

5
20



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA**

**COMPRESION DE LECTURA EN NIÑOS
INVIDENTES DE SEGUNDO AÑO**



T E S I S

**PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

**P R E S E N T A
MARIA BARRIOS ZAMUDIO**

México, D. F.

1992

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Pags.
INTRODUCCION	1
 CAPITULO 1	
Desarrollo del niño ciego.	4
1.1. Aspectos físicos.	5
1.1.1. Desarrollo físico.	5
1.1.2. Los sentidos.	6
1.2. Desarrollo social.	9
1.2.1. La familia.	10
1.2.2. La escuela.	11
1.2.3. La sociedad.	13
1.3. Aspectos psicológicos.	15
1.3.1. La inteligencia de los ciegos.	16
1.3.2. Pruebas psicológicas utilizadas con los ciegos.	20
 CAPITULO 2	
Teorías psicológicas que abordan la ceguera.	24
2.1. La psicología estructural.	24
2.2. La psicología adleriana.	24
2.3. El conductismo.	26
2.4. El psicoanálisis.	27
2.5. La teoría psicogenética.	29
 CAPITULO 3	
El ciego escolarizado.	41
3.1. Historia de la educación de los ciegos.	41

3.1.1. La separación.	41
3.1.2. Estado de guardia.	42
3.1.3. La emancipación.	43
3.1.4. Integración.	44
3.2. La escuela residencial.	45
3.3. La escuela integrada.	47
3.4. Historia de la educación de los ciegos en México.	54
 CAPITULO 4	
La lectura.	58
4.1. Concepciones tradicionales de lectura.	62
4.2. Métodos de lectura-escritura.	63
 CAPITULO 5	
Métodos de lectura-escritura utilizados con los ciegos en México.	65
5.1. El sistema Braille.	65
5.1.1. Aplicación del sistema Braille como método.	68
5.1.2. Guía didáctica del libro de texto en Braille para la enseñanza de la escritura-lectura.	69
5.2. Propuesta de lectura-escritura en caracteres gráficos.	71
 CAPITULO 6	
La lectura como proceso.	74
6.1. La escuela nueva.	74
6.1.1. La lengua escrita.	74
6.1.2. Aprendizaje significativo.	75
6.2. El proceso de lectura.	76
6.2.1. Características del proceso.	77
6.2.2. Lenguaje oral y lenguaje escrito.	79
6.3. Estrategias de lectura.	80

6.4. Desaciertos en la lectura.	84
6.5. Comprensión de lectura.	88
CAPITULO 7	
Ciegos y videntes. Una experiencia de lectura.	92
7.1. Aspectos metodológicos.	93
7.2. Análisis de resultados.	97
7.3. Conclusiones.	102
ANEXO	107
NOTAS	123
BIBLIOHEMEROGRAFIA	127

INTRODUCCION

El trabajo que presento aborda el tema de la lectura y comprensión de la misma en chicos con características particulares, ciegos y videntes. Tratar este tema implica primeramente conocer ¿quién es el ciego?. De ahí que en el primer capítulo se desarrollen brevemente los aspectos físicos, sociales y psicológicos más importantes que pudieran dar cuenta sobre las particularidades de su desarrollo.

A lo largo del segundo capítulo se reseñan algunas de las investigaciones llevadas a cabo con base en diferentes corrientes psicológicas que han realizado estudios con ellos y los temas de sus estudios. El hecho de desarrollar con mayor amplitud el apartado correspondiente a la teoría psicogenética, se debe a que ésta nos muestra a un ciego equiparable con el vidente en la medida de considerar al invidente un sujeto con capacidad de construir su realidad a partir de sus sentidos restantes. Esta investigación se basa en la suposición anteriormente planteada.

Es importante también considerar las diferentes etapas y modalidades que ha tenido la educación de los invidentes, éstas se presentan en el tercer capítulo.

Tratar el tema de la lectura nos lleva en un inicio a comentar las diferentes concepciones que se han tenido sobre la misma y los métodos y prácticas escolares que se han derivado de ellas.

En lo concerniente a la lectura y escritura de los ciegos,

se sabe que dependen del sistema Braille para su ejecución; pero este no es ni ha sido el único. Dentro del quinto capítulo se describe la evolución de dicho sistema, así como también algunas otras opciones que se utilizan en nuestro país.

Los aportes de la psicología genética y la psicolingüística principalmente, nos permiten actualmente caracterizar a la lectura como un proceso más que una habilidad, en donde la comprensión está dada gracias a las relaciones que el lector establece entre lo que es la información visual y la no visual. ¿Cómo es que se originan dichas relaciones?. Autores como Kenneth Goodman y Frank Smith plantean que las relaciones que se establecen entre el texto y el lector están dadas por medio de las estrategias que el lector utiliza al leer. El sexto capítulo desarrolla estas ideas.

¿Qué sucede en el caso de los ciegos?. ¿La información táctil puede dar cuenta de lo que el vidente obtiene del texto por medio de la vista?. Los objetivos de la investigación son:

Determinar si las estrategias de lectura utilizadas por los ciegos difieren de las estrategias que utilizan los videntes. Precisar si las características propias del texto influyen en las estrategias que son empleadas para su lectura. Ubicar los tipos de desaciertos que se cometen en un acto de lectura en voz alta. Detectar si existe relación entre el tipo de desaciertos que se cometen en una lectura, con la presencia o ausencia de visión.

La hipótesis que se sustenta es que el ciego hace uso de las mismas estrategias de lectura que el vidente.

Para probar o rechazar la hipótesis tomo como base el análisis de la lectura oral, ya que este permite dar cuenta de las estrategias que se utilizan en un acto de lectura, así como también los diferentes tipos de desaciertos que se cometen.

La característica común de los seis chicos con los que se lleva a cabo el estudio, es que todos ellos cursan por vez primera el segundo grado de educación primaria.

En el séptimo capítulo se describe la experiencia concreta con los niños, los resultados y las conclusiones de la investigación.

Capítulo 1. Desarrollo del niño ciego

1. Desarrollo del niño ciego.

Antes de iniciar con los aspectos físicos del ciego conviene definir lo que implica ser ciego. Popularmente la palabra "ciego" es referida a toda persona que carece de visión ya sea totalmente o de manera parcial. Desde un punto de vista médico se tienen diferentes definiciones "La Asociación Médica Americana acepta las siguientes: 1. Ceguera absoluta. Inhabilidad para percibir la luz. 2. Ceguera económica. Inhabilidad para hacer cualquier clase de trabajo para el cual la vista es esencial. 3. Ceguera vocacional. Un daño en la vista que hace imposible para una persona hacer un trabajo que antes podía hacer para ganarse la vida. 4. Ceguera educacional. Una pérdida de vista tal que hace difícil, peligroso o imposible aprender por los métodos que son comúnmente usados en las escuelas (1). De hecho, por lo regular, definiciones como éstas no se emplean comúnmente: la definición que se utiliza en la mayoría de los países occidentales es la que dice "un ojo es ciego cuando su agudeza visual, con corrección (c.c.), es de 20/200 (6/60) o menos, o cuyo campo visual se encuentra reducido a 20o" (2). En las fracciones el numerador se refiere a la distancia que se ve y el denominador indica la distancia en la que un ojo normal debe ver, las cifras entre paréntesis muestran la conversión a metros. La agudeza visual es la medida que señala la habilidad de discriminación clara de detalles finos a una determinada distancia. Así podría continuar con muchas otras

definiciones, que de hecho a los que tenemos algo que ver con la educación no nos dicen mucho, por lo que es mejor ubicar a los ciegos desde un punto de vista educativo; ciego es el chico que aún cuando percibe luz, movimiento o color no puede hacer uso del papel y lápiz para la escritura, además de no poder leer en lo que ellos mismos denominan "negro". Una vez establecida esta idea, pasemos ahora a abordar diferentes aspectos que nos permitan situar al ciego en diferentes ámbitos.

1.1. Aspectos físicos.

1.1.1. Desarrollo físico. Hay autores como Silvia Santin que consideran que para poder entender el desarrollo del ciego se deben tener presentes dos aspectos esenciales, éstos se refieren al grado de visión que tiene el chico y el otro es la edad en la cual sufrió la lesión (3). Aquí es importante aclarar que se va a considerar ciego congénito a todo sujeto que haya perdido la visión antes de los siete años, pues se considera que a esa edad no hay posibilidad de retener imágenes visuales útiles o ideas de color. Para Santin el desarrollo del ciego estará en función de esos dos factores, de hecho piensa que su condición de ciego va a definir su desarrollo físico en gran medida. Otros autores como Susana Crespo y Geraldine T. School (4) plantean que el problema visual no retarda el desarrollo ni el crecimiento físico lo que se ve retardado son las habilidades físicas que son aprendidas por imitación como sería el caso de caminar: el ciego al no tener motivación ni estímulos que lo inciten a andar

aprende más tarde que un vidente. School señala que hay varias razones por las cuales el desarrollo físico y motriz puede verse retrasado; estas son la etiología del problema, la incomprensión, y la sobreprotección, entre otras.

Lo que es muy importante en las primeras etapas del desarrollo es enseñarlos a moverse, ya que es real la restricción y limitación que tienen en cuanto a movimiento, por esto es que se insiste en que desde pequeños se les motive para que aprendan a explorar su cuerpo, el medio en el cual se desarrollan y su cuerpo en relación con el espacio. Robert establece que los movimientos, las posturas y en general las actividades motoras se ven afectadas en los ciegos debido a la exagerada protección de la que son objeto; considera también que el desarrollo de la sensibilidad motora permite a su vez que actividades creativas y lúdicas se desarrollen hacia la vida en general. La mayoría de los autores y especialistas del área insisten en que son más las similitudes entre ciegos y videntes en cuanto a crecimiento y desarrollo que las diferencias (5).

1.1.2. Los sentidos. Hay quienes aseguran que los ciegos al carecer de visión, todos sus demás sentidos se encuentran más desarrollados que en los videntes. Analicemos brevemente cada uno de ellos. El tacto. Es importante recordar que este sentido no se limita a las manos y dedos, incluye piernas, pies, en sí a la piel; de lo anterior tenemos que el tacto responde a estímulos mecánicos, térmicos, químicos, etc. Este sentido proporciona la siguiente información respecto a los objetos:

textura, grosor, rigidez, forma y peso básicamente. Por ello es que la mayoría del personal que trabaja con ciegos coincide en considerar al tacto como el sentido que proporciona a éstos mayor información, así es común escuchar la frase "ver con las manos". El que tenga tanta importancia es porque mediante éste el invidente va a poder realizar un sinnúmero de actividades que el vidente realiza por medio de la vista, un caso concreto es la lectura.

En cuanto a semejanzas y diferencias entre lo que es la percepción táctil y la visual; éstas no han sido distinguidas claramente, sin embargo, Hammill y Crandell (6), concluyen que la discriminación táctil es una habilidad que se aprende y desarrolla, no es una habilidad característica y exclusiva de los ciegos.

El oído. Este sentido es considerado el sentido de la orientación, el sentido de la distancia y el sentido de la profundidad. Al igual que el tacto proporciona información que en el vidente se da básicamente por medio de la vista. Incluso hay autores que plantean que la audición se aproxima bastante a la visión por el tipo de información que proporciona; a diferencia del tacto el oído recibe estimulación constante desde que se nace.

Dentro de lo que es la percepción auditiva hago referencia a la "ecolocación", ésta se refiere a la transmisión del sonido y la percepción de su eco. Los datos que proporciona la ecolocación son, por ejemplo, dirección, dimensión, pre-

sencia de objetos y sujetos básicamente. El término lo acuña Griffin en 1958 (7). A la ecolocación se le ha llamado también visión facial, percepción de obstáculos, incluso el sexto sentido. Al respecto se han llevado a cabo diferentes estudios; Suterko refiere a Kihler (8) quien concluye en que se trata de una habilidad que puede ser aprendida por cualquier persona, siempre y cuando se tengan oídos normales, en el caso específico de los ciegos, se considera una habilidad que debe aprenderse y desarrollarse, aproximadamente desde el año de edad.

El olfato. El olfato proporciona datos sobre ubicación principalmente; hay quienes lo consideran secundario en relación con los descritos anteriormente, sin por ello restarle la importancia que tiene, además de dar datos sobre la ubicación brinda datos acerca de la orientación de determinados lugares, información sobre el ambiente, las personas y objetos; a su vez manifiesta características específicas de los mismos. La información que el olfato brinda, es muy diferenciada si se le compara con el sentido del gusto.

El gusto también ha sido considerado un sentido secundario, la información que nos brinda se refiere a sabores, texturas y tamaños. Como dato curioso la profesora Barraga comenta que la punta de la lengua puede ser tan discriminativa que se han reportado casos en los cuales las personas leen el Braille con su lengua.

Hasta aquí podemos concluir que en cuanto a los sentidos se refiere, videntes y ciegos cuentan con las mismas características

así como también el tener las mismas posibilidades de desarrollar determinadas habilidades.

