormente, puede aprender la idea contraria: “no hay más”.
- Repetirle el nombre de objetos, personas de su familia, alimentos, etc., de manera que pueda interiorizarlos y comenzar a usarlos.
- Permitirle que exprese sus necesidades y no anticiparnos a darles las cosas antes de que nos las pida.
- Saludarle cuando entremos o salgamos del sitio donde el niño se encuentra.
- Hablarle cuando estemos lejos y cerca de él.
- Obedecer a órdenes sencillas.

- Muy importante es que el niño aprenda a decir “yo”. Debemos propiciar esta realidad a través de juegos con preguntas tales como “¿quién quiere...?”, “¿quién tiene...?”, etc. Si el niño no respondiera tendríamos que señalarle con su propia mano e instarle a pronunciar “yo”.
- Etc.

A partir de los dos años, es importante desarrollar la función simbólica del lenguaje con pronunciaciones asociadas al juego simbólico, imitaciones retardadas, formación de imágenes mentales y relaciones comunicativas con los demás.

El niño evoluciona desde la utilización de símbolos a signos, durante un período también de desarrollo sensoriomotriz.

Uno de los problemas que presentan los niños en esta etapa son los verbalismos. Estos son debidos según Hampshire -citado por el equipo EICS-, a “una inapropiada experiencia y estimulación, especialmente, aquella que debería haber llevado durante el período sensorio-motor”.

Algunos ejercicios a realizar con el niño pueden ser:

- Combinar sustantivos y verbos. También deber saber utilizar sustantivos con adjetivos y los pronombres.
- Preguntarle qué está haciendo, para lo cual el chico debe conocer como se nombra cada actividad que él realiza.
- Practicar los adverbios: señalarle objetos o personas que están “aquí” o “allí” haciendo que el niño se desplace para que comprenda que significan esas palabras.
- Estar informado acerca de actividades que están realizando las personas en su casa (“estoy barriendo”, etc.).
- Responder a qué hacen las otras personas de su entorno.
- Reconocer la fuente de sonidos y saber cómo nombrarlo.
- Emplear el singular y el plural.
- Indicar su edad con los dedos (le mostraremos cómo se hace con su propia mano).
- Diferenciar su sexo y emplear adecuadamente el masculino y el femenino. Se debe preguntar a otros miembros de la familia si son hombres o mujeres y que estos lo respondan delante de él en voz alta.
- Utilizar correctamente los tiempos verbales, distinguiendo qué está haciendo de lo que ya ha hecho.

SISTEMAS DE COMUNICACIÓN Y RECURSOS DE ACCESO A LA INFORMACIÓN

Cuando el alumno deficiente visual se escolariza se deben tomar una serie de decisiones de significativa trascendencia para su aprendizaje.

Una de estas determinaciones se relaciona con la integración del niño en el grupo clase. De acuerdo con Herrera y Ramírez (1999), una vez que el niño se escolariza la función de los padres sigue siendo determinante en este sentido: el alumno comienza a frecuentar un entorno y a relacionarse con unas personas que, “a priori” no reconoce, lo cual puede crearle sensaciones de miedo o inseguridad. Por ello, estos autores recomiendan seguir una serie de pautas que permitan una adaptación natural del alumno al centro:

- Utilizar un lenguaje natural (con expresiones como “mira”) y tratarlo como “uno más” en el grupo.
- Enseñarle referencias espaciales en su entorno que le permitan una mayor autonomía.
- Favorecer un aprendizaje multisensorial.
- Informar al niño sobre qué es un colegio y las actividades que allí se llevan a cabo.
- Apoyar al niño y ser pacientes con él en esta nueva situación, sobre todo si son muy pequeños.
- Colaborar familia y escuela.
- Etc.

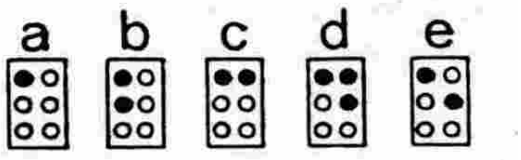
En este sentido, los maestros deben considerar algunas medidas como (Vallés, 2000):

- Buscar una ubicación fija para el material y mobiliario de la clase para evitar que el alumno se sienta desorientado.
- Ofrecerle un lugar espacioso en el que pueda colocar y manejar todos sus recursos, en ocasiones más voluminosos que los del resto de sus compañeros.
- Situarle en aquel lugar donde pueda disfrutar de unas condiciones óptimas a la hora de utilizar su resto visual. También, hay que tener en cuenta que estos aspectos deberán ser combinados con criterios pedagógicos de agrupamiento que aconsejarán ubicaciones diferentes en función de la actividad a realizar.

- Evitarle obstáculos innecesarios en el aula que le impidan desplazarse u orientarse.
- Para todo ello, será fundamental lograr una coordinación eficaz entre el profesor-tutor, profesor de apoyo, orientador y especialistas (de equipos específicos, logopedas, fisioterapeutas, etc.).

Otro de las decisiones, quizás la más importante, alude al tipo de sistemas utilizados para acceder al aprendizaje de la lectoescritura: material en código normal, en tinta (con las ayudas técnicas pertinentes) o en Braille (Ochaíta y Espinosa, 2000). Se recomienda que la decisión sea tomada por un equipo multiprofesional, de acuerdo con la información recogida sobre el alumno, potenciando el aprovechamiento de los restos visuales.

El Braille (Rosa, Huertas y Simón 1993) es un sistema de lectoescritura que utiliza la combinación de seis puntos repartidos en dos columnas para escribir y leer cada letra. Mediante la utilización de un punzón con una pauta en forma de regleta, sobre papel grueso o cartón ligero, se crean los relieves:



Varias letras del alfabeto Braille.

Según Rosa, Huertas y Simón (1993) la escritura a través de este sistema puede realizarse de dos modos: manual o con teclado.

El manual utiliza la combinación de seis puntos para la formación de palabras. La escritura se realiza de derecha a izquierda con el punzón, en espejo respecto a la lectura (rotado 180 grados en orden inverso).

Si se elige el modo de teclado, los registros son siete: uno por celdilla como en el manual y uno espaciador. En este caso, el texto aparece de izquierda a derecha.

Rosa, Huertas y Simón (1993) apuntan una serie de ventajas de este sistema: posee un carácter universal, va incorporando los avances técnicos, sobre todo los informáticos, y responde casi a las mismas demandas que los textos en tinta.

Sin embargo, también señalan una serie de inconvenientes, tales como:

- Necesita secuencialidad.
- Da lugar a una lectura lenta (letra a letra).

- El campo de la yema del dedo es reducido, lo cual también fomenta la lentitud en la lectura.
- Desgaste de los escritos.
- No se puede ir leyendo a la vez que se escribe.
- No sigue el mismo sistema de notación que la grafía de los “videntes”, aunque este problema se va solucionando con los avances tecnológicos.
- El tamaño de las celdillas provoca que las palabras ocupen mayor espacio que aquellas impresas en tinta, por lo que aumenta el volumen de los textos y se dificulta su manejo.

La O.N.C.E. (2003) también nos recuerda que el Braille no es el único sistema de acceso a la información para personas ciegas y deficientes visuales puesto que con los medios ópticos y técnicos adecuados, muchos de ellos podrán utilizar información en tinta o impresa. De hecho, Ochaíta y Espinosa (2000), recomiendan utilizar el sistema en tinta siempre que sea posible, ya que contribuirá a la utilización de los restos visuales (a través de medios ópticos que permitan, por ejemplo, la ampliación del tamaño de las letras). Sin embargo, cuando sea necesario el empleo del código Braille, siempre que sea posible su aprendizaje deberá asociarse a la información de carácter táctil y visual.