Conviene aclarar que se habla de chicos cuyo único problema es la visión.

En lo que respecta a nociones que se adquieren por medio de la vista, es decir, nociones que el ciego no puede captar, son por ejemplo, el color, la luz y la belleza física principalmente.

Lowenfeld (9) concretiza que la ceguera trae consigo tres limitaciones básicas. La primera se refiere al alcance y variedad de sus experiencias, lo cual implica que los chicos deben utilizar sus sentidos restantes para poder tener ideas concretas sobre los objetos. La segunda limitación es en cuanto a la habilidad para manejarse, es decir en su movilidad y orientación. Por último, la interacción con el medio ambiente, puesto que al estar separado del ambiente físico también se está del medio social.

1.2. Desarrollo social.

Villey ha afirmado que los ciegos son susceptibles de vivir una vida social plena tal como los videntes (10). Soltseva dice que el desarrollo social de los ciegos depende en gran medida del conocimiento que tengan los padres sobre el problema y sobre todo de la aceptación o rechazo que hagan

de él (11).

1.2.1. La familia. Siempre que nace un niño ciego son los padres quienes sufren la gran decepción, la forma en la que enfrenten el problema será decisiva para el desarrollo general del niño. Esto es en el caso que el problema se presente desde el nacimiento, sin embargo se debe tener presente que los impedimentos visuales muchas veces son progresivos e incluso repentinos. "Los psicólogos modernos aluden a menudo a la influencia que el medio familiar y las primeras vivencias infantiles ejercen en la vida o en la personalidad del adulto. Así pues, la familia, y de manera especial la madre, a través de la cual toma el niño contacto con el mundo, condicionarán en mayor o menor medida -a veces decisivamente- el comportamiento posterior de la persona" (12). De hecho el que haya un niño ciego en la familia provoca una gran conmoción y desequilibrio en los padres; es frecuente encontrar en ellos sentimientos de culpabilidad extremos. La aceptación del problema se torna tan difícil que no es raro saber de familias desintegradas a raíz de este problema. Sommers (13) determina cinco modelos en cuanto a las actitudes y reacciones que suelen tener los padres hacia dicho problema. El primero corresponde a una aceptación del niño y su impedimento, el segundo se refiere a la negación de los efectos que el impedimento trae consigo; un tercer modelo implica una sobreprotección excesiva principalmente de la madre, el cuarto encierra un rechazo disfrazado, aparentemente se acepta el problema, pero en la

realidad las actitudes son de rechazo; el quinto y último es el rechazo abierto. Según Sommers las actitudes que interfieren más en el crecimiento y desarrollo de los chicos son el rechazo y la sobreprotección, por lo cual son consideradas muy negativas, puesto que lejos de favorecer el desarrollo armónico en los sujetos, les restan oportunidades.

Se debe tener presente que los niños que nacen ciegos, no tienen la experiencia o antecedente del sentido de la visión; en los casos en los que la ceguera se presenta gradualmente es decir, cuando se pierde la vista antes de los siete años, las imágenes visuales son muy pobres, de hecho se les debe tratar como ciegos de nacimiento.

En cualquier situación, la familia tiene una tarea difícil de realizar. Lo más conveniente es que se proporcionen al niño los cuidados, atenciones y protección necesarios para facilitar su desarrollo personal lo más cercano posible al que pudiera tener como vidente. No está de más reiterar que la sobreprotección lejos de ser benéfica obstaculiza su independencia personal.

1.2.2. La escuela. La escuela juega un papel importante en el desarrollo del niño ciego. Una vez detectado el problema es importante que la familia se informe sobre las alternativas escolares que se tienen en su comunidad. En principio es recomendable que sea una institución especial la que atienda al chico para que se le valore integralmente y se definan las

opciones más viables a cada caso en particular. Existen diferentes modalidades de escuelas como la escuela residencial, la escuela integrada, por ejemplo, cada una con características particulares, si bien, en todos los casos los objetivos generales se refieren a lograr un desarrollo óptimo en los sujetos. El que el niño asista a una escuela favorece en gran medida su socialización, ya que va a interactuar con otros chicos, con los docentes y en general con otras personas ajenas a su familia. Susana Crespo considera que la escuela es escuela en la medida en que permita al niño descubrir y orientar sus aptitudes y conducta. En relación con los videntes los objetivos educativos no difieren en forma alguna ya que el aprendizaje no tiene una relación directa con la visión. Por lo anterior es que los fines educativos son los mismos para ciegos como para videntes. La escuela tiene como propósito educar al ciego; "educar al ciego implica, como primera tarea, enseñar al individuo a aceptar su ceguera y a saber vivir con ella, no a pesar de ella" (14). Para lograr una educación plena se debe dirigir al ciego hacia el desarrollo y empleo de todas sus facultades con el fin de que pueda captar y comprender el medio en el cual se desarrolla, así como el mundo en general.

Es conveniente que los maestros que trabajan con ciegos conozcan las características de los padecimientos de sus alumnos con el objeto de lograr mejores progresos en ellos, así como saber que ciertos padecimientos se asocian con otras alteraciones

e incluso las pueden ocasionar. Otros datos importantes que se deben investigar son la edad en que aparece el impedimento visual; la edad de ingreso a la escuela, el sexo, si se tiene experiencia escolar y de qué tipo, etc., toda esta información permitirá al maestro una mejor labor. La profesora Crespo proporciona algunas sugerencias a los maestros para equilibrar de alguna forma los problemas implicados en la ceguera. Primeramente nos dice que el maestro debe conocer las actitudes, aptitudes y reacciones de los alumnos ciegos, la segunda sugerencia señala que se debe saber cómo es el aprendizaje en los ciegos, cuáles son sus necesidades específicas así como sus carencias, saber cómo compensar la falta de visión y lograr la aceptación del problema por parte del chico; por último plantea que se debe conocer la manera de llegar a la gente para que acepte a los disminuidos visuales.

1.2.3. La sociedad. Los especialistas en el área coinciden en el señalamiento de que los ciegos tienen todas las posibilidades de llevar una vida social plena, desafortunadamente la sociedad en general no se los permite; por lo regular se les margina ya sea mediante sentimientos y actitudes de rechazo o en el caso contrario, sentimientos de compasión. Esto trae como consecuencia que no sean aceptados como un miembro más de la comunidad. Lo anterior puede observarse claramente en el ámbito laboral, por ejemplo, se dice que los ciegos tienen

las mismas posibilidades que un vidente de desarrollar adecuadamente una actividad laboral, sin embargo en la realidad es sumamente difícil que se les brinden oportunidades iguales.

Othón Salazar en su artículo "La cultura en México niega a los ciegos la posibilidad de participar de ella" (15), nos dice que el poco interés que se tiene por mejorar las condiciones de vida de los ciegos en México se debe entre otras cosas, a que la ceguera es vista como sinónimo de mendicidad, vendedor ambulante y en el mejor de los casos de músico; también se relaciona con torpeza y distracción. Señala una situación que me parece bastante descriptiva en cuanto a la marginación que hacemos de ellos inclusive sin pensarlo, que es lo más grave. "A diferencia de lo que podrían pensar los videntes, la asistencia al cine y al teatro es de gran importancia para los que están privados de la vista. A este respecto, Salazar explica: 'El cine, cuando se trata de películas extranjeras, es un medio muy útil para la práctica de idiomas, y en el caso del teatro, lo atractivo es que el comportamiento de los actores lo captamos a través de la apreciación oral' (16). Considera que la familia juega un papel muy importante en la incorporación de los ciegos a la sociedad; esta debe ofrecer las mismas oportunidades a ciegos y a videntes.

Aún cuando las instituciones y los especialistas en el Área pretenden una integración completa del ciego a la sociedad, no se puede considerar todavía que esta se lleve a cabo.

1.3. Aspectos Psicológicos.

Para abordar los aspectos psicológicos es importante aclarar que existen tres corrientes respecto a lo que es la psicología de los impedidos, según apunta Frampton.

Una corriente considera que se debe hablar de una psicología de los impedidos. La segunda corriente plantea que se trabaje por áreas específicas, en este caso hablaríamos de una psicología de los ciegos. La última insiste en que no existe una psicología de los impedidos.

Ubicándonos en el área de los ciegos propiamente, hay tres cuestionamientos básicos que salen a relucir constantemente.

¿El ciego al carecer de la vista total o parcial cuenta con una compensación por parte de los demás sentidos?. ¿Existe el sentido de los obstáculos?. ¿Qué se puede esperar de la inteligencia de los ciegos?. Las dos preguntas iniciales tienen su respuesta según la corriente que se adopte, pero considero que son aspectos que se ubican en lo que es el desarrollo físico básicamente; la tercer pregunta aún cuando su respuesta está también supeditada a la corriente que se adopte, entra de lleno en el área de la psicología.

A principios del siglo XX aparece el término "Tiflología", mismo que proviene del griego [^]tiflós[^] ciegos y [^]logos[^] tratado; hay quienes consideran que más que referirse a la ciencia de los ciegos como se entendería etimológicamente, la

tiflogía debe estudiar la psicología de los ciegos, fundamentando que el área requiere de una psicología especial o diferencial. Actualmente hablar de tiflogía como una ciencia, puede ser aventurado, pero es innegable el hecho de que a raíz de que se constituye el término se despierta un gran interés por hacer investigaciones sobre los ciegos.

1.3.1. La inteligencia de los ciegos.

En lo que se refiere a la inteligencia de los ciegos se pueden encontrar dos posturas bastante claras y contrarias a la vez. Una nos dice que la inteligencia de los ciegos no puede compararse con la de los videntes y mucho menos entenderse por mucho que cerremos los ojos. La otra postura considera que la inteligencia del ciego es equiparable a la de los videntes pues funciona casi de igual manera, la diferencia está dada en que el ciego no cuenta con las mismas vías sensoriales que el vidente.

Dentro de la primer postura podemos ubicar a Silvia Santín quien nos dice que los ciegos no pueden ser considerados normales, ya que su desarrollo es único, tanto en lo afectivo como en lo sensorial y lo cognitivo. La autora comenta que es importante tomar en cuenta que los programas y tareas encaminados a los ciegos se basan en las semejanzas con los videntes y no en las diferencias, situación que sería interesante investigar. El hecho de que las actividades y programas sean los mismos para ciegos y videntes, demuestra, en cierta forma que no se tienen datos fidedignos y suficientes, como para considerarlos incapaces de desarrollarse a la par que un vidente.

Cabe mencionar que si las diferencias en cuanto a actividades escolares se refiere, se hicieran más hondas, entre ambos grupos la integración de los ciegos a una sociedad de videntes sería casi imposible.

La justificación que Santin proporciona para considerar a los ciegos como personas diferentes y sobre todo para considerar que en el desarrollo cognitivo difieren con los videntes es la siguiente: "La información sensorial no es lo suficientemente completa como para permitir su desarrollo cognitivo; su información sensorial más el lenguaje que el vidente le impone pueden ser demasiado complejos como para procesar con eficiencia lo que se recibe" (17).

Contraria a esta postura tenemos a Geraldine T. School, quien plantea que son muchas más las similitudes entre los ciegos y videntes que sus diferencias, dentro de esta línea también está Pedro Villey. La postura de Villey la considero interesante puesto que él es ciego; pierde la visión a los cinco años y medio, por lo que se puede considerar como ciego congénito, ya que se ha demostrado que lo que se recuerda de imágenes visuales es muy pobre.

Los dos autores mencionados, un vidente y un ciego, coinciden en que si el problema es la ceguera únicamente el desarrollo mental no tiene porqué ser característico de unos u otros. Conducen también en que gran parte del desarrollo de la inteligencia se da a temprana edad, para lo cual la vista proporciona información sensorial importantísima, sin embargo,

todo lo que el vidente adquiere por medio de la vista, el ciego lo adquiere por medio del tacto y el oído principalmente, las excepciones serían conceptos como el color y la luz; que no son lo esencial del pensamiento.

Hablando particularmente de la inteligencia Pedro Villey considera que ciegos y videntes no solo están en igualdad de circunstancias puesto que no difiere en su naturaleza ni en sus características particulares. Al mismo tiempo comenta que los ciegos tienen ventajas intelectuales en relación con los videntes; las ventajas se refieren a la capacidad de reflexión, concentración y memoria.

En la formación de conceptos es conveniente aclarar, como se dijo anteriormente, que fuera de conceptos como luz y color el ciego puede adquirir todos los demás, lo importante es que ya sea en el plano escolar y/o familiar se le proporcionen actividades concretas y sobre todo significativas para que pueda adquirirlos.

En lo que concierne a las representaciones mentales Villey hace referencia a los resultados obtenidos por Mr. Fisher quien concluye que los ciegos tienen una mayor preponderancia hacia las representaciones que implican relaciones espaciales como espesor, tamaño, peso, anchura, etc. La diferencia con el vidente es en cuanto a intensidad y calidad de la representación. El ciego, al representarse un objeto primeramente piensa en la forma y posteriormente en su finalidad, asociando a su vez el sonido que pudiera hacer el objeto. El vidente maneja la representación de objetos por medio de

impresiones visuales, las cuales en un momento nos dan cuenta del todo organizado. Por lo anterior es que hay personas que consideran al pensamiento del ciego menos ágil en comparación con el del vidente.

Otros aspectos psicológicos como pudieran ser la personalidad y la emotividad en los ciegos también han sido discutidos; nuevamente se tienen dos posturas. Hay quienes señalan que existen reacciones emocionales específicas de los ciegos, así como una personalidad característica. Lowenfeld se sitúa en posición contraria al plantear que las reacciones emocionales son las mismas que las que se pueden encontrar en los videntes, de hecho las características particulares de los ciegos vienen del estereotipo que la sociedad ha hecho de ellos, por ejemplo, sujetos infelices, incapaces, dependientes, etc. McGuire y Meyers referidos por el mismo Lowenfeld, realizan estudios sobre problemas conductuales en los ciegos congénitos y llegan a la conclusión de que las perturbaciones conductuales se deben a la auto-protección de la que son objeto los invidentes. En lo que a personalidad del ciego se refiere las dos posturas contrarias persisten, Cutsforth (18) plantea que la falta de visión cambia y reorganiza la vida mental del chico, por lo que tiene una personalidad característica; desde otro punto de vista Zurich y Ledwith (19), concluyen que el ciego tiende a manifestar actitudes extremas ya sea positivas o negativas más que los videntes, lo que no es concluyente de una personalidad del ciego, ya que las diferencias

entre unos y otros no fueron sustanciales. Por todo lo anterior considero que no podemos hablar de una personalidad característica del ciego.

1.3.2. Pruebas psicológicas utilizadas con ciegos.

De acuerdo con la bibliografía que se tiene acceso para consulta, que es escasa, la persona que ha trabajado con pruebas psicológicas y educacionales es Mary K. Bauman. Plantea que una prueba psicológica por sí misma o de manera aislada no nos aporta nada sobre el chico al que estamos evaluando. Hay que considerar que las pruebas deben aplicarse como parte de un conjunto que conduce a un informe psicológico; en él se debe tener información lo más completa posible sobre los datos históricos, sobre el desarrollo físico, escolar y sólo así es como una prueba psicológica puede tener significado tanto para el psicólogo como para el maestro de grupo.

De acuerdo con sus características las pruebas psicológicas pueden ser agrupadas en tres categorías: 1. Pruebas para ciegos que han sido adaptadas satisfactoriamente y pueden utilizarse, como es el caso de la escala verbal de Weschler. 2. Pruebas que raras veces han sido utilizadas con ciegos y que son medidas para videntes, como la prueba de apercepción temática T.A.T. y 3. Pruebas que no son características de una población particular, como los cuestionarios sobre actuación social, personalidad, aptitudes, etc.

Es importante tener en cuenta que la evaluación por medio de tests psicológicos para los ciegos es algo particular en la

medida en que se deben hacer diferentes adaptaciones a los materiales y en sí a su aplicación. "Con respecto a la situación de la prueba como tal, una guía justa sería darle a la persona ciega toda la información pertinente que recibiría naturalmente si pudiera ver. A menos que el objeto del test sea determinar si el individuo puede decir lo que se ha ubicado enfrente de él (20), de hecho lo que se pretende es que se le proporcione todo tipo de información que requiere exceptuando lo que se está evaluando.

Otra cuestión importante que se debe tomar en consideración, es la población con la que se está trabajando. Si el chico es débil visual se le debe permitir manejarse con la vista; ahora bien, si se trata de un ciego será necesario que utilice el sistema Braille. Algunas pruebas pueden trabajarse oralmente; en realidad, el objetivo del test, será el que determine la manera de aplicación.

Bauman refiere que la única prueba que se ha utilizado con los ciegos en U.S.A. es una adaptación del Weschler, más en la mayoría de los casos solamente se utiliza la escala verbal; en otros se utiliza también la escala de ejecución, y no de inteligencia, éstas cuando el remanente visual lo permite.

Algunos tests ya han sido adaptados al Braille, tal es el caso del WISC y WAIS, por ejemplo; Carl Davis adapta la prueba de Binet, conociéndose actualmente como prueba de Ferkins Binet, esta evalúa el aprendizaje así como también algunas habilidades.

Bauman ha desarrollado más que una prueba psicológica

un instrumento clínico, como ella misma lo considera; el instrumento mide la capacidad mental y la visión. Se conoce como el NLL (Non-Language-Learning).

En sí, son varias las pruebas psicológicas que han sido utilizadas con personas ciegas, sin embargo siempre se habla de adaptaciones a las pruebas existentes y sobre todo diseñadas para videntes. Como casos especiales se tienen los trabajos de Bauman y algunas pruebas diseñadas para detectar la coordinación de manos con el fin de determinar la habilidad que se tendrá para leer en Braille; como es el caso de la prueba de discriminación de asperezas (R.D.T.).

Las adaptaciones a los tests no se han limitado al aprovechamiento escolar y/o a la inteligencia, sobre todo después de la segunda guerra mundial se vió la necesidad de ubicar a personas que habían quedado ciegas como consecuencia de la guerra; así hay adaptaciones a pruebas de destreza manual, de personalidad, de actuación social, por ejemplo.

En fechas más recientes se tienen estudios realizados sobre pruebas operatorias con ciegos y débiles visuales. Tobin investiga la conservación de las sustancias con una población de 189 chicos ciegos y débiles visuales concluyendo que "mientras los mejores de ellos se desempeñan a la par que los niños videntes, el rango de edad en el cual la conservación se adquiere es más extensa en los niños con deficiencias visuales"(21). Sugiere que el maestro utilice tareas de orientación piagetiana tanto para diagnóstico como para la enseñanza.

Otra investigación también dentro de lo que son las pruebas operatorias, es el que realiza Alberto Rosas, investiga la conservación y la seriación con ciegos congénitos, con videntes y con videntes que al momento de realizar la prueba se les tapan los ojos; los resultados a los que llega son que los ciegos en comparación con los videntes revelan un retraso significativo; dicho retraso, según comenta el autor, puede deberse a la modalidad sensorial que se emplea, y no a que la falta de visión produzca trastornos importantes en el desarrollo cognitivo. Como se puede observar son mínimas las pruebas diseñadas específicamente para los ciegos, por lo regular se parte de pruebas desarrolladas con videntes para posteriormente hacer las adaptaciones necesarias.

El haber abordado en un inicio los aspectos orgánicos y el desarrollo moramente físico de los invidentes, nos permite resaltar que de ninguna manera son seres dotados de sentidos extraordinarios; ahora bien, lo que resulta de vital importancia es el papel que juegan tanto la familia, como la escuela y la sociedad en su conjunto. Estos tres factores serán decisivos en el desarrollo del invidente.

Pese al hecho de que el ciego se maneja por medio de percepciones hápticas y el vidente visuales, considero que son más las coincidencias entre ambos, que las divergencias. En relación con los aspectos psicológicos los datos que se tienen no pueden considerarse concluyentes, como para pensar en la superioridad de unos sujetos u otros.

Capítulo 2. Teorías psicológicas que abordan la ceguera.

2. Teorías psicológicas que abordan la ceguera.

Enrique Pajón plantea la existencia de cuatro teorías de la ceguera; con base en ellas se han realizado diferentes investigaciones.

2.1 La psicología estructural. Para estudiar a los ciegos, la psicología estructural introduce el término de teoría de la forma. Esta teoría trabaja con conceptos visuales para describir las características de la ceguera. De los estudios realizados, concluyen que es el tacto el único sentido que puede captar características de forma, tamaño y distancia; así como también lo que es el espacio. De lo anterior se desprende que la línea de investigación en este campo es el mundo háptico es decir el de las sensaciones táctiles, en comparación con el mundo óptico, que es el de las sensaciones visuales.

Las investigaciones que se han realizado dentro de esta línea son básicamente comparaciones en cuanto al funcionamiento sensorial de diferentes grupos; videntes, sordos, ciegos, etc. En el caso particular de los ciegos llevan a cabo estudios sobre el arte, la percepción del sistema Braille, la estenografía, etc. y en general todo lo que implique de alguna forma sensaciones táctiles.

2.2 La psicología adleriana. Los postulados de la psicología individual adleriana nos dicen que el hombre por naturaleza es un ser social, que debe desarrollarse y realizarse dentro de una comunidad. Sus necesidades son entender y ser entendido, dar y

recibir afecto así como también ser útil a la sociedad.

De hecho afirman que para poder hablar de un equilibrio psíquico deben relacionarse los siguientes factores: amor, trabajo y comunicación; al relacionarse estos factores la vida del individuo estará encaminada a bienes comunes, y le permitirá ser y sentirse útil a la comunidad de la que forma parte.

En la medida en que el problema básico del ciego es netamente visual, el factor de la comunicación es decir, el lenguaje hablado, tiene todas las posibilidades de ser desarrollado satisfactoriamente; lo cual le permite en gran medida desenvolverse en su grupo social; sin embargo, en lo que se refiere a la comunicación no verbal como son las expresiones faciales y el movimiento del cuerpo básicamente, se encuentran en franca desventaja respecto al vidente, traduciéndose ésta, en sentimientos de incomprensión y soledad, la mayoría de las veces. Además de lo anterior, es frecuente que el ciego se sienta "de los otros" en relación con el grupo de videntes. El ser "de los otros" y los sentimientos de soledad provocan que los ciegos se aislen del grupo social al que pertenecen, al aislarse se inicia un círculo vicioso con sentimientos de tristeza, incomprensión, soledad, etc.

El trabajo es visto como factor que interviene en el equilibrio psíquico, puesto que por un lado permite al hombre relacionarse con su comunidad, favoreciendo la dimensión social que el hombre posee por naturaleza. Por otro lado, en el caso de los ciegos la cuestión laboral presenta características

particulares. Hay que tomar en cuenta que ciertos empleos son inaccesibles a los ciegos pues requieren por fuerza de la visión; otros pueden ser desempeñados satisfactoriamente después de un entrenamiento, cuando en dichos empleos la vista no es indispensable. Desafortunadamente para los ciegos los trabajos en los que pueden desenvolverse adecuadamente, el obstáculo a vencer es la sociedad. En el caso de que sean aceptados, el trabajo en sí es un gran estímulo, por lo que suelen tener un mejor rendimiento en comparación con los videntes.

El aspecto del amor implica que el ciego tiene las mismas posibilidades que el vidente de amar y ser amado. Desgraciadamente el aislamiento en que muchas veces se encuentran, obstaculiza en gran medida sus relaciones sociales con los videntes; por ello es común que los matrimonios se den entre ellos mismos.

2.3. El conductismo. Esta escuela realiza sus investigaciones en Estados Unidos de Norteamérica, específicamente en la escuela Perkins de Massachussets. Su objetivo principal consiste en detectar qué medios permiten aplicar medidas psicológicas a los ciegos, pues normalmente se trabaja con medidas y parámetros que son para videntes.

Varios de los trabajos realizados se ubican en el área del lenguaje, detectando que en la educación del ciego se recurre constantemente al verbalismo. El verbalismo implica a un docente que más que docente yo considero un orador, y alumnos que repiten

el discurso, tal como lo pronunció el orador (maestro). Este es un problema bastante frecuente al que no se le ha dado mucha importancia. Dentro del verbalismo otra cuestión importante es la utilización constante de conceptos netamente visuales en donde el ciego, lejos de expresarse con conceptos propios, es decir conceptos que ha adquirido mediante experiencias propias, utiliza los de los videntes que para él son ajenos. Esto, me parece importante de mencionar, porque, es frecuente que otorgue mayor valor a las expresiones de los videntes, menospreciando las que le son propias.

Se menciona que en lo referente a la formación de conceptos lo determinante no es la ceguera en sí, si no, los factores que la acompañan, específicamente la edad, la experiencia y la inteligencia.

2.4. El psicoanálisis. Para abordar a los ciegos a la luz del psicoanálisis, un grupo de investigadores españoles se da a la tarea de organizar, por medio de una revista, un concurso. El concurso consiste en que todo chico ciego que desee participar debe mandar un escrito sobre cualquier tema. Los investigadores analizan los escritos con el propósito de determinar características psicológicas de los ciegos y desprender de ellas críticas que deriven hacia nuevos planteamientos educativos así como también métodos pedagógicos adecuados a ellos.

Las conclusiones a las que llegaron son: que el invidente experimenta sentimientos de soledad porque se siente

menospreciado, lo cual se ve claramente cuando la familia así como la sociedad le otorgan un sitio menor que el que se le proporciona a un vidente. Encuentran con relativa frecuencia que, el ciego, ante una situación angustiosa tiende a huir de ella. Lo curioso del caso es que, en dichas situaciones aparece por lo regular, la amistad con un vidente. Gracias a esta es que el ciego logra superar el problema. Otro de los sentimientos que aparecen, es el denominado complejo de prostitución. El complejo oscila de sentimientos de humillación a sentimientos profundos de venganza. En cuanto al exhibicionismo los investigadores comentan que se da como la demostración clara de que ya han superado su falta de visión. El hecho de ser ciego trae consigo sentimientos de inferioridad, estos sentimientos afloran cuando dentro de la misma historia se relatan sueños; lo interesante es que los ciegos no se muestran como seres inferiores; más bien destacan la superioridad que los videntes poseen.