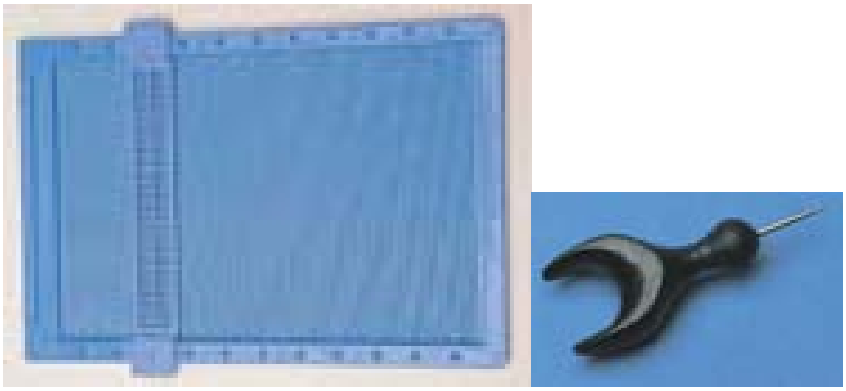
Partiendo de los beneficios que aportará una educación multisensorial a los alumnos ciegos y deficientes visuales, debemos tener en cuenta que los recursos que les permitirán desarrollar aprendizajes deberán aportar información, sobre todo, a través de los canales háptico (táctil), auditivo y visual (cuando haya resto visual).

Vallés (2000) cita un conjunto de materiales útiles para esta población, algunos de los cuales exponemos a continuación (CIDAT):

- Para alumnos ciegos.

a) Táctiles:

- Material Braille: regleta, punzón, máquina Perkins, etc.

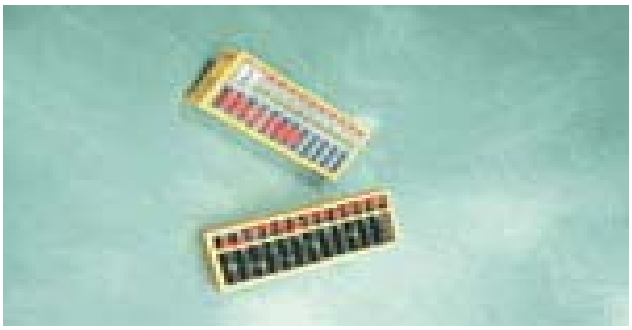


Regleta y punzón.

- Instrumentos de dibujo: material en relieve, thermoform (horno que reproduce relieves), etc.

Thermoform.

- Material para las matemáticas: ábaco, de caja aritmética, cubaritmos, etc.



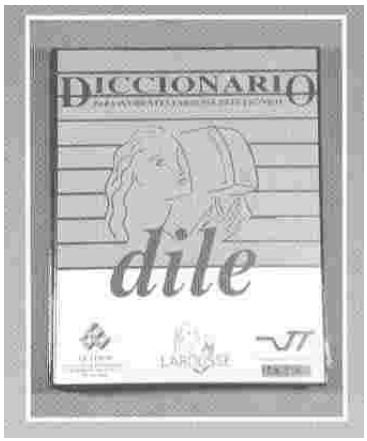
Ábaco.

Caja de aritmética.

- Papel especial.
- Material de apoyo: mapas, globos terráqueos, maquetas, gráficos, ... táctiles.
- Otros materiales adaptados: balones sonoros, material de laboratorio, juegos, etc.

b) Auditivos:

- Materiales con voz sintética: libro hablado, Braille´n speak, habla comprimida, habla acelerada , calculadora y relojes parlantes, etc.



Libro hablado.

Eeurocalculadora parlante.

- Lectores ópticos (reproducción en voz sintética).

c) *Mixtos (táctiles y auditivos):*

- Braille’n speak.
- PC hablado.

- Para alumnos con resto visual:

- Macrotipos.
- Ayudas ópticas: flexo, atril, gafas, telelupas, y otros como condiciones adecuadas de luz (lámpara de intensidad regulable, luz natural, ...), etc.

Telelupa.

- Medios adaptados a su tipo de escritura: bloc para escritura en tinta, papel pautado, líneas resaltadas, contraste de letras, espaciamiento de palabras, etc.

Bloc para escritura en tinta.

- Material tiflotecnológico aconsejado.

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ACCESO A LA RED PARA PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL

El uso de las nuevas tecnologías se halla comúnmente extendido en la sociedad actual. Su aparición es progresiva en diferentes campos; en la educación, un hecho constatable, por ejemplo, es el aumento de número de ordenadores por aula en los centros de nuestra región. Sanz (2000) afirma que el propio ordenador y los medios técnicos pueden constituir un elemento integrador para personas con dificultades de visión que mejorará los procesos de comunicación entre el alumno y el profesor, entre otros: por una parte, va a permitir llevar a cabo al maestro las adaptaciones pertinentes; por otra parte, concederá al alumno la posibilidad de elaborar trabajos e imprimirlos en tinta o en Braille, según a quién vayan dirigidos.

Cuando las nuevas tecnologías cumplen objetivos específicos para personas con ceguera o deficiencia visual reciben el nombre de "tiflotecnología" (Sanz, 2000).

Existe una gran variedad de material tiflotécnico. García y Oliva (1995) muestran tres grandes sistemas en los que clasifican estas herramientas:

1. Sistemas autónomos: aquellos que realizan funciones propias. Como ejemplos, destacan: optacón (transformador de imagen impresa en táctil), versabraille (ordenador que procesa textos en Braille), Braille´n speak (transcriptor de información en Braille a tinta, además de otras aplicaciones), etc.

Braille´n speak.

2. Sistemas de acceso al ordenador: adaptaciones realizadas para el acceso a los PCs, como los conversores de texto a voz, el sistema "Vista" (que ofrece ampliaciones de las informaciones aparecidas en las pantallas de determinados ordenadores), el programa "ZoomText" (que permite ampliaciones de pantalla para sujetos con problemas de visión), etc.

3. Periféricos específicos: destacan las impresoras Braille.

Impresora.

Además de estas herramientas técnicas, también se han desarrollado diversos programas que posibilitan el acceso a la información de internet para sujetos ciegos o deficientes visuales. El Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa presenta material adicional relacionado con este tema como el navegador “Home Page Reader” que transforma en información audible el material de la red, el “Open Book” que trabaja con información hablada o el plug-in “ConPalabras” que proporciona voz a las páginas web. En ocasiones, el software utilizado requerirá el empleo de sintetizadores de voz complementarios.

CONCLUSIONES

La ceguera y las deficiencias visuales constituyen un tipo de discapacidad sensorial que aparece frecuentemente en nuestra sociedad y que tiene una etilogía diversa. A lo largo de este trabajo hemos podido comprobar que el desarrollo de estas personas sigue un curso prácticamente similar al de sus pares videntes, debiendo ser atendidas sus necesidades educativas especiales principalmente mediante una estimulación multisensorial, que potencie el conocimiento de personas, objetos y, en definitiva, del medio que les rodea.

Uno de los apartados que merece mención especial es la intervención sobre el apartado de la comunicación, que puede convertirse en un elemento positivo de integración en la sociedad para las personas con ceguera o deficiencia visual. Afortunadamente, en este sentido, existen muchos avances tecnológicos que están haciendo posible el acceso de esta población a la información común, e incluso a los recursos de internet.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFÍCAS

Bueno, M (2003). *Definiciones y clasificaciones en torno a la deficiencia visual. La baja visión y la ceguera.* Recuperado el 29 de septiembre de 2003. http://www.cepmalaga.com/actividades/Interedvisual/ftp_p_/def_bajavision_ceguera.pdf

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. *Educación Especial. Recursos informáticos.* Recuperado el 2 de octubre de 2003. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/01_03_01.htm#dvis

CIDAT. Catálogo de Material Tiflotécnico. Recuperado el 4 de septiembre de 2003. http://cidat.once.es/

Cuadrado Gordillo, I.; Dávara Rodríguez, L.; López Risco, M. y Murillo Gil, M. (1998). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Tomo I: Guía de adaptación de Materiales Didácticos*. Cáceres: UEX.

Equipo EICS: (1983). *Guía de estimulación precoz para niños ciegos*. Madrid: INSS.

García, J.L. y Oliva, Mª: C. (1995). *Las nuevas tecnologías en la enseñanza específica de los ciegos. Tiflotecnología*. Recuperado el 2 de octubre de 2003. http://www.uib.es/depart/gte/garoli.html

Herrera, F. y Ramírez, I. (1999). La deficiencia visual: intervención psicopedagógica. En Mª Á. Lou y N. López, *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 137-160). Madrid: Pirámide.

Monti, E (1986). *Verbalismo en el niño ciego*. Recuperado el 23 de abril de 2003. http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/ftp/verbalismo_en_el_nc.htm

Ochaíta, E. y Espinosa, Mª Á (2000). Desarrollo e intervención educativa en los niños ciegos y deficientes visuales. En Á. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 213-240). Madrid: Alianza.

O.N.C.E. (2003). *Servicios sociales*. Recuperado el 4 de septiembre de 2003. http://www.once.es/home.cfm?id=16&nivel=1&orden=4

Rosa, A. (1993). Caracterización de la ceguera y las deficiencias visuales. En A. Rosa y E. Ochaíta, *Psicología de la ceguera* (pp. 19-49). Madrid: Alianza.

Rosa, A., Huertas, J.A. y Simón, C. (1993). La lectura en los deficientes visuales. En A. Rosa y E. Ochaíta, *Psicología de la ceguera* (pp 263-318). Madrid: Alianza.

Ruiz, C. (1995). Dificultades de la visión. En S. Molina, *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 271-289). Alcoy: Marfil.

Sanz, Mª.C. (2000). Educación y Nuevas Tecnologías. En F. Álvarez y otros, *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Vol. II* (pp. 447-474). Madrid: O.N.C.E.

Scholl, G. (1986). *¿Qué significa ser ciego?* Recuperado el 23 de abril de 2003. http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/ftp/que_significa_ser_ciego.rtf

Vallés, A. (2000). Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e intervención psicopedagógica. En F. Checa y otros, *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Vol. I* (pp. 291-360). Madrid: O.N.C.E.

VIVENCIAS

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

Victoria SÁNCHEZ BUENADICHA
Carmela RICO GONZÁLEZ
Psicopedagogas

La experiencia surge en el marco de la adaptación de las metodologías lectoescritoras a los procesos de aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs) por déficits de tipo intelectual, al detectar que un número considerable de alumnos fracasaban en el aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela ordinaria, hecho, por otro lado, bastante habitual en la década de los años 70, como lo ponían de manifiesto los estudios sobre el tema, que aportaban cifras alarmantes de alumnos con dificultades en este aprendizaje.

En nuestra experiencia pudimos constatar que la mayoría de los fracasos del alumnado, al inicio del aprendizaje del lenguaje escrito, eran consecuencia de desajustes entre la metodología utilizada por el profesor y el proceso de aprendizaje realizado por el alumno, evidenciando la desconexión entre cómo el alumno aprende y los objetivos de enseñanza propuestos por el profesor.

Ante esta situación, nos propusimos elaborar una metodología fundamentada en los principios, tanto generales como específicos, de los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito, simultaneado con la constatación en la práctica de la adecuación y eficacia del nuevo enfoque.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

Los fundamentos teóricos y la experiencia nos llevaron a contemplar una metodología de *carácter globalizador*. Mediante el enfoque de corte global constatamos que se propiciaba la significatividad del aprendizaje, lo que supone poner en relación las nuevas propuestas con los conocimientos previos, creando nexos y conexiones entre ellos,

facilitando la construcción de esquemas cognitivos. Asimismo, los aprendizajes significativos conllevan la funcionalidad, es decir, su aplicabilidad y transferencia a los distintos conocimientos y actividades que el alumno realiza, tanto en el aula como fuera de ella. Y, mediante la globalización, logramos una mayor motivación del alumno hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto que favorecía la implicación del alumno en su propio aprendizaje.

El niño puede rechazar un signo que no tiene significado para él, y presentar una grafía a la que asociamos un sonido, no tiene ningún significado; pero si el grafema "a" lo presentamos arropado por un contenido como el "agua" y el agua es un elemento que forma parte de su experiencia y todo lo que tiene relación con la experiencia adquiere sentido y significado, estamos poniendo en relación las nuevas propuestas de aprendizaje con los conocimientos previos, creando nexos y conexiones entre ellos, facilitando así la construcción de esquemas de conocimiento.

La dificultad metodológica de integrar un contenido como la lectoescritura alrededor de un tema, de forma tal que el tema no perdiera su realidad significativa y vivencial y el proceso lectoescritor siguiera su propia sistemática nos llevó a vincular, que no integrar, el proceso lectoescritor al contenido; configurando unos centros de interés, que denominamos Unidades Vivenciadas; siendo las Unidades el contexto globalizador en el que se sitúa el proceso específico de lectoescritura.

El enfoque global también se sigue en el proceso metodológico específico, generando de cada una de las Unidades una PALABRA-TIPO; eligiendo la palabra por ser el elemento más simple del lenguaje que tiene significado y, a partir de la palabra, se realizan los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito.

Los procesos básicos del aprendizaje del lenguaje escrito que contemplamos son: *procesos perceptivos, procesos de reconocimiento de palabras a través de la ruta visual y la ruta fonológica, procesos sintácticos y semánticos.*

En nuestra lengua el sistema de signos se rige por el código grafofonético y, abordar el aprendizaje del lenguaje escrito en la fase de iniciación, requiere enfocar la atención tanto hacia las claves grafofonéticas como hacia el aspecto semántico, teniendo en cuenta que al lector lo que le interesa es encontrar sentido a lo que lee y, si bien es necesario prestar atención a la correspondencia grafofonética, por ser habilidades componentes que

sin dominarlas no se puede lograr el aprendizaje, sin embargo, el significado, desde el inicio, tiene primacía; es decir, que *las unidades significativas más amplias son el contexto interno al que se presta atención relevante.* Si bien, *los procesos perceptivos son necesarios para el aprendizaje lectoescritor*, sin embargo, han sido los únicos sobre los que se han centrado las metodologías tradicionales y todas las dificultades de los alumnos se abordaban intentando reeducar la percepción visual, prestando especial atención hacia los errores de la correspondencia grafofonética desde estos procesos en orden a superarlo. De ahí la proliferación de las fichas cuyo objetivo era el reconocimiento visual de la grafía. En el paso del lenguaje oral al escrito se requiere poner en marcha la percepción visual y la auditiva, sin embargo, en la actualidad, se pone mayor énfasis en el factor auditivo y su repercusión en la fonación, referido a la discriminación auditiva.