Además de analizar los escritos, los investigadores entrevistaron a los chicos, encontrando que ninguno de ellos considera que el ser ciego es una pena profunda.

Posteriormente estudian los trabajos hechos por los videntes y comparan las tendencias que se manifiestan en los dos grupos. Encontraron que en el 80% de los trabajos hechos por videntes, no se registran las tendencias ni los complejos que se presentan en aquellos realizados por los ciegos.

Las coincidencias de ambos grupos son mínimas y se refieren

a los temas de los escritos, el tem es el mismo o muy semejante, pero el desarrollo de la historia en si, es completamente diferente.

Además de las cuatro corrientes psicológicas planteadas por Pajón, como teorías de la ceguera, tenemos otra escuela de pensamiento bajo la cual se han hecho investigaciones con los ciegos. Corresponde ahora abordar a la teoría psicogenética. Esto nos lleva a plantear sus postulados generales, en un primer momento, para después reseñar los trabajos realizados específicamente con los invidentes.

2.5. La teoría psicogenética. El objetivo central de esta corriente, es dar cuenta del origen y desarrollo de las funciones mentales. Para ello, parten de considerar al niño como sujeto activo en su proceso de evolución. Sus bases metodológicas son consideradas netamente experimentales, puesto que, analizan las actividades externas de los sujetos. Lo anterior, supone, enfrentar a los niños a tareas problema que deben resolver; la manera en que las resuelven proporciona información sobre la estructura mental del niño y su nivel de desarrollo.

Piaget postula que el desarrollo mental pasa por diferentes etapas, definidas cada una de ellas por una estructura propia, cada estructura debe entenderse como una forma particular de equilibrio. A la vez, cada estructura nueva prolonga la anterior reconstruyéndola en un nuevo plano, para posteriormente sobrepasarla.

El nivel sensoriomotor. Del nacimiento a los 2 años; se

caracteriza por la construcción del conocimiento práctico. A lo largo de este periodo se construyen los esquemas de acción, que servirán de subestructura del conocimiento representacional posterior. La evolución que se da dentro de este estadio se caracteriza por la construcción de cuatro categorías de acción: los esquemas del objeto permanente, del espacio, de la causalidad y del tiempo.

Alrededor de los dos años se inicia una segunda etapa, denominada función semiótica o simbólica; la cual se prolonga hasta los 6-7 años aproximadamente.

La función semiótica es considerada como generadora de la representación, en virtud de la aparición de un conjunto de conductas que permiten evocar objetos u acontecimientos ausentes. Dichas conductas son: la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y el lenguaje. Gracias a ellas es que el sujeto va a poder "representar algo (un *significado* cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etcétera) por medio de un *significante* diferenciado y que sólo sirve para esa representación . . ." (22). Por lo anterior es que se considera que la función semiótica permite a la inteligencia senso-motora prolongarse en pensamiento.

La imitación diferida es conceptualizada por Piaget, como, el progreso de la representación de las acciones de un modelo presente, a la representación de dichas acciones en pensamiento.

El juego simbólico es una actividad creativa en la cual, el niño organiza la realidad a su parecer, para ello, construye un

sistema de símbolos que se adaptan según sus deseos y necesidades; un símbolo puede referirse a algún objeto determinado en un momento, siendo que en otro, representa algo distinto. Acorde con lo anterior, el juego simbólico viene a ser un paso de la acción a la representación.

Otra forma de representación está dada por el dibujo; Luquet plantea que en un inicio los chicos dibujan lo que saben del objeto para posteriormente dibujar lo que se ve de él (23).

La imagen mental es el resultado de una imitación interiorizada, en donde, el sujeto trata de copiar su realidad reproduciéndola activamente. Como veremos, las imágenes mentales comportan un desarrollo propio. Según Piaget e Inhelder, las imágenes reproductoras son las de más temprana construcción, siendo a la vez las más simples. Estas evocan espectáculos conocidos y percibidos con anterioridad. Las imágenes anticipadoras son las que hacen referencia a situaciones no percibidas previamente. Hecha esta división, pasemos ahora a la clasificación según su configuración. Estáticas, si la configuración está en reposo, cinéticas, si es que se ve implicado un movimiento o cambio de posición y de transformación cuando hay cambio en la forma.

Como se dijo al iniciar lo referente a la imagen mental, Piaget plantea que las imágenes reproductoras estáticas son las que aparecen primeramente; sólo al nivel del periodo operatorio (7-8 años) es que aparecen todas las demás. La argumentación que proporciona para sustentar lo anterior, es que, son las

operaciones las que permiten reconstruir internamente todo un proceso, ya sea reproductor o anticipador, de movimiento o de transformación.

Por último tenemos al lenguaje. Nuevamente se trata de otra acción que tiene como fin la representación. Su aparición es simultánea al juego simbólico, dibujo, imitación diferida e imagen mental. Gracias al lenguaje y a la función semiótica como conjunto, es que, el pensamiento se desliga de la acción creándose la representación; es de tenerse muy en cuenta que a diferencia del dibujo, de la imitación diferida, etc., el lenguaje no es una construcción individual, éste ya está elaborado socialmente.

Ninguna de las conductas que caracterizan este periodo se desarrolla de manera aislada. Estas se encuentran organizadas en una estructura de conjunto con la ayuda de la estructuración propia de la inteligencia.

El siguiente nivel corresponde a las operaciones concretas. En este el niño requiere aún de la presencia concreta de los objetos para su razonamiento, su actividad de organización está orientada a cosas y hechos de un presente inmediato. La operación consiste pues, en una acción interiorizada y reversible, coordinada e integrada en sistemas generales. La reversibilidad es la posibilidad de combinar toda operación en su inversa para regresar a su estado original. Las edades cronológicas que abarca este periodo van de los 7-8 años hasta los 11-12 aproximadamente.

operaciones las que permiten reconstruir internamente todo un proceso, ya sea reproductor o anticipador, de movimiento o de transformación.

Por último tenemos al lenguaje. Nuevamente se trata de otra acción que tiene como fin la representación. Su aparición es simultánea al juego simbólico, dibujo, imitación diferida e imagen mental. Gracias al lenguaje y a la función semiótica como conjunto, es que, el pensamiento se desliga de la acción creándose la representación; es de tenerse muy en cuenta que a diferencia del dibujo, de la imitación diferida, etc., el lenguaje no es una construcción individual, éste ya está elaborado socialmente.

Ninguna de las conductas que caracterizan este periodo se desarrolla de manera aislada. Estas se encuentran organizadas en una estructura de conjunto con la ayuda de la estructuración propia de la inteligencia.

El siguiente nivel corresponde a las operaciones concretas. En este el niño requiere aún de la presencia concreta de los objetos para su razonamiento, su actividad de organización está orientada a cosas y hechos de un presente inmediato. La operación consiste pues, en una acción interiorizada, reversible, coordinada e integrada en sistemas generales. La reversibilidad es la posibilidad de combinar toda operación con su inversa para regresar a su estado original. Las edades cronológicas que abarca este periodo van de los 7-8 años hasta los 11-12 aproximadamente.

Finalmente tenemos el nivel conocido como de las operaciones formales; este se sitúa alrededor de los 11-12 años, prolongándose a la adolescencia y en general a la vida posterior. Se caracteriza por la posibilidad de razonar sobre lo factible, es decir, sobre hipótesis. El razonamiento ya no se refiere sólo a objetos o realidades directamente representables. Esto se debe a una reorganización nueva y definitiva de estructuras más complejas.

Los criterios sobre la integración de las diferentes estructuras son: las estructuras de conjunto son integrativas, es decir, cada nueva estructura es resultado de la anterior, incorporando a esta última como estructura subordinada; preparando al mismo tiempo la siguiente. Cada estadio está caracterizado por una estructura de conjunto, gracias a esta es que se pueden explicar características particulares de la misma. El orden de sucesión de las diferentes etapas es constante. Las edades cronológicas deben ser tomadas como referencia, puesto que pueden variar de sujeto a sujeto, de una raza a otra, etc.

Factores del desarrollo. El desarrollo de un grupo de estructuras a otro se explica por medio de cuatro factores: a) maduración. La maduración del sistema nervioso y endócrino tiene una función indispensable, interviene en cada transformación que se da durante el desarrollo, pero es insuficiente para explicarlo a partir de ella misma. En otras palabras, podemos decir que es una condición necesaria más no suficiente. b) La experiencia con los objetos es otro factor

necesario para el desarrollo de las estructuras cognitivas.
Conviene aquí mencionar los dos tipos de experiencia. La física se refiere a la acción directa sobre los objetos, siendo que la experiencia lógico-matemática es el resultado de la coordinación de acciones que realiza el sujeto sobre los objetos.

c) Transmisión social. Es la información que el sujeto recibe del medio ambiente en donde se desarrolla. d) Equilibrio. Se concibe como un mecanismo de autorregulación; entendiéndose como una serie de compensaciones del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores.

Una vez expuesto los postulados generales de la teoría psicogenética, pasemos ahora, a reseñar algunos trabajos llevados a cabo con los ciegos desde esta corriente de pensamiento.

La ceguera en sí representa una limitación muy importante en cuanto a la cantidad de estímulos sensoriales posibles de percibir. Aún cuando el tacto se ha considerado como el sentido más cercano a la visión, su campo perceptivo es en mucho, más reducido que el campo visual.

En relación con lo anterior, es que, las diferentes investigaciones realizadas a la luz de esta línea teórica, pretenden de una u otra manera determinar si la ceguera, por sí misma, trae como resultado un desarrollo cognitivo particular.

Gottesman en un primer estudio investiga la percepción háptica en tres grupos de sujetos. Encuentra que el grupo de ciegos congénitos y el grupo de videntes con ojos tapados (al momento de realizar la prueba), muestran ejecuciones

similares a las hechas por el grupo de videntes.

En una investigación posterior se plantea analizar el desarrollo conceptual de los ciegos congénitos, en tareas de conservación. Nuevamente trabaja con 3 grupos de sujetos: ciegos, videntes con los ojos tapados y videntes en uso de la visión. A la vez ubica tres niveles de edad. El primer nivel está integrado por sujetos de 4-5 años, el segundo abarca a los chicos de 6-7 años y al tercer nivel le corresponden los de 8-11 años. Los resultados a los que llega son en cierta forma similares a su estudio anterior. El grupo de ciegos congénitos muestra los mismos patrones de desarrollo que el grupo de videntes. Sin embargo, conviene mencionar que, en proporción los ciegos congénitos de edades más tempranas tienen un desarrollo más lento que el mostrado por los videntes. Por lo demás los tres grupos tuvieron la misma secuencia en cuanto a complejidad de las tareas. La conservación de la masa fue la más sencilla, seguida por el peso, siendo que, la conservación del volumen fue lograda por muy pocos sujetos. Con base en lo anterior, es que el autor concluye: el mayor descubrimiento de la investigación fue haber podido determinar que el orden de adquisición de la conservación fue similar en los tres grupos. Otros resultados importantes a los que llega, es que, el orden de dificultad de las tareas de masa y peso también fue semejante en todos los grupos; el resultado que a mi parecer fue básico, es el haber descubierto que la visión no fue necesaria para las ejecuciones de las diferentes tareas (24).

Tobin estudia la conservación de la sustancia con débiles visuales y ciegos. Introduce como variable la procedencia escolar (internado-escuela especial). Las edades de los sujetos fluctúan entre los 5 y los 17 años. Los resultados que obtiene con su investigación confirman los de otros investigadores y de Piaget mismo, en el sentido, de que las respuestas de conservación se incrementan con la edad.

Cabe señalar que los niños con problemas visuales que alcanzan la conservación en edades tempranas, son los considerados como avanzados; éstos la logran igual que los videntes, a los 6-7 años. Siendo que otros de ellos logran la conservación hasta los 9-10 años. Al respecto, el autor señala que "este retraso en el desarrollo es debido a las restricciones en el grado y calidad de las experiencias de aprendizaje de los niños con deficiencias visuales y de sus interacciones con el medio es difícil de asegurar" (25).

Otra investigación respecto a la conservación la lleva a cabo Rosa Rivero; su estudio incluye también la seriación. De igual manera que los dos investigadores citados anteriormente, trabaja con tres grupos, ciegos, videntes vendados y videntes en uso de la visión. La edad de los sujetos oscila entre los 7 y los 15 años.