Recientemente se ha puesto de manifiesto la *importancia de las habilidades psicolingüísticas* en el aprendizaje de la lectura. La toma de conciencia de los diferentes segmentos del lenguaje y su estructura propician el desarrollo del proceso; la toma de conciencia sobre la estructura de la frase y la estructura fónica de la palabra, operando explícitamente sobre el lenguaje oral, segmentando la frase en palabras, las palabras en sílabas y las sílabas en fonemas propician la adquisición de habilidades psicolinguísticas necesaria para el acceso al lenguaje escrito.

Por otro lado, *leer requiere utilizar dos vías, una directa para el reconocimiento global de la palabra*, reconocimiento por su ortografía y por el conocimiento que se tiene del significado, siendo un medio rápido para la comprensión*; y una vía indirecta para traducir los signos gráficos o letras en fonemas*. La vía directa la utilizamos con palabras que nos son familiares y están en el léxico y la vía indirecta con palabras que se nos presentan por primera vez.

Pues bien, con el fin de contemplar los procesos y estrategias necesarios para el aprendizaje del lenguaje escrito, elaboramos una *metodología que aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una doble perspectiva*: *la perspectiva de corte global, propia de los métodos globales, y la de marcha sintética utilizada por los métodos fonéticos.*

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

Para una exposición más didáctica, vamos a seguir el proceso a través de un ejemplo. Nos situamos en la Unidad Vivenciada cuyo título es "Jardinero tu que riegas"; el contenido gira en torno a los jardines y las flores; la palabra que se genera de esta Unidad es "**rosa**"; y, como ocurre en todas las PALABRAS-TIPO, el único grafofonema que el niño desconoce es el inicial, en este caso sería "**r**", el resto se han trabajado en anteriores Unidades Vivenciadas de las que se genera la palabra-tipo correspondiente ("**O**jos"; "**S**eta"; "**A**gua").

Las Unidades Vivenciadas que arropan el proceso lectoescritor están estructuradas en sesiones y, dependiendo del contenido, en unas se introduce el proceso en la primera sesión y en otras en la segunda, desarrollándose, cada unidad, a lo largo de cuatro o cinco sesiones en las que se van trabajando los distintos procesos de análisis/síntesis de la palabra y la frase.

✓ *Presentación global de la palabra y proceso de análisis.*

El proceso específico de lectoescritura se introduce una vez que se han trabajado en la Unidad Vivenciada algunos de los contenidos relacionados con las flores, de los que hemos extraído una de ellas: **La rosa**. La llevamos a la clase para apoyar el proceso. El proceso se realiza en el encerado, comenzando por presentar la palabra "**rosa**" para su lectura global por los niños.

De esta forma conseguimos que el niño se enfrente a la lectura, desde el inicio, a través de una unidad con significado y, además, que al estar apoyada por la imagen encuentre facilidad en el acto de leer, lo que motiva al alumno para implicarse en el aprendizaje.

Por otro lado, al presentar la palabra globalmente propiciamos que el niño desarrolle la vía directa de acceso a la lectura que se utiliza con palabras que nos son familiares. Inmediatamente pasamos a realizar el proceso de análisis de la palabra, segmentándola a distintos ritmos, alargando y resaltando la sílaba que lleva el nuevo grafema hasta llegar a su aislamiento.

. Presentación de la palabra segmentada en sílabas, separando las sílabas con un guión (**ro-sa**), palmeando la lectura de la palabra con el mismo pulso rítmico.

. Posteriormente se alarga progresivamente la primera sílaba, separándola espacialmente para su lectura (**ro**.....**sa)**; (**ro**.....**sa**); (**ro**.....**sa**).

. Continuamos el proceso introduciendo el sonido fuerte-débil, pronunciando fuerte y resaltando con trazos gruesos la primera sílaba y débil y fino la segunda, (**ro**-sa), hasta llegar a silenciar la segunda sílaba (sa), que es la conocida por el niño, quedándonos con la sílaba nueva (**ro**).

ESQUEMA DEL PROCESO DE ANÁLISIS

rosa

Ro-sa	***ro....sa*** ***ro.....sa*** ***ro.....sa***	***ro-****sa* ***ro-****sa* ***ro***

- Una vez que hemos aislado la sílaba inicial (**ro**), pasamos a reconocerla en otras palabras, aspecto que es fundamental para facilitar al alumno la discriminación auditiva ya que se ha constatado que un número considerable de alumnos presentan dificultades en la ruta fonológica; mediante ejercicios tan simples, pero a la vez tan difíciles para algunos niños, como el buscar palabras que comiencen por una sílaba determinada, en este caso la sílaba "**ro"** o identificar los dibujos cuyos nombres la contienen. Las palabras aportadas por los alumnos se escriben en el encerado.

- Un paso más en el proceso de análisis consiste en segmentar la sílaba en grafemas (**r-o)**, siguiendo el mismo proceso realizado con la palabra, hasta aislar el nuevo (**r)**.

ESQUEMA DEL PROCESO

ro

r-o	***r.....o*** ***r.....o***	***r-****o* ***r-****o*

	r.....o	***r***

- Finalmente, buscamos palabras que empiecen por el fonema "**r**" o imágenes que llevan dicho fonema.

A través del proceso de análisis conseguimos que el alumno tome conciencia de la estructura fónica de la palabra, discrimine auditiva y visulamente los grafemas y desarrolle el proceso de análisis, aspectos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito, facilitándole dicho aprendizaje.

Señalar que, a lo largo del proceso, se trabaja la articulación del fonema mediante su pronunciación, prestando atención a la impostación de los órganos fonadores en aquellos alumnos que presentan dificultad.

✓ *La escritura del grafema*

Trabajamos la destreza para la reproducción del grafema (**r**), comenzando con movimientos amplios, reproduciéndole en el aire, sobre serrín, lija, etc., dependiendo de los apoyos que necesite el niño. Posteriormente, en tamaño grande, se colorea, recorta o pica y se pega; repaso del grafema siguiendo la dirección, primero en tamaño grande y después en tamaño normal, utilizando la técnica que permita el trazado continuo; finalmente, repaso a tamaño normal, copia y reproducción.

✓ *Proceso de síntesis*

El proceso de síntesis se realiza en el encerado, comenzando por presentar el grafema aislado (**r),** al que se van uniendo, en forma de abanico, cada una de las vocales (**o; a; e, i; u**) para formar las sílabas (**ro; ra; re; ri; ru**).

- El recurso que utilizamos para realizar este proceso es narrar un cuento referido a una letra que se encuentra sola (**r**) y trata de buscar amigas; cuando encuentra una vocal, juntas se llaman como la sílaba compuesta (**ro; ra, re; ri; ru**).

Con cada una de las sílabas que se va formando realizamos ejercicios de reconocimiento de dicha sílaba en otras palabras, escribiéndolas en el encerado y resaltando

la palabra-tipo así como otras palabras que son conocidas por el niño. Trabajamos el vocabulario.

Posteriormente, se utilizan, primero sílabas sueltas y posteriormente letras, para que los niños, bien en grupos pequeños o individualmente, compongan palabras apoyadas por la imagen.

Finalmente, el niño realiza lectura de palabras y reproduce el dibujo correspondiente; y viceversa, escribe el nombre junto al dibujo. Completando la comprensión y expresión de la palabra con dibujos y letreros realizados por el niño.

ESQUEMA DEL PROCESO DE SÍNTESIS

o	***ro***	***rosa*** *rocío* *roto....*
a	***ra***	***rana*** *rata* *rama...*
r		
e	***re***	***reno*** *remo* *resina..*
i	***ri***	***risa*** *rima* *riña....*
u	***ru***	***ruta*** *rubio* *ruido...*

El proceso de síntesis, como podemos observar, proporciona al niño la vía indirecta para la lectura de palabras que nos son desconocidas, siendo necesaria la lectura de cada uno de los componentes de la palabra (**r-o; ro; rosa).**

✓ *La frase*

El estudio de la frase lo abordamos en todas las Unidades Vivenciadas, es decir, con todas las palabras-tipo. Una vez asociado un significado a la palabra, presentamos unidades más amplias como son las frases.

La comprensión de la frase requiere un proceso mental más complejo, pues captar el sentido de una frase no consiste en realizar una suma de significados individuales, sino que es necesario encontrar una relación a los significados de las palabras hasta configurar una frase con sentido. Por lo que si el niño dedica demasiado esfuerzo a la lectura de la palabra puede encontrar dificultad para comprender el significado de la frase:

- La frase, al igual que la palabra, la presentamos globalmente apoyada con una ilustración.
- Conversamos sobre el contenido de la ilustración, realizando hipótesis y relacionándolas con la experiencia.
- Lectura de la frase por los niños, comprobación de hipótesis.
- Seguidamente se pasa al proceso de análisis con preguntas del tipo, quién; cómo; qué; cuándo, etc., escribiendo las respuestas.
- Con las respuestas dadas se compone de nuevo la frase para su lectura, así como otras frases que se hayan podido componer con las respuestas aportadas por los alumnos.
- Finalmente se realizan ejercicios variados de descomposición de frases en palabras y recomposición, primero oralmente y después con palabras sueltas y por escrito.

A través del proceso de análisis/síntesis de la frase tratamos también de que el alumno tome conciencia de su estructura sintáctica, sustituyendo cada uno de los elementos componentes por otros posibles.

✓ *El texto*

La comprensión de textos exige recuperar un conjunto de conocimientos realmente extenso sobre el lenguaje, sobre el mundo, sobre los textos y sobre la lectura, por lo que para extraer el significado en el momento de iniciarse en el aprendizaje de la lectura tratamos de seguir el siguiente proceso:

- Presentación de un texto con ilustración, conversando sobre el contenido del mismo, relacionándolo, mediante preguntas, con las experiencias de los alumnos.
- Lectura del título y conversación, sacando hipótesis sobre el contenido del texto.
- Lectura del texto por el profesor/a y posteriormente por los alumnos.
- Reproducción oral y escrita por los niños del contenido, bien como relato o contestando a preguntas sobre el contenido, comprobando las hipótesis.
- Actividades variadas, dibujo, escenificación, collage, etc.
- Producción de textos, comenzando por presentar relatos inacabados y, trabajando en pequeños grupos, decidiendo el final que van a dar al relato o elegir entre varias alternativas dadas; poner título a un texto; ilustrar y elaborar la portada, etc.
- Lectura para toda la clase de las producciones realizadas y propuestas de mejora para lograr mayor cohesión y coherencia en el texto.
- Selección de uno de los relatos y elaboración de la presentación por toda la clase.

Señalar que en las producciones en pequeños grupos, primero orales y después escritas, cuando se les sugiere que vuelvan a leerlo y cambien lo que quieran, mejora la producción, por lo que utilizar la primera producción como un borrador puede hacer que el alumno mejore tanto a nivel de léxico como ortográfico.

CONSIDERACIONES

La metodología que presentamos, fruto de la experiencia, no puede considerarse como un método, entendido como algo cerrado, sino más bien como una sistemática del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que se adecue, en tiempo y forma, a las características diferenciales de los alumnos.

El carácter sistemático de la presentación propicia que el alumno asimile los procesos y estrategias contemplados, de tal forma que, con el material adecuado, llega un momento en que deja de necesitar apoyos para la realización del proceso en cada una de las estructuras lingüísticas (Palabra; frase, texto).

Como cualquier metodología, el proceso de enseñanza tiene que propiciar la participación del alumno en el proceso de aprendizaje, por lo que el profesor se convierte

en mediador del aprendizaje del alumno, ofreciendo una ayuda contingente a sus necesidades, propiciándole situaciones de descubrimiento, relación y funcionalidad de lo que aprende y apoyándole en función de las características individuales de los alumnos; de ahí que cuando hablamos de individualización de la enseñanza, estamos refiriéndonos a que cada alumno tiene unas necesidades de ayuda diferentes, a las que tenemos que atender como mediadores en el aprendizaje, creando zonas de desarrollo próximo, andamiando el aprendizaje para lograr el traspaso del conocimiento del profesor al alumno.

La interacción profesor-alumno se caracteriza por la ayuda que el profesor presta al alumno en su proceso de aprendizaje para la construcción del autoconcepto y la autoestima que le haga sentirse capaz de aprender.

Por la experiencia constatamos que los resultados finales de una actividad aportan escasa información de cara a detectar las dificultades de los alumnos. Centrarnos en el proceso de aprendizaje más que en el producto, acogiendo los errores como un medio que nos informa del nivel de conocimiento real y potencial del alumno, así como del tipo de ayuda que necesita para superarlos. Este planteamiento resulta más eficaz en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente señalar que la metodología presentada resulta eficaz porque contempla procesos y estrategias básicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito y, tanto en nuestra experiencia como en la de otros profesionales que la han llevado a la práctica desde su publicación, hemos podido constatar su utilidad en la prevención y recuperación de dificultades del aprendizaje.

LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNO CIEGO A UN CENTRO EDUCATIVO. ALGUNAS RECOMENDACIONES TÉCNICAS

Pilar SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Equipo de Atención a Deficientes Visuales
M.E.C.-O.N.C.E. Extremadura

La integración de niños con deficiencias en nuestro sistema educativo viene constituyendo uno de los grandes retos que se han afrontado en las últimas décadas. Asunto muchas veces controvertido, aunque rara vez concretándose en debates públicos, sucede que buena parte de las dificultades y fracasos que se cosechan o, en cualquier caso, de los conflictos y malentendidos que se suceden ante el anuncio de la llegada al Centro de un niño deficiente, podrían aliviarse (o, incluso, solucionarse) si en todos los casos estuviesen claros los procedimientos técnicos con los que encarar el problema de los primeros días o semanas de clase, fase crítica para el niño, para su familia y que causa no pocas angustias a los profesionales de la educación. La información, como es sabido, reduce la angustia y evita conflictos innecesarios, pero, desgraciadamente, los profesores rara vez están correctamente informados sobre la nueva situación que se les presenta.

Nuestro objetivo en este artículo, aunque sus páginas no sean muchas, es pues ambicioso: proponer una serie de recomendaciones técnicas, de tipo procedimental fundamentalmente, a aplicar con el niño, su familia y la organización del propio Centro educativo. Hemos optado por un método expositivo sistemático y didáctico, con la esperanza de facilitar su consulta a aquellos profesionales de la educación que, en un momento dado, se vean ante la perspectiva de contar con un niño ciego o deficiente visual entre sus propios alumnos. Este artículo propone las medidas a tomar durante el proceso en sí de llegada del niño al Centro, luego, con el asesoramiento de los equipos específicos y, por encima de todo, con la experiencia que vaya atesorando el profesor, las tareas a realizar serán otras, más complejas, ciertamente, pero también muy sugerentes en términos humanos y profesionales.