En cuanto a la conservación de la sustancia concluye que, tanto ciegos como videntes vendados logran la conservación hacia los 11 años aproximadamente; siendo que los videntes en uso de la visión la logran en un nivel aceptable entre los 7-8 años, y un

dominio efectivo hacia los 9 años. Ahora bien, en la primera prueba de seriación, la cual implicaba la seriación de varillas de diferentes longitudes, los tres grupos la realizaron adecuadamente. En la segunda prueba, caracterizada por el autor como prueba de naturaleza imaginativa, los resultados fueron diferentes. La prueba consistía en ordenar un conjunto de fichas siguiendo el orden en que habían seriado las varillas. En el primer nivel estudiado (7-8 años), los tres grupos tuvieron resultados semejantes, más en los siguientes niveles se observó un retraso significativo en los ciegos respecto a los videntes en uso de la vista. "Esto lo podríamos interpretar como que los ciegos no alcanzan una representación de este tipo hasta después de los 13 años. Por lo que respecta a los videntes tapados, podremos decir que en este caso rinden al mismo nivel que los ciegos de su edad, es decir, que el bajo rendimiento de éstos habría que achacarlo a la modalidad sensorial" (26). Las conclusiones de la investigación, apuntan a considerar a la modalidad sensorial como causante de los retrasos en el desarrollo de las capacidades que permiten realizar estas tareas; puesto que, cuando a los videntes se les tapan los ojos, su rendimiento es muy similar al de los invidentes.

Rosa Rivero, posterior a la investigación anteriormente reseñada, estudia los diversos tipos de imágenes mentales en los ciegos totales de nacimiento y la posible relación con el desarrollo operatorio. Nuevamente nos encontramos con tres grupos. El grupo experimental de ciegos y dos grupos de control

de videntes, uno trabajando con los ojos vendados y el otro grupo por medio de la vista. El grupo de ciegos estaba integrado por chicos cuyas edades fluctúan entre los 7 y los 15 años; la edad en los grupos de videntes oscila, entre los 7 y los 12 años. Los sujetos fueron asignados en 4 niveles. El primer nivel estaba integrado por niños de 7-8 años, el segundo por sujetos de 9 años, el tercero por chicos de 11 a 12 años y el último por sujetos de 13 a 15 años. Por medio de las pruebas realizadas el autor observa que, las imágenes reproductoras estáticas simples fueron exitosas en todos los sujetos, no así las más complejas, esto se debe a que las construcciones de ese tipo requieren la utilización de habilidades operatorias para poder ajustarse al modelo propuesto. En las pruebas en donde se exploraban las imágenes cinéticas y de transformación, los ciegos, de los dos primeros niveles mostraron una ejecución pobre, sin embargo en los dos niveles siguientes sus puntuaciones no fueron significativamente diferentes a las de los otros dos grupos; lo anterior se debe a que, para esa edad, ya han alcanzado el nivel operatorio.

En resumen, las diferentes pruebas aplicadas muestran que, los videntes a los que se les tapan los ojos, logran puntuaciones superiores a los ciegos de 7-12 años; más las diferencias no llegan a ser significativas, mucho menos concluyentes. El arribo a la operatividad de este grupo, es similar a la de los ciegos. Los videntes en uso de la visión obtienen resultados superiores con respecto a los invidentes en los primeros niveles de edad

(7-9 años); siendo diferente a la edad de 11-15 años, puesto que, hay invidentes que para esta edad, han logrado la madurez operatoria y presentan puntuaciones incluso superiores a las de los videntes jóvenes (7-10 años). Esto demuestra que para llevar a cabo tareas de representación de imágenes de transformación, el sujeto, precisa de la reversibilidad operatoria. Concluye que el hecho de que los ciegos presenten un desarrollo cognitivo más lento, parece deberse a la modalidad sensorial sobre la que trabajan, y no a un daño producido por la ceguera congénita.

El hecho de que los diferentes investigadores centren su atención a analizar tareas de conservación, incluso de seriación, se debe a que, mediante la ejecución de ellas el sujeto manifiesta su nivel de desarrollo.

Los resultados arrojados por las diferentes investigaciones, sostienen que, los ciegos, los videntes y los videntes con los ojos tapados, muestran un mismo proceso de adquisición y desarrollo en las nociones estudiadas. Queda aún en discusión, si es la ceguera en sí, la responsable de que el ciego presente un desarrollo más lento.

Hemos visto hasta ahora, que esta teoría permite ubicar al ciego, como un sujeto en continuo desarrollo, capaz de construir su realidad por medio de los sentidos restantes. Si esto es así, podemos suponer que en actividades escolares como es la lectura, videntes y ciegos tendrán un comportamiento semejante.

Congruentes con esta suposición, sería de esperar que los

invidentes tuvieran una educación escolar similar a los videntes; desafortunadamente esto no es, ni ha sido así. Por medio de la historia podemos ver que la educación de los ciegos también ha tenido un desarrollo particular; desgraciadamente considero que en nuestro país aún contamos con muchos obstáculos como para poder hablar de una integración real.

3. El ciego escolarizado.

3.1. Historia de la educación de los ciegos.

Para tener una idea más o menos clara de lo que ha sido la educación de los ciegos, considero conveniente abordar de manera general los aspectos históricos más sobresalientes sobre su educación y/o conceptualización socioeducativa.

Lowenfeld ubica cuatro fases de lo que él denomina la evolución del ciego en la sociedad; tomo como base estas cuatro fases ya que permiten delimitar de una manera más o menos precisa diferentes momentos y sobre todo características particulares en cada una de ellas.

3.1.1. La separación. En esta fase se ubican las sociedades primitivas, en donde los ciegos y en general todo sujeto con alguna incapacidad es visto como elemento negativo en la sociedad; por ello es que se les debe separar del grupo. La separación del grupo se da por medio de la aniquilación o por la veneración. La aniquilación se da mediante el infanticidio cuando la ceguera es congénita y descubierta a temprana edad, en caso de que no se detecte tempranamente o la ceguera sea adquirida se les permite vivir pero excluyéndolos de la sociedad, ya que se les considera poseídos por espíritus malignos y al permitir cualquier relación con ellos puede atraer fuerzas negativas (27).

En la India, por ejemplo, se les señala como seres impuros por lo que se les debe excluir de toda ceremonia religiosa, social o política.

En algunas sociedades se cree que la ceguera es un castigo

de los dioses. Al evolucionar las sociedades las concepciones sobre los ciegos cambian y de ser objetos de temor y rechazo se les ubica como seres con poderes especiales, poderes benéficos; sobre todo a los ciegos congénitos. Así son vistos como protegidos de los dioses, por lo cual en algunas civilizaciones se les da el carácter de guías, en el sentido de que las decisiones importantes son consultadas con ellos, aquí es donde se ubica la veneración.

En esta etapa hablar de educación de los ciegos es bastante comprometido, más bien se refiere a las diferentes ocupaciones que tienen los ciegos. En China, por ejemplo, se sabe que los ciegos se dedican a decir la buena suerte, existiendo también los exorcizadores y hechiceros. Los egipcios los consideran como profetas, entre los judíos se les otorgan puestos especiales gracias a su extraordinaria memoria (28).

Ya sea por considerarlos como portadores de fuerzas negativas o como profetas, los ciegos en esta fase son separados del grupo social al que pertenecen.

3.1.2. Estado de guardia. Con el advenimiento del cristianismo y de religiones monoteístas la suerte de los ciegos cambia dado que éstas predicán el derecho a la vida de toda la gente que sufre algún impedimento (29). Se piensa que huérfanos, ancianos y ciegos son una especie de guardianes de la iglesia; sin embargo se considera que siempre están dentro de los limosneros y pordioseros. Los padres de las iglesias toman interés hacia todos los impedidos, algunos escolásticos fundan

los primeros asilos y hospitales para impedidos.

Se presume que dentro de esta etapa los ciegos comienzan a organizarse con el propósito de cobrar mayor fuerza y a su vez protección. En Europa como en China se forman villas en donde la gente tiene como denominador común la ceguera.

A diferencia de dichos lugares los japoneses instruyen a los ciegos en el oficio de masajistas dado que es una labor que pueden desempeñar adecuadamente, así los ciegos ofrecen su trabajo por las calles (30).

También dentro de esta fase es que se funda el Hospital o Asilo de los Trescientos. Lo funda Luis IX con el fin de proteger a 300 soldados que durante las Cruzadas quedan ciegos; los soldados se dedican a mendigar por las calles contribuyendo de esta manera a la manutención de la institución (31).

Algunas ciudades de Europa toman como modelo el asilo con el fin de proteger a los ciegos y a las organizaciones o hermandades que ya se han desarrollado. De hecho las hermandades continúan propiciando la marginación y segregación a la vez que fomentan la ociocidad bajo la cual se supone el ciego debe vivir.

3.1.3. La emancipación. De acuerdo con Lowenfeld este periodo cuenta con la protección de la anterior en la medida en que gracias al apoyo que dan algunas instituciones y tutores específicos es que varias personas ciegas sobresalen en diferentes áreas de estudio. A la vez puntualiza que es dentro de este periodo donde se dan las precondiciones para la fundación de instituciones

propiamente educativas.

De los ciegos que sobresalen y se tiene conocimiento están el matemático Nicolás Saunderson y el ingeniero inglés Juan Metcalf, entre otros. De hecho se tiene noticia de ciegos que sobresalen en áreas como el canto, la poesía, y la música.

3.1.4. Integración. Es en esta etapa en donde se crean las instituciones educativas como tales; el ciego adquiere otro papel dentro de la sociedad. Lowenfeld determina que la integración debe entenderse como el derecho que tiene el ciego a ocupar un lugar en la sociedad. Curiosamente es un hombre ajeno a los ciegos en el sentido de que no es educador ni especialista, el que señala que estos pueden y deben ser educados, sobre todo y en especial los niños. Este personaje es Valentin Hadý, quien parte de considerar que los métodos para enseñar a los ciegos son similares a los que se utilizan con videntes, además determina que el tacto llega a ser un sustituto adecuado de la vista. Hadý organiza un grupo reducido de ciegos y demuestra a la Academia Francesa los alcances que estos chicos pueden tener; la academia reconoce los logros de los niños y contribuye económicamente en la creación de la primera escuela para ciegos. La creación de la escuela sirve de modelo a Europa y se crean escuelas en Inglaterra, Alemania y Viena; con la fundación de diferentes centros educativos es con lo que se inicia propiamente el movimiento llamado "de la integración". Poco a poco el movimiento se expande por toda Europa llegando inclusive a Norteamérica.

En general los objetivos de las diferentes escuelas son hacer a los ciegos felices y útiles a la sociedad, así como también integrarlos a ella y protegerlos; las asignaturas que se trabajan en las escuelas son: música, geografía, matemáticas y ciencias sociales básicamente. Hablando de escuelas ha habido diferentes modalidades aún cuando los objetivos específicos pretenden una integración del ciego a la sociedad.

3.2. La escuela residencial. La escuela residencial tal como lo sitúa Susana Crespo debe dar protección y seguridad al individuo desde la cuna hasta la tumba, ya que su estancia en ella por lo regular es de por vida (32). El niño ingresa a la escuela para cursar ciertos grados o materias específicas, una vez que los concluye sigue permaneciendo en la escuela ahora realizando trabajos manuales; por ejemplo. Si el alumno llega a la vejez se le traslada a alguna parte de la institución siempre con el objetivo de no desampararlo, por ello es que su forma de vida está muy lejos de ser considerada normal; se le protege en todo momento. Las escuelas residenciales van evolucionando de tal modo que según Bledsoe se pueden ubicar tres modalidades de escuelas residenciales (33).

Tipo clásico.- Los objetivos iniciales de la escuela residencial se mantienen, educar a los niños y jóvenes desde jardín de niños hasta la secundaria y brindándoles protección toda la vida.

Tipo centro.- El modelo original se modifica y viene a ser más bien un centro de servicios especiales; a los ciegos se

les estimula para que salgan de la institución, inclusive para que se incorporen a escuelas regulares. Por lo regular se fomenta la convivencia con la comunidad.

Tipo hospital.- Tienen como objetivo servir a los ciegos y en general a sujetos que presenten impedimentos múltiples.

Los especialistas en tiflología consideran que las ventajas de las escuelas residenciales son: permitir proporcionar una educación integrada en donde el curriculum vislumbra las necesidades que tiene el ciego para enfrentarse a una sociedad de videntes; además se trabaja con cada caso particular, es decir, se les proporcionan actividades específicas de acuerdo a las limitaciones particulares de cada sujeto.

Otra de sus ventajas es que cuentan con material didáctico especializado como mapas en relieve, abacos, regletas Braille, etc. Al tratarse de grupos reducidos se tiene la posibilidad de estudiar ampliamente cada caso y así proporcionar una orientación detallada para el chico y su familia.

La desventaja que considero más importante al asistir a una escuela residencial es que el chico se ve fuera del medio sociocultural al que pertenece, lo cual es bastante problemático, sobre todo cuando se concluye el ciclo educativo y debe reintegrarse a su familia. Otro punto negativo es el no contar con la posibilidad de relacionarse libremente ya que siempre se está en un grupo y espacio muy limitado perjudicando al ciego en su iniciativa, socialización e independencia.