Nuestro enfoque del problema va a ser eminentemente técnico, pero nunca debe olvidarse que estamos ante un problema humano y, como tal, con una dimensión ética, de ética profesional el caso de los profesionales de la docencia. Por ello pueden

ser de utilidad los cinco *axiomas* que propuso Rico Vercher[1] en 1985 para afrontar el problema que nos ocupa:

1º "La integración es un proceso, no un acto administrativo"
2º "Si un centro no practica la integración, está practicando la segregación"
3º "La integración la hacen las personas, no las instituciones"
4º "Cuanto mejor sea la escuela ordinaria, menos necesaria será la escuela especial"
5º "La integración no es un acto individual, sino el fruto de una labor en equipo"

INTRODUCCIÓN

Para cualquier niño y para su familia, la incorporación a un centro educativo, ya sea en primera escolarización o por cambio de centro supone un momento delicado. La angustia se ve agudizada si acude por primera vez al colegio, ya que supone una separación real de su entorno familiar, donde él se siente protegido y querido.

[1] -*Cit.* en MOLINA GARCÍA, S., *Integración en el aula del niño deficiente*, Barcelona, GRAO, 1987

Pensemos en lo que esto supondrá para el niño y la familia de un niño ciego. Para la familia supone un momento de crisis lógica[2] y de miedo real sobre la integridad física de su hijo, puesto que lo ven desvalido (se puede caer, tropezar...). Para el niño, si no ha tenido preparación previa, es como "dejarlo en el vacío", en medio de la nada, donde se producen multitud de estímulos que él no puede interpretar: el espacio y las personas son desconocidas para él, lo que le provocará angustia y frustración. Por ello, la incorporación del niño ciego a un centro sea educativo se debe planificar con la suficiente antelación y tener presentes unas orientaciones básicas, sin las cuales la integración podría ser un fracaso.

Además de las consideraciones generales que se deben tener presentes como para cualquier otro niño -incorporación paulatina o actitud que los padres deben adoptar ante la nueva situación-, en el niño ciego debemos controlar los estímulos que va a recibir para que pueda actuar adecuadamente ante ellos. *Primero tiene que controlar el espacio*[3] *y luego las personas:* si nosotros nos encontramos en medio del espacio sin saber dónde estamos, cómo nos podemos desplazar y hacia dónde vamos, por mucho que tengamos personas de referencia persistirá el mismo sentimiento de inseguridad.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- No caer en expectativas exageradas ni en nimias exigencias no favorecedoras del desarrollo personal. Prestar mucha ayuda en los primeros momentos, que luego iremos espaciando, para finalmente *prestar ayuda sólo cuando sea necesario.*
- El niño "*no debe convertirse en centro de atención"* de la escuela.
- La *naturalidad* es la mejor estrategia para establecer cauces de comunicación con el niño ciego[4].
- El niño ciego *no puede imitar aprendizajes visualmente*[5]: el vidente, cuando entra en el aula, ve donde está su señorita, como cuelga la chaqueta al mismo

[2] -Véase MOLINA GARCÍA, S., *Integración en el aula del niño deficiente,* Barcelona, Ed. Grao, 1987, p. 79

[3] -Sobre la desorientación, véase TOLEDO GONZÁLEZ, M., *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales,* Madrid, Santillana, 1989, p. 90

[4] -Las técnicas concretas a emplear pueden consultarse en SAJA, J.A., PASTOR, C. y otros, *La integración del deficiente visual en la E.G.B.,* Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación, 1985

tiempo que dice arriba... el niño ciego no sabe lo que esta haciendo cuando dice pongo la chaqueta arriba. Se debe, por tanto, ser explícito en nuestras explicaciones, evitando adverbios confusos como aquí, allí, ese...

- Es necesaria la *instigación física* para que el niño pueda interiorizar nuevos aprendizajes.
- En ocasiones resulta de gran ayuda utilizar *al niño como modelo:* cuando tenemos que hacer una explicación al grupo-clase, lo mejor es que utilicemos al ciego como modelo, porque al mismo tiempo que se lo explicamos a toda la clase, también se lo explicamos al niño invidente.
- Un niño ciego *necesita, normalmente, más tiempo que los demás* para adquirir cualquier destreza o aprendizaje: cuando presentamos materiales nuevos, primero hay que darle tiempo para que explore y manipule[6].
- Cualquier aprendizaje debe de tener una secuencia mayor, dándole la oportunidad de *repetir frecuentemente* los mismos.
- *Refuerzos adaptados* a las características del niño: todos los niños reaccionan positivamente cuando se les refuerza verbalmente, es reconocido como persona que puede realizar tareas con éxito en el grupo, o cuando se les refuerza afectivamente.
- Debemos intentar evitar los *verbalismos*, es característico de los ciegos que utilicen palabras o conceptos que desconocen concretamente. Por eso debemos procurar que siempre que sea posible el niño explore el objeto real con el mayor número de sentidos posible[7].
- *Fases en los aprendizajes:* primero mostramos material para que el niño lo explore con todos los sentidos. Luego, mediante instigación física, movemos sus manos como si fuesen las nuestras. Luego el niño realiza la tarea mediante instrucción (repitiendo la instrucción para saber que nos ha comprendido) y por último el niño realiza la tarea solo.

---

[5] -Véase HERNÁNDEZ TARDÓN, R. y RODRÍGUEZ DE LA RUBIA JIMÉNEZ, E., *Los deficientes visuales y su educación en aulas de integración,* Madrid, U.N.E.D., 1987, p. 21

[6] -JUNTA DE ANDALUCÍA, *El niño ciego en la escuela,* Granada, Consejería de Educación, 1994, p. 13

[7] -Sobre los verbalismos, véase JUNTA DE ANDALUCÍA, *El niño…, op. cit.,* p. 19; sobre la disminución en la calidad y cantidad de información recibida del entorno, véase *id.,* p. 13; sobre la percepción analítica que desarrollan los ciegos y la falta de imitación, véase *id.,* p. 21

- *Nunca se debe dar un caso por perdido ni con la familia ni con el niño.* Hasta en los más frustrantes hay objetivos, aunque sean limitados, a los que podemos aspirar.

CONTROL DEL ENTORNO FÍSICO

Antes de cualquier otra, cosa el niño tiene que controlar el espacio, cuando el niño no controla el espacio físico se producen situaciones de angustia que son fáciles de evitar con el entrenamiento adecuado. El niño ciego debe desplazarse autónomamente en su clase, utilizar sus materiales y desplazarse por los lugares más significativos de su centro, le hacemos un flaco favor si no estimulamos su autonomía personal, porque los niños, cuando se sienten autosuficientes, se encuentran felices, pues se sienten competentes en tareas cotidianas. Se deben tener en cuenta las siguientes orientaciones generales:

- Es importante que el niño utilice *puntos de referencia* para desplazarse: elementos u objetos que siempre están en el mismo lugar (ventana, encerado…)
- *Señalización táctil* de lugares más significativos: se puede hacer una marca con diferentes texturas en sitios que el niño utiliza habitualmente como su silla, la puerta de su clase…
- *Imprescindible orden*: facilitaremos mucho la autonomía del niño si somos muy disciplinados con el orden: los materiales deben estar siempre en el mismo lugar, el niño siempre debe estar sentado en el mismo sitio.
- Los niños ciegos utilizan materiales específicos, por ello es necesario que se disponga de una *estantería o armario*, accesible para el niño, donde se coloquen siempre los mismos objetos y en el mismo orden: En la parte superior material manipulativo, en la zona intermedia los materiales tridimensionales y en la parte inferior el material de lecto-escritura[8].
- Cuando se inician tareas de lecto-escritura, el niño ciego utilizará materiales voluminosos, por lo que es conveniente que cuente con una *mesa auxiliar*,

donde pueda dejar su máquina de escribir o el libro de texto, pero no se trata de que el niño se siente solo.

- Debemos proporcionar al niño un *espacio en el que se sienta seguro*: avisar siempre de cualquier cambio que se produzca en el espacio y puertas o ventanas totalmente abiertas o totalmente cerradas. No se trata de ir eliminando obstáculos, sino de advertir de los cambios, porque el niño debe aprender con el entrenamiento necesario a localizar obstáculos.
- En sus desplazamientos o movimientos debe utilizar *técnicas de protección personal* (alta, media o baja), que evitarán que se choque y se golpee con objetos
- Cuando se desplace por superficies, la mejor técnica es el *Trailling* o seguimiento de superficies guía.
- Los más mayores, cuando vayan acompañados, utilizarán la técnica-guía: el ciego se agarra del antebrazo del vidente, situándose el ciego un paso por detrás del guía.
- En la *subida y bajada de escalones*, el niño hará un rastreo con el pie hasta encontrar el final del escalón. Si el niño baja la escalera, nos colocaremos un escalón por delante de él. Si el niño sube la escalera, nos colocaremos un escalón por detrás de él.
- Se debe tener en cuenta que el tipo de calzado que utilice puede entorpecer sus desplazamientos: debe utilizar zapatos en los que el pie vaya muy seguro y con la suela no muy gruesa para que pueda tener percepciones plantares adecuadas.
- En condiciones atmosféricas desfavorables, como lluvia o viento, el niño se desplaza con mayor dificultad y desorientación.

Anticiparemos el espacio al niño antes de que comiencen las clases: empezaremos por su aula en recorridos muy pequeños, hasta ampliar recorridos y llegar a los de fuera del aula que sean significativos (patio, comedor...)

Primero haremos un seguimiento de la superficie de la clase a través de *trailling*, para que pueda interiorizar la forma de su aula. Iremos identificando los puntos de

---

[8] -Consejos técnicos sobre cómo preparar la mesa de trabajo y el armario pueden verse en SECCIÓN DE PROFESORES DE LA FEDERACIÓN NACIONAL DE CIEGOS (U.S.A.), *En su escuela hay un*

referencia que utilizaremos: en la pared de la derecha están las ventanas, en la pared de enfrente está la mesa del profesor y el encerado, en la de la izquierda están los percheros… Luego le indicaremos al niño la estructura de la colocación de las mesas: a cada mesa se la puede asociar una forma básica y trabajaremos el desplazamiento entre las diferentes mesas. Luego le indicaremos el lugar donde se sentará[9] (preferiblemente cerca de su profesor, para que pueda tener un seguimiento constante de la tarea de los niños): en la mesa del cuadrado, en la silla de terciopelo. Siempre se sentará al niño en el mismo lugar y trabajaremos los desplazamientos más habituales que realizará: de su mesa a la puerta, de su mesa a la mesa del profesor, de su mesa a la papelera, de su mesa a un rincón, de su mesa a la estantería donde guarda sus materiales.

Cuando tenga interiorizado el espacio de su aula, comenzaremos a trabajar los recorridos más habituales dentro del centro: de su clase al W.C., de su clase a la sala de profesores, de su clase al patio, de su clase a las clases que hay en su planta (se puede asociar a cada clase el muñeco de un cuento infantil: Blancanieves, Los tres cerditos…). En las entradas y salidas del colegio, habrá que adaptarlas a las normas del centro, procurando siempre la máxima normalización: si en el colegio para entrar los niños se ponen en fila, lo mejor será que el niño ciego se coloque siempre el primero, para que su profesor pueda llevarlos a su clase con una supervisión constante del desplazamiento del niño (si es muy pequeño, se le cogerá de la mano). A la salida, en el caso de los más pequeños, se puede dar la opción de que sea la madre o familiar de referencia el que se acerque donde está el niño para recogerle. En los más mayores, lo mejor es que el alumno ciego espere a que salgan la mayoría de sus compañeros para que pueda salir con más seguridad.

En el desplazamiento de los niños ciegos nos encontraremos con una dificultad: el desplazamiento en lugares abiertos, en los que además existe el añadido de poseer multitud de elementos de distracción (sobre todo auditivos), lo que producirá desorientación y miedo en el niño, como puede ser el patio escolar. Podemos enseñar al niño, cuando no haya otros compañeros, la estructura del patio y los lugares más significativos, pero normalmente el niño se mostrará pasivo y con miedo a desplazarse,

---

niño ciego, Córdoba, A.F.O.B., 1976, p. 26

preferirá estar siempre en un lugar determinado del patio. Hay que estar alerta ante este aspecto, ya que el no poder jugar con sus compañeros en términos de igualdad mermará sus relaciones sociales. Por ello, se debe provocar las situaciones de juego en las que pueda participar activamente con otros niños: arena, muñecos…

CONTROL DEL ENTORNO HUMANO

Al principio es más adecuado que el niño se relacione principalmente con un adulto, que sea el que le recibe y al que se pueda dirigir ante cualquier demanda. Disponer de un punto de referencia constante será importante para posteriormente establecer futuros vínculos.

Lo más adecuado, en el caso de que exista periodo de adaptación, es que el niño ciego fuera de los primeros en empezar la escolarización, ya que el reconocimiento de sus compañeros se hará de forma más paulatina. El niño se sentará siempre en el mismo sitio, pidiéndole que identifique a los niños que tiene a sus lados (sería conveniente no sólo que los oiga, sino también que pueda tocarlos). A continuación, le pediremos que identifique a los niños de su mesa y, poco a poco, le pediremos que localice a los niños de su aula. A medida que avance el tiempo, iremos ampliando sus relaciones sociales: identificará a todos sus profesores hasta reconocer a todo el personal del centro con el que tiene algún trato habitual. Llegado este momento, es corriente que identifique a una persona por su forma de andar, de respirar o por su olor.

Los adultos jugamos un papel importante en el desarrollo de la socialización, sobre todo entre los más pequeños. Para fomentarlas se debe tener presente:

- El niño ciego debe someterse a las mismas normas de aula que el resto de los niños: horarios, forma de dirigirse al profesor, salidas al W.C., recoger los materiales de trabajo, etc.
- Se le debe pedir en todo momento que utilice pautas de conducta social adecuadas: saludar, pedir por favor, gracias, no pegar a los compañeros, tirar los papeles en papelera, etc.
- Una de las primeras condiciones para que se establezca una comunicación adecuada con otras personas es el aspecto físico que ofrecemos a los demás; por

tanto, se le debe pedir que no permanezca con la cabeza agachada, que mire al interlocutor, que vaya adecuadamente vestido (a los más mayores, les advertiremos cuando la combinación de colores o prendas de vestir no sea conveniente) y con una higiene adecuada.