Las pretensiones de la escuela residencial siguen y seguirán

cambiando, ahora se quiere que las escuelas sirvan como escuelas pensionadas en el sentido de que los chicos tengan el mayor contacto posible con sus familiares, que los fines de semana, por ejemplo, lo pasen en su medio sociocultural; de hecho se pretende que sean integrados a escuelas públicas.

Según Lowenfeld "las escuelas residenciales deben tender a servir a los niños impedidos visualmente con otros tipos de impedimentos" (34), dejando a las escuelas públicas la atención de los niños cuyo único problema sea el visual.

2.3. La escuela integrada. Autores como Susana Crespo hablan más que de una escuela integrada de una educación integrada. Ésta se refiere a que en una escuela regular exista un salón destinado a los ciegos. La idea surge primeramente en 1900 en una escuela de Chicago, posteriormente se desarrolla en otras ciudades de U.S.A pero su verdadero auge se ubica alrededor de 1955 dado que aumenta la población de ciegos de manera considerable. El aumento de chicos ciegos y las pocas escuelas especiales favorecen el movimiento permitiendo su desarrollo y perfeccionamiento.

El que el ciego asista a la misma escuela que sus hermanos, vecinos o niños de su mismo medio sociocultural permite integrarlo de mejor manera, a diferencia de la segregación a la cual están sujetos al asistir a las escuelas residenciales.

Además dentro de una escuela regular aprende cuáles son sus posibilidades así como también sus limitaciones respecto a los videntes con los que convive. Los videntes también experimentan

una adaptación ya que al convivir con los ciegos aprenden a apreciarlos por lo que son y no por lo que carecen, por otra parte los juzgan como un miembro más de su comunidad.

Las experiencias sobre integración han sido efectivas en todos los países en los que se ha llevado a cabo según comenta la profesora Crespo. "Se considera que son 2 las modalidades en las que se puede llevar a cabo la integración escolar.

1. Salón complementario y 2. Maestro itinerante".(35).

Salón complementario. Esta modalidad implica que en una escuela regular y dentro de un grupo común se integran cuatro o cinco ciegos. Un maestro especialista en el área orienta al profesor del grupo en áreas o aspectos en los cuales los ciegos necesitan atención especial; por ejemplo, en la utilización del ábaco, de la regleta Braille, de la caja de matemáticas, en su orientación y movilidad, etc.

Dentro de la escuela se asigna un aula al maestro especialista (también llamado maestro complementario), con el objetivo de que proporcione ayuda e inclusive enseñanzas de manera individual a quien lo requiera, otra función del maestro especialista es asesorar al personal de la escuela, preparar material especial y en general ofrecer orientaciones a docentes, chicos y familias.

Maestro itinerante. A diferencia del maestro complementario el itinerante realiza visitas periódicas a las escuelas en donde están integrados los ciegos. El apoyo que este especialista proporciona, no es tan sistemático como el del maestro

complementario, la modalidad se considera más viable para grados superiores donde el ciego tiene una mayor independencia, y ha desarrollado sus propias habilidades.

En lo referente a las escuelas se debe contar con una disposición amplia por parte del personal que labora en ella, una aceptación hacia la integración de los chicos, tener la disposición de brindar el apoyo que ellos requieren para que se sientan parte de la escuela. "La asistencia a un centro educacional común exige del alumno ciego un esfuerzo mucho mayor que el que le exige la asistencia a la escuela especial. Buen nivel intelectual, atención, memoria, afinada motricidad y desarrollo sensorial, independencia, estabilidad emocional, son algunas de las cualidades que debe reunir el niño si se pretende que la integración tenga éxito y sea beneficiosa para él y para sus compañeros con vista " (35).

Ejemplos de experiencias concretas de integración nos las proporcionan los españoles; aquí voy a comentar dos experiencias diferentes, cada una con características particulares.

El primer ejemplo se refiere al proyecto de integración por medio de equipos de maestros itinerantes, que se realiza bajo los auspicios de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), siendo José Mediavilla el responsable de la publicación del artículo así como del proyecto. El proyecto original pretendía que se incorporara a un ciego en cada nivel del centro piloto; implicaba un adelanto en cuanto a educación conjunta invidente-vidente, en sí mismo suponía que el ciego se

trasladara a la escuela (centro piloto), sin embargo se consideró que para algunos chicos el traslado era imposible; por ello se modifica el proyecto en cuanto a que los alumnos permanecerían en su medio y asistirían a la misma escuela que sus hermanos y amigos, ésto lejos de ser perjudicial, favorece en gran medida la integración social que tanto se persigue entre videntes y ciegos. Por otro lado se contaba con un equipo que ayudara al alumno como al profesor dándoles orientaciones metodológicas, materiales especializados, actividades fuera de clase que sirvieran ya fuera como complemento o repaso de lo trabajado en el aula.

El maestro itinerante realizaba visitas periódicas a los centros, la periodicidad con la que asiste es de una semana.

Los integrantes del proyecto son ciegos que ya asisten a escuelas con videntes siendo que la mayoría de ellos cursan el primer grado de educación general básica. Al iniciar la integración se busca que sea una escuela que los acepte favorablemente, en el mejor de los casos la escuela en donde están sus hermanos o amigos. Las actividades que se realizan de acuerdo al proyecto se ubican en tres áreas: ayuda a los profesores, la cual se refiere básicamente a medios y técnicas que existen sobre la educación de los ciegos; otra de las áreas se refiere a la corrección y transcripción en sistema Braille del material así como de los trabajos que realizan los niños y por último la orientación de la familia haciendo hincapié en ésta dado que los padres son los encargados y

responsables de las actividades extracurriculares de los muchachos. En los casos en los que no se puede situar al ciego en alguna escuela, el equipo de maestros se desplaza a los hogares, dejando un papel determinante a los padres. A los alumnos se les auxilia por medio de transcripciones al Braille del material a utilizar, se les proporcionan grabaciones de material auxiliar, mapas en relieve, en general todo lo referente a material especializado. "El apoyo a los chicos es constante, pues se pretende que el siga todas las tareas propuestas para el grupo" (37), los resultados obtenidos nos dicen que la convivencia videntes e invidentes favorece en gran medida el desarrollo del ciego, se tratan con naturalidad ambas partes, permitiendo al invidente una mejor socialización; no por ello se deben perder de vista los problemas que implica la integración del ciego a las escuelas regulares, entre otros están el número de alumnos por clase, la aceptación por parte del grupo docente, la función de la escuela como integradora, etc.

La siguiente experiencia sobre integración también la realiza un grupo de investigadores españoles, y difiere de la anterior, en que la integración no es exclusivamente de chicos ciegos, sino que también se incluyen niños sordos; ambos se integran con videntes a grupos regulares.

La experiencia es por parte del C.P.E.D.S. (Centre Psicopedagògic per Educació del Deficient Sensorial). Como punto de partida tienen el pensar que la finalidad de la educación es el desarrollo óptimo de todas las capacidades del

individuo; por lo que ningún tipo de déficit psíquico, biológico, procedencia social y/o cultural debe obstaculizar los fines educativos. Tradicionalmente los objetivos de la educación de los sujetos que tienen algún déficit se centran fundamentalmente en él; el déficit es en sí el problema particular del chico, en este caso se trata de sordera o falta de visión. Los investigadores señalan que cuando los objetivos se centran en el déficit no hay posibilidades de una reeducación, así como tampoco se da la posibilidad de incidir sobre la manera en que el déficit es percibido socialmente. "Nuestra opción por la educación del niño con déficit sensorial integrado a la escolaridad normal, se basa en la necesidad de incidir sobre el déficit y sobre el handicap de forma equilibrada y complementaria.

Partimos del hecho de que el niño con déficit sensorial construye sus conocimientos, al igual que los demás niños, en interacción constante con el medio que le rodea: medio físico y medio social" (38). Los criterios metodológicos utilizados son comunes para sordos y para ciegos; también se contemplan enseñanzas específicas de acuerdo al déficit. Tanto en el caso de los ciegos como de los sordos se contempla la integración de la manera más rápida posible.

La integración requiere de una coordinación adecuada entre la escuela, el niño y la familia; se debe considerar el nivel evolutivo del chico. Los investigadores trabajan con 38 sujetos con déficit auditivo y con nueve ciegos, las escuelas no

requieren de condiciones especiales, de hecho lo que se toma en cuenta es que estén cerca de los hogares de los alumnos. Los resultados de la experiencia son bastante positivos; en el caso de los sordos, la evolución en cuanto a su lenguaje y socialización es satisfactoria; con los ciegos el dominio espacial y la utilización del sistema Braille también es bastante positivo. Los investigadores comentan que los dos aspectos más significativos de la experiencia son los cambios de actitud que mostraron los docentes, incluso algunos de ellos ofrecieron dar apoyo pedagógico a estos chicos. El otro aspecto se refiere a la aceptación por parte de los alumnos normales, esto se demuestra con la realización de un trabajo monográfico por parte de los niños sobre la experiencia que viven cuando se integra a un sordo y/o ciego en su clase.

De hecho experiencias sobre integración de ciegos a escuelas regulares deben existir bastantes, sin embargo recorro a las españolas para ejemplificar lo que es la integración dado que son mínimas las publicaciones al respecto, de nuestro país no logré encontrar ninguna.

A manera de conclusión de lo que es la escuela integrada cito a M. Angels Esteban, quien nos dice "cada vez es mayor el número de educadores que consideran que los niños que presentan cualquier deficiencia tienen pleno derecho a ser escolarizados con niños normales, ya que ante todo son niños, beneficiándolos al propio tiempo el ambiente de normalidad y ayudándolos a ser menos 'diferentes'" (39).

3.4. Historia de la educación de los ciegos en México.

En 1870 se inaugura la primera escuela para ciegos. La funda el Lic. Ignacio Trigueros. Benito Juárez en 1871 cede parte de un antiguo convento para que funcione como escuela para invidentes, funciona hasta el 27 de septiembre de 1927. En 1928 Plutarco Elías Calles dona parte del exconvento de Sta. Teresita a la escuela, ubicado en Mixcalco, que es donde ahora se encuentra la Escuela Nacional para Ciegos. Es en 1945 cuando se crea la especialización en invidentes por parte de la escuela normal. Con Miguel Alemán en 1952 es cuando se establece el decreto para la creación del Instituto para la Rehabilitación de Ciegos. En 1953 la escuela para ciegos Lic. Ignacio Trigueros pasa a formar parte de la Dirección general de Rehabilitación. Es aquí cuando se llega al acuerdo de que los jóvenes y adultos sean atendidos en la escuela de Mixcalco, mientras que la atención de los niños se dejará a cargo del Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, instituto de nueva creación.

Instituciones especializadas en ciegos: El Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales atiende a chicos desde la etapa materno infantil hasta la edad de 15 años. El Área escolar de los ciegos está integrada por el Jardín de niños y la primaria, aquí se siguen los mismos programas de la SEP; haciéndose las modificaciones respectivas como es el caso de la transcripción de los libros al sistema Braille, proporcionándose también los materiales especiales como

son las cajas aritméticas, ábacos, mapas en relieve, esquemas, etc. Los débiles visuales también cuentan con Jardín de niños y primaria, con ellos al igual que con los ciegos se siguen los mismos programas delimitados por SEP, las ayudas que se les proporcionan son lupas y lámparas; se pretende que los niños utilicen su remanente visual hasta donde sea posible. En los casos de niños menores de tres años se brinda servicio de consulta externa, ellos asisten dos o tres veces por semana al instituto para que se les proporcionen las terapias necesarias según el caso. La Escuela Nacional para Ciegos Lic. Ignacio Trigueros en principio ofreció atención con carácter particular, posteriormente se nacionaliza; en la actualidad pertenece al estado, estando registrada como Escuela Primaria de Educación Especial No. 2. La escuela está encargada de los adultos, ellos ingresan desde los quince años. Una parte de los alumnos proviene del instituto y otros del interior de la república, por lo anterior la escuela cuenta con dos modalidades, internos y externos. Tanto el instituto como la escuela aceptan a ciegos con problemas adicionales como deficiencia mental, por ejemplo. En el caso de los adultos la primaria se cursa en un promedio de cuatro años, se parte desde la enseñanza de la lectura y escritura, matemáticas, orientación y movilidad durante el primer año, en los siguientes tres años se imparte la educación primaria conforme al programa de educación intensiva para adultos, teniendo como modalidad que en este caso el programa es dirigido y escolarizado. Al finalizar se les

otorga el certificado de educación primaria por parte de la SEP. Además se trabajan otras áreas como aseo personal, destrezas manuales, educación física. La impartición de las diferentes materias es por maest/os especialistas. Estas dos instituciones son de carácter oficial, existen algunas otras instituciones particulares como el Centro de Habilitación e Integración para Invidentes, A.C., el cual proporciona Jardín de niños y primaria, también siguen los programas que marca la SEP. El centro no cuenta con certificación de estudios por parte de la Secretaría puesto que uno de sus objetivos principales es que los chicos se integren a las escuelas regulares en el menor tiempo posible. También proporcionan educación a invidentes con otras incapacidades. La Dirección General de Educación Especial cuenta con una secundaria para ciegos y débiles visuales. Estas escuelas son las que proporcionan una educación escolarizada desde jardín de niños hasta secundaria. Hay algunas otras instituciones que ofrecen diferentes servicios a los ciegos, trabajan diferentes áreas como es el caso de que se les enseña la escritura y lectura Braille, otras se centran en la orientación y movilidad, en fin, servicios necesarios a la población de invidentes. Hay instituciones u organizaciones que inclusive proporcionan capacitación laboral y bolsa de trabajo.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente la situación educativa de los ciegos pareciera estar cubierta, sin embargo, Alvear, Mejía y Badillo (40) manifiestan que hay una gran diferencia entre lo que es su realidad (como ciegos que son) y lo

que se expresa por medio de cifras y discursos institucionales. Ofrecen varios ejemplos para justificar lo anterior, siendo de los más demostrativos el siguiente. El invidente para escribir requiere de una regleta, papel y punzón básicamente. ¿Cómo es posible que éstos instrumentos no les sean accesibles a la mayoría de ellos?