- Es característico de los ciegos las estereotipias (hurgarse los ojos, aleteos, balanceos…), que se deberían intentar corregir para conseguir una correcta integración mejorando su imagen externa.

INTERVENCIÓN FAMILIAR

Los padres de los niños ciegos precisan de orientación, asesoramiento y comprensión sobre los aspectos socio-educativos de sus hijos, pero es en este momento de inicio o cambio de escolarización, cuando las angustias y los miedos se pueden agudizar, por ello deberíamos:

- Ser comprensivos con los padres, que están pasando por otro más de los momentos delicados en la evolución de sus hijos.
- Sería conveniente crear un clima de confianza en el que los padres se sientan cómodos y capaces de trasladar toda la información que sea necesaria a los profesores.
- Debe ser distinto el lenguaje que utilizamos entre los profesionales que el que utilizaremos con los padres.
- Se deben crear expectativas a los padres sobre el futuro de sus hijos, siempre adaptadas a las características evolutivas y personales de cada niño. Muchos padres no consiguen los objetivos que nos proponemos porque nunca se han planteado que su hijo será una persona autónoma, con un papel en la sociedad y con unas relaciones sociales adecuadas.
- La información aportada por los padres siempre debemos interpretarla o filtrarla, incluso tomando en consideración si la información la aporta el padre, la madre u otro familiar. A lo largo de la escolarización, es frecuente que se hagan comentarios sobre lo que han dicho o hecho terceras personas, es frecuente que cada uno interpretemos cosas distintas a partir de una misma información y que

además, la traslademos a otras personas de forma muy particular. Los profesionales que trabajamos con el niño debemos intentar mantener una actitud en la que no nos dejemos llevar por la emotividad o la impulsividad. Ante cualquier duda sobre el conflicto planteado, lo mejor es hablarlo directamente entre los interesados. De este modo evitaremos malentendidos que se solucionan con diálogo.

- Cada familia es diferente: tiene un estilo de vida particular, prioriza unos valores, vive la deficiencia de su hijo de una determinada forma (sobreprotección, rechazo). Por tanto, a todos los padres no les podemos pedir las mismas cosas. Aún en el caso de que la familia se muestre deficitariamente colaboradora, nuestro criterio como profesionales debe priorizar la intervención educativa con el niño, donde procuraremos conseguir, dentro de nuestro campo de trabajo, el mayor número de objetivos posibles.
- Desde el primer momento, debemos hacerles ver que el profesor-tutor es el verdadero "protagonista" del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos: por tanto, es a él a quien deben dirigirse ante cualquier problema o duda en la evolución educativa de los mismos. No cometer el error de considerar que apoyos específicos u otras instituciones son las que tienen la responsabilidad educativa de los niños.
- Intentar trasladar información a los padres del modo más objetivo posible: ser consciente de lo que puede y no puede hacer su hijo. No se debe ser demasiado optimista ni pesimista.
- Los padres de niños ciegos deben cumplir con las mismas obligaciones que el resto de las familias: asistir a reuniones, comprar materiales a su debido tiempo, procurar que el niño participe en actividades extraescolares, etc.

ELEMENTOS FAVORECEDORES DE LA INTEGRACIÓN

Para los alumnos pequeños, al inicio de su integración puede haber momentos en los que el niño se ponga más nervioso, mencione a sus padres, llore o tenga una rabieta. Por eso, es importante que se tengan planificados, con la colaboración de los padres,

una serie de elementos que sean del centro de interés del niño, que le motiven y disminuyan los momentos de tensión. Se deben buscar siempre elementos adaptados a las características individuales de cada niño:

- Música
- Película de vídeo
- Agua
- Arena
- Juguetes favoritos
- Golosinas
- Cuentos

MEDIDAS ORGANIZATIVAS

- Reuniones previas: es importante que se anticipe al Equipo Directivo la integración del alumno ciego, informándoles sobre el proceso que se va a llevar a cabo, así como la explicación del trabajo específico y la planificación de horarios. Sería conveniente que antes de que termine el curso anterior o los primeros días del curso en el que se va a integrar el niño se sepa el profesor que será el tutor del invidente, para planificar con antelación las intervenciones que se realizarán. En los primero momentos es normal que el sentimiento de miedo y angustia por parte de los profesores, al no saber lo que vamos a hacer con el invidente, sea importante. Con el tiempo se irán disminuyendo tensiones, en ocasiones injustificadas. Intentar confiar en los profesionales específicos que nos ayudarán a intervenir en este tipo de déficit y en la evolución positiva del niño. Trabajar con un niño ciego es un reto profesional que conllevará siempre satisfacciones profesionales y personales.
- Entrevista con padres: Aún cuando los padres hayan estado informados sobre el proceso de escolarización, una vez que se conozca el centro donde va a asistir su hijo y con posterioridad de ponernos en contacto con el centro, se mantendrá una entrevista con los padres para informarles del proceso que se llevará a cabo

(cada centro tiene sus propias peculiaridades y se debe adaptar todo lo anteriormente mencionado a las características de cada uno). Se debe aprovechar la reunión para presentarles a los profesionales que trabajarán con su hijo y la secuenciación en la integración del niño.

- Incorporación del niño a la escuela sin niños: Control del espacio por parte del niño
- Incorporación paulatina del niño en el aula: control del entorno humano.
- Apoyos específicos: El Equipo Específico de Visuales asume funciones derivadas del déficit visual, no refuerza contenidos. El apoyo prestado variará dependiendo de las características de los niños (ciego o con resto de visión) y de la etapa educativa donde se encuentre el niño (se priorizan las etapas de Atención Temprana, Infantil y primeros cursos de Primaria)
- Apoyos de centro: un alumno ciego, ante sus dificultades para recoger información ágilmente y realizar tareas al mismo ritmo que sus compañeros, deberían contar de apoyo por parte de la P.T. del centro.
- Organización de horarios: es muy importante que se planifique, dentro del horario escolar, no sólo la intervención específica con el niño, sino también las horas de formación o asesoramiento que se mantendrán con sus profesores (la periodicidad variará dependiendo de la etapa educativa en la que se escolarice al niño) y el tiempo establecido para la preparación o adaptación de materiales.

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

MOLINA GARCÍA, S., *Integración en el aula del niño deficiente,* Barcelona, Ed. Grao, 1987

TOLEDO GONZÁLEZ, M., *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales,* Madrid, Santillana, 1989

SAJA, J.A., PASTOR, C. y otros, *La integración del deficiente visual en la E.G.B.,* Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación, 1985

HERNÁNDEZ TARDÓN, R. y RODRÍGUEZ DE LA RUBIA JIMÉNEZ, E., *Los deficientes visuales y su educación en aulas de integración,* Madrid, U.N.E.D., 1987

JUNTA DE ANDALUCÍA, *El niño ciego en la escuela,* Granada, Consejería de Educación, 1994

SECCIÓN DE PROFESORES DE LA FEDERACIÓN NACIONAL DE CIEGOS (U.S.A.), *En su escuela hay un niño ciego,* Córdoba, A.F.O.B., 1976

MORTON, J.K. y otros, *Educación de alumnos con deficiencias visuales en una escuela ordinaria,* UNESCO, 1988

CLEMENTE, R. y otros, *Orientaciones prácticas para la educación y rehabilitación del ciego,* Madrid, Ministerio de Sanidad, 1979

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

8 496212 165002