En el ámbito laboral también se encuentran con muchas limitantes, entre las principales está la concepción que la sociedad tiene de ellos.

A manera de conclusión podemos establecer que aún cuando la concepción socioeducativa del ciego ha cambiado a lo largo de la historia, y que además en la actualidad se cuenta con evidencias de que tanto videntes como ciegos muestran un desarrollo y rendimiento muy semejantes; es lamentable no poder manifestar que los ciegos se encuentran integrados a la sociedad con videntes.

Capítulo 4. La lectura

4. La lectura.

Para hablar de lectura y de concepciones tradicionales de la misma considero conveniente remitirme a la secuencia histórica que han llevado la lectura y la escritura. Comúnmente uno habla de la lengua escrita y/o de la lecto-escritura suponiendo hacer uso de los términos adecuadamente, veamos brevemente los diferentes periodos que han caracterizado a cada una de ellas (41).

El primer periodo de este proceso se refiere a la enseñanza de la lectura por un lado, y de la escritura por el otro. El segundo establece la enseñanza de la lecto-escritura y el tercero señala la enseñanza de la lengua escrita. Los tres periodos se ubican perfectamente, sobre todo en los países desarrollados. Estos modelos se exportan a Latinoamérica y en consecuencia están vigentes en nuestro país.

Al primer periodo corresponde la enseñanza de la lectura por un lado y de la escritura por el otro, abarca desde el establecimiento de la escuela pública hasta aproximadamente los años cincuenta de este siglo. La escritura no solo es una actividad escolar, sino que también en muchos casos es la manera de ganarse la vida. Aún cuando la máquina de escribir se inventó en 1870, la escritura manual sigue siendo un trabajo, por ello se hacen un sinnúmero de prácticas caligráficas para poder asegurar que sea lo suficientemente legible y elegante. Por otro lado, esto requiere que se deban

pasar horas frente a un escritorio realizando un trabajo muscular muy pesado, por ello otra de las características es que los docentes tengan una exagerada disciplina con sus alumnos. Los errores que los chicos cometen son corregidos casi en el momento de su producción ya que también se cree que los errores favorecen malos hábitos, los cuales una vez instalados son muy difíciles de quitar. Según Rodríguez la frase "horror al error" muy probablemente proviene de este fase. Concluyendo que la escritura implica únicamente movimientos musculares. En el caso de la lectura, se piensa que es cuestión de movimientos oculares. Esto trae como consecuencia que se hagan un sinnúmero de investigaciones al respecto, es decir investigaciones oftalmológicas que permitan conocer lo más detalladamente posible la fisiología de los ojos. Franceses y alemanes descubren que la percepción visual es global, es decir que la lectura no se da letra por letra, más bien por palabras.

Estas investigaciones permiten que los pedagogos que están a favor de los métodos globales, encuentren el sustento científico para estos métodos; a la par según Braslavsky (42), se legitima la patología de la lectura, es decir la dislexia. La dislexia implica dificultades en el aprendizaje de la lectura. Todo lo anterior trae como consecuencia que a nivel mundial se detecten un gran número de chicos disléxicos. A raíz de ésta situación se diseñan baterías psicométricas que permiten evaluar la capacidad para la lectura, ésta se refiere a capacidad psicológica por ejemplo: 1) la

estructuración espacial en los test de Kohs, 2) la estructuración temporal; reproducción de ritmos de M. Stambak; 3) dominio lateral: prueba para la mano y el ojo de Zazzo, etc.

En América Latina el test que se elabora y que presta bastante utilidad es el test A.B.C. de L.Filho; puntualizando que para aprender la lectura no se requiere únicamente de una determinada edad mental, si no que también de un mínimo de lenguaje y de coordinación tanto viso-motora como auditivo-motora. Dentro de esta etapa hay un gran florecimiento de estudios psicométricos así como experimentales sobre lo que es la escritura y la lectura. Las causas centrales que dan pie al siguiente periodo son dos: la primera consiste en el abandono de la escritura a mano como oficio manual y la segunda se refiere a los aportes de la psicología genética, aportes tanto de Piaget como de Wallon, respecto a que la motricidad tiene una participación importante en el desarrollo intelectual, por lo anterior es que se debe enseñar escritura y lectura de manera paralela puesto que el aprendizaje de una favorece el aprendizaje de la otra. El periodo de la enseñanza de la lecto-escritura abarca aproximadamente de los años sesenta hasta pasados los setentas. Como características primordiales tenemos que hay una búsqueda sobre el ¿cómo? aprender lo más rápido posible. En esta fase aparece un fenómeno conocido como "lento aprendizaje". Se piensa que mientras mayor número de vías sensoriomotrices se involucren en la percepción, la impresión mental será más firme.

De aquí se desprende que se pida al niño que copie los modelos que el maestro le dice. Un segundo paso es que los copie de acuerdo con su imagen mental (sin verlos), el último será la práctica de los dictados. La práctica de "la plana" es muy bien vista dentro este período.

También es dentro de esta etapa que los especialistas en lenguaje tienen un papel muy importante en lo que es la enseñanza de la lecto-escritura. El papel de los especialistas es establecer el orden de dificultad fonética de nuestro idioma para que los programas contemplen la secuencia en la que deben trabajarse los diferentes fonemas dentro de los métodos didácticos. El fracaso escolar es visto como un mal del chico; es decir que el único responsable es el alumno. Los índices de fracaso escolar con respecto al período anterior se incrementan. Surgen también, baterías de diagnóstico como es el caso de la batería de carácter predictivo de André Inizan, ésta determina un promedio probable de aprendizaje del niño. La etapa entra en crisis aproximadamente alrededor de los setentas, la crisis se debe básicamente a tres factores. Primeramente, el desarrollo de la psicolingüística, otro factor es el desarrollo de otras concepciones sobre la lectura y el tercero consiste en el incremento cuantitativo y cualitativo del fracaso escolar. La siguiente etapa se refiere a la enseñanza de la lengua escrita. Esta se inicia alrededor de los años setentas y permanece hasta nuestros días.

Los supuestos básicos que encontramos dentro de esta fase,

es que la lengua escrita se conceptualiza como un proceso lingüístico y social; los alumnos adquieren la concepción de sujetos activos que aprenden a partir de sus propias experiencias.

4.1. Concepciones tradicionales de lectura. Hablar de concepciones tradicionales de lectura; implica a su vez plantear qué se está entendiendo por escuela tradicional. En general se caracteriza a la escuela tradicional como aquella en donde el alumno tiene carácter de receptor, el niño es un sujeto pasivo y el maestro es quien sabe, conoce, elabora y distribuye los conocimientos. Como técnicas de enseñanza se tiene la expositiva en donde los intereses del niño no son tomados en cuenta, más bien se atienden los del profesor, él es el sujeto prioritario en lo que a educación se refiere. De hecho se habla de una transmisión de conocimientos de manera lineal, es decir del maestro al alumno. La motivación e interés por parte de los chicos no es hacia la tarea en sí, más bien hacia lograr una aceptación con el maestro. Aquí los errores son vistos con desagrado y se pretende a toda costa evitarlos pues se les considera negativos para el aprendizaje. Además se pasa por alto el análisis de lo que es el proceso de aprendizaje de la lengua escrita como tal, ni lo que para el niño implica. "Se confunden las habilidades de leer y de escribir, las cuales presentan

aspectos comunes y diferentes" (43).

En general se piensa que la enseñanza de la lectura es cuestión de seleccionar el método más adecuado. De hecho se considera que la lectura es una actividad mecánica que consiste en descifrar o decodificar un mensaje escrito; el alumno debe ser capaz de reproducir correctamente la sucesión de letras tal y como se presentan en el texto. Dentro de esta concepción no solo se pretende evitar los errores de lectura, también es importante la velocidad y calidad de la misma. Se supone que la lectura está condicionada por ciertos factores, entre ellos, se tiene la madurez mental, el desarrollo físico, la lateralidad, la visión, etc.

4.2. Métodos de lectura-escritura. En general los métodos por diferentes que sean tienen sustentos iguales o semejantes. Se parte de cero, todo se inicia en la escuela. Como se dijo anteriormente tradicionalmente se considera que el aprendizaje de la lectura y escritura es cuestión de métodos; por lo que se hace hincapié en buscar el mejor. Los métodos se clasifican de acuerdo a su marcha, así tenemos los de marcha sintética y los de marcha analítica. El método sintético parte de los elementos menores a la palabra, insiste fundamentalmente en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la letra. El proceso es ir de la parte al todo y establecer correspondencias a partir de los elementos mínimos. Inicia con las letras que son los elementos mínimos de lo escrito, se insiste en pronunciarlas adecuadamente, se establecen reglas de

pronunciación es decir relacionar sonido-grafla . De aquí se desarrolla el método fonético, el cual tiene como punto de partida el sonido, después el signo y por último el nombre de la letra, tomando en cuenta para la lectura solamente el sonido. Se inicia con la asociación del fonema con su representación gráfica es decir con la letra. El interés del método se centra en el análisis auditivo para poder aislar los sonidos y establecer las correspondencias letra-sonido. Como punto importante del método es que las letras se enseñen separadamente; una letra con su sonido a la vez; una vez que se logra la asociación se procede con la siguiente. La lectura aquí es mecánica, el texto se trabaja como un desciframiento, se continúa con la etapa de la comprensión, para finalizar con la lectura expresiva en donde se agrega la entonación.

Método de marcha analítica. El representante principal de esta metodología es Decroly; el método tiene como punto de partida los signos escritos complejos, estos pueden ser la palabra, la frase o el cuento, se considera que la lectura es un acto global e ideo-visual; postula que las visiones de conjunto preceden al análisis. La metodología especifica que, previo al análisis de los componentes, se debe reconocer de manera global la palabra u oración. Al ser la lectura un acto meramente visual la dificultad auditiva de lo que se aprende no es de gran importancia. También plantea que es indispensable partir de unidades significativas.

La diferencia fundamental de ambos métodos es la estrategia perceptiva, para uno es auditiva y para el otro es visual.

Capítulo 5. Métodos de lectura-escritura utilizados con los ciegos en México

5. Métodos de lectura-escritura utilizados con los ciegos en México.

Es de conocimiento general que el medio de comunicación escrita que tienen los ciegos es el sistema Braille, éste sistema no ha sido el único, pero se considera que es el que ha respondido de mejor manera a las necesidades de los invidentes.

5.1. El sistema Braille. De los sistemas que se tiene conocimiento que influyeron en la creación del Braille tenemos: Alfabeto de letras en madera que se crea en el siglo IV, por el teólogo Didimo de Alejandria. Su trabajo se basa en la lectura principalmente. En 1575 el romano Fampazetto utiliza letras resaltadas en madera; Francisco Lucas en 1580 trabaja con el alfabeto sobre tablas de madera; George Harsdoffer emplea tablas cubiertas de cera e introduce un estilete. El italiano Francicco Luna Terzi en 1670, idea un sistema de ángulos y puntos encerados, lo cual para algunos autores es el inicio de lo que posteriormente sería el sistema Braille. Bernanollí alrededor de 1676 inventa un marco para que el invidente se guie al escribir, utiliza tablas de cera y madera. Pierre Moreau a mediados del siglo XVII crea un sistema de letras móviles de plomo; a finales del siglo XVII Schonberger de Königsberg trabaja con letras de estaño.

Los problemas que presentaron los sistemas de letras elaboradas en metal y madera fueron dos básicamente. Por un lado las letras eran ásperas al tacto además de que el descifrado de

las mismas era muy lento.

Es Valentín Haüy quien con su discípulo Leseur (ciego) se dedica a experimentar con diferentes materiales, viendo la posibilidad de que los ciegos fueran educados por medio de la utilización de un sistema de caracteres en relieve. Es él quien integra la primera escuela para ciegos.

El capitán Charles Marie Barbier idea un sistema para que los soldados pudieran comunicarse de noche, el sistema se usa para transmitir sonidos, consiste en una tabla de 36 cuadrados, cada cuadrado se relaciona con un sonido. Este sistema es perfeccionado por Haüy pues utiliza un marco de metal donde con un instrumento puntiagudo estampa el signo en relieve; esto representa un gran avance, ya que permite una lectura más rápida. Por consiguiente es que se considera que el sistema Braille es una derivación del de Barbier.

A la par que el sistema Braille se crean otros sistemas en relieve, entre los más importantes está el del Dr. Moon; es un sistema de caracteres en relieve que utiliza la escritura latina modificada, sus desventajas son que únicamente puede ser utilizado para la lectura y ésta es más lenta que en caracteres Braille. [ver anexo]

Las bases generales del Braille se establecen en 1825 por Luis Braille, quien por causa de un accidente pierde la vista a los tres años. Luis Braille ingresa al Instituto Peal en 1819 primeramente como educando, pasando a formar parte del grupo docente en poco tiempo; entre otras actividades formaliza lo que

ahora es el sistema que lleva su nombre.

Se considera como fecha de aparición del Braille al año de 1829 puesto que es el año en que se publica por vez primera la descripción oficial del sistema. El título de la publicación es "Método para la escritura de palabras, música y canto llano por medio de puntos para uso de los ciegos y arreglado por ellos". La forma definitiva del alfabeto Braille aparece en 1837.

El objetivo principal del sistema es proporcionar una forma de lectura y escritura para los ciegos por medio de caracteres en relieve. El sistema consta de 63 signos mediante los cuales se trabaja la lectura, la escritura, la musicografía, signos matemáticos, ortográficos, etc.; por ello es que cada signo Braille posee uno o dos valores dependiendo del área que se trabaje. Utilizar el sistema Braille para la escritura implica la utilización de una regleta, un punzón, hojas de papel especial, una tabla con soporte metálico.

El sistema se basa en el ordenamiento de puntos de bajo relieve que se colocan verticalmente en dos columnas; a cada columna le corresponden tres puntos. Los puntos están numerados de arriba a abajo y se inicia por la columna de la derecha, a la cual le corresponden los puntos 1-2-3; a la columna de la izquierda le corresponden los puntos 4-5-6. Los seis puntos forman lo que se conoce como signo generador o signo clave. [ver anexo]

Una característica importante es que la escritura se realiza de derecha a izquierda. La lectura es por medio del tacto y de

izquierda a derecha; ahora bien si lo que se quiere leer es lo recién escrito, es necesario voltear la hoja.

Se han establecido diferentes grados del Braille, en el caso de la lengua española y portuguesa se tienen tres: Braille integral, es la reproducción completa del alfabeto, un signo para cada grafía. El Braille grado dos consiste en trabajar con abreviaturas y contracciones y el grado tres se le conoce como estenografía total, es un sistema sumamente abreviado.

5.1.1. Aplicación del sistema Braille como método.

En nuestro país se utiliza primeramente la metodología sugerida en la publicación del sistema. Para lograr la escritura y lectura en caracteres Braille se considera fundamental respetar el orden de aparición de los signos, para ello el sistema se divide en seis series. La primera serie abarca las 10 primeras letras del alfabeto, a esta serie le corresponden los puntos 1-2-4-5, es decir, la parte superior y media de la celdilla. La serie dos integra al punto tres y abarca de la letra k a la t; la serie tres integra el punto 6 y cubre de la u a la z. En la cuarta serie se trabajan los signos de puntuación, la quinta se refiere a los acentos y la sexta a signos especiales como el guión, verso, mayúscula, etc. Como principios del método se tienen la memorización de puntos, su recitación y una vez aprendidos se pasa a la escritura; al dominarse la escritura se procede a la lectura.

Otro método que se utiliza es aquel que parte de la enseñanza del signo generador precedido de la letra a trabajar,

es decir primero se pica el signo generador y después la letra, lo único que varía con respecto al primero es la introducción del signo generador. Estos dos métodos son analizados por la Dra. González Holguín y su grupo de investigadores quienes concluyen en considerarlos antipedagógicos puesto que hay una disociación entre la teoría y la práctica, lo cual se traduce en un rechazo por parte de los ciegos a lo que es la escritura y lectura del Braille. En cuanto al método que parte del signo generador consideran que éste provoca ejecuciones mecánicas, las cuales crean problemas cuando se trabajan letras de estructura discontinua.

Este grupo de investigadores se da a la tarea de analizar diferentes métodos utilizados en otros países con el propósito de encontrar otros procedimientos o métodos que permitan subsanar las deficiencias encontradas en los métodos utilizados hasta entonces.

E.1.2. Guía didáctica del libro de texto en Braille para la enseñanza de la escritura-lectura.

La creación de la guía se debe a la Dra. González y a su grupo de colaboradores, esto como respuesta a los problemas planteados anteriormente; el grupo de investigadores toma como base a los norteamericanos quienes en lugar de seguir la progresión dada por las series, ubican qué letras son las de mayor aparición en el idioma, así como también las de menor complejidad de escritura dentro de la celdilla. Después de determinar las letras de mayor aparición en el español así como

su facilidad de escritura se van a la experimentación directa con los ciegos. El trabajo con los niños se lleva a cabo de 1945 a 1951, incluyendo el año de 1956. Con los adultos trabajan del 57 al 67. Los resultados de sus investigaciones y la sistematización de los mismos dan como resultado la elaboración de la "Guía didáctica del libro de texto en Braille para la enseñanza de la escritura-lectura en este sistema 1 grado".

Los objetivos de la guía son a) "la verdadera apreciación del sistema Braille como el medio de comunicación más práctico y efectivo para satisfacer muchas necesidades individuales del ciego . . . b) despertar el gusto por el dominio de la lectura a través de un método que por ser tan accesible, lógico y natural, permitirá un dominio espontáneo en la exactitud y velocidad de este tipo de lectura-escritura. c) Unificar pedagógicamente la enseñanza de "la escritura-lectura Braille" (44).

La guía está integrada por 33 lecciones, en ellas se trabaja el alfabeto, signos de puntuación, signos numéricos y signos especiales. La última parte son lecturas tomadas del libro de texto de la SEP correspondiente al primer año, con excepción de una de ellas.

Como característica de la guía está que parten de la letra a la sílaba y de ahí a la palabra. Consideran que de esta forma se facilita el aprendizaje y mecanización de la escritura como también la ubicación de los puntos correspondientes a cada grafía. Mencionan que antes de iniciar con la escritura se debe hacer un análisis fonético. La secuencia de trabajo es la

siguiente: 1) análisis fonético de la grafía y memorización de los puntos que la forman, 2) escritura de la grafía de manera continua en todo el renglón, sin saltar cuadratines, 3) escritura de la grafía de manera espaciada, saltándose un cuadratín y después de manera continua, 4) escritura de monosílabos de manera continua y después espaciada, 5) escritura de palabra(s) de manera continua y después espaciada, alternar palabras, 6) escritura de frases, 7) escritura de oraciones.

Al finalizar lo referente a la escritura insisten que de inmediato se pase a la lectura de lo escrito. Confieren al dictado una gran importancia, considerando que el maestro debe utilizarlo diariamente para evaluar y reforzar la lección.

Parece ser que ésta guía es la que se utiliza de manera general en nuestro país. Las variantes que los maestros hacen a la guía corresponden básicamente a la secuencia en que presentan las letras, o cuando hacen de la guía un método alfabético.

Hasta aquí en lo que se refiere a la utilización del Braille para la enseñanza de la lecto-escritura.

5.2. Propuesta de lectura-escritura en caracteres gráficos.

Es alrededor de 1984-85 que la Lic. Mónica Mobarak plantea la posibilidad de que el ciego utilice caracteres gráficos para la lecto-escritura en lugar de signos Braille; éste planteamiento se fundamenta en los resultados que obtiene al aplicar su propuesta de lectura-escritura en caracteres gráficos. Reporta que de las 66 personas con las que la lleva a cabo 63 logran

leer y escribir en caracteres gráficos. Es conveniente aclarar que únicamente trabaja con adolescentes y adultos; la población está integrada por ciegos y débiles visuales. Los objetivos de la autora, son que los muchachos aprendan un sistema de caracteres gráficos para la lecto-escritura. Esto se basa principalmente en la necesidad de integrarlos a escuelas regulares lo antes posible, además considera que de esta manera el ciego puede comunicarse con los demás con el mismo sistema que utilizan los videntes. El inicio del trabajo es por medio de una plancha con plastilina y un palillo de madera con punta en el extremo, esto les permite trazar en la plastilina y borrar a la vez cuantas veces sea necesario, para la autora el trabajo debe hacerse por ensayo y error. Los modelos de las letras los van a tomar de unas plántillas, se trabajan mayúsculas y minúsculas por separado; Posteriormente se pasa al trabajo con la plancha de escritura, la cual consiste en un cartón con un pedazo de plástico o linóleo, este permite que los trazos que se hagan se marquen de tal forma que se puedan leer, dado que quedan resaltados. Ya en la plancha de escritura inicia con el trazo de líneas verticales, horizontales y por último los círculos; esta viene a ser la etapa preparatoria al trazado de letras. Las letras se trabajan también por separado, primero mayúsculas y posteriormente minúsculas, hasta llegar a los signos ortográficos.

La enseñanza de la lectura se inicia en la charola de plastilina, empiezan con las mayúsculas, una vez trabajadas se

continúa con lo que llama lecto-escritura formal; es decir, lectura y escritura sobre papel. En un principio la lectura se hace como en el sistema Braille, se voltea la hoja y se lee, aquí hay que considerar que las letras en relieve al voltear la hoja van a aparecer invertidas, más la autora comenta que no es mayor problema pues trabajando con mayúsculas no hay letras que presenten dificultad. Sugiere que la escritura se inicie con palabras sueltas no mayores de dos sílabas, hasta llegar a la oración. También trabaja con los signos matemáticos; al igual que en la escritura sigue una progresión, empieza con trazos preparatorios, hasta alcanzar las operaciones. Los resultados a los que llega son: el ciego congénito o el adquirido logran conceptualizar y abstraer letras y signos; son capaces de establecer una comunicación escrita con los videntes; el sistema puede ser enseñado por cualquier persona. Este sistema tal como ella lo indica no tiene como objetivo sustituir al Braille, pretende favorecer de alguna forma la integración de los ciegos al medio. "Cuanto más diferencias existan entre el ciego y el no ciego, la separación y marginación será mayor" (45).

Es evidente que ya sea por medio del sistema Braille o por medio de caracteres gráficos los métodos que se han utilizado y se utilizan en nuestro país, responden al método alfabético o al fonético. Ambos métodos están considerados como de marcha sintética.

Capítulo 6. La lectura como proceso

6. La lectura como proceso.

Leer, en la actualidad es uno de los objetivos esenciales de la escuela básica, a la vez es determinante del éxito escolar. De todas las investigaciones que se han llevado en torno a la lectura no se desprende que exista consenso general sobre el tema.

6.1. La Escuela nueva. La escuela nueva es una corriente educativa que data de finales del siglo XIX y principios del XX. Aquí se considera que es el sujeto el eje central de la educación; se pone énfasis en las acciones mediante las cuales el niño se apropia del conocimiento. Por lo que la educación debe promover la libertad y la autonomía.

6.1.1. La lengua escrita. El periodo de la lengua escrita se inicia alrededor de los setentas y permanece hasta nuestros días. Esta concepción surge como conclusión de diferentes investigadores, entre ellos están Frank Smith, Kenneth y Yetta Goodman, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. Ellos coinciden que la lengua escrita no es un asunto exclusivo del terreno psicopedagógico, si no que debe tomar en cuenta a la psicolingüística y a las cuestiones sociales de la escuela. Se pretende abordar la lengua escrita como un objeto de conocimiento y no como una más de tantas habilidades. También tomar en consideración "que el niño al abordar el aprendizaje de la lengua escrita está frente a dos sistemas gramaticales, el oral y el escrito" (46).

De los planteamientos que surgen como base podemos considerar que toda situación de enseñanza aprendizaje debe ser significativa para el alumno, veamos que se entiende por aprendizaje significativo.

6.1.2. Aprendizaje significativo. Aún cuando el término está muy en boga actualmente, hay que recordar que fue Ausubel quien lo acuña alrededor de los años 1963-1968; las intenciones del autor son definir un tipo de aprendizaje contrario a lo que implica el aprendizaje repetitivo; el autor y sus seguidores consideran que un aprendizaje es significativo en la medida en que permite establecer relaciones sustanciales entre los contenidos por aprender y lo que de antemano se sabe que la persona posee. "El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra" (47). La funcionalidad del aprendizaje implica que la persona tenga la posibilidad de utilizar de manera concreta dicho aprendizaje, es decir que pueda resolver algún problema, o cuando se puede partir de él para abordar nuevas situaciones de aprendizaje. "Lo que se aprende significativamente es significativamente memorizado; por supuesto este tipo de memorización tiene poco que ver con la que resulta de la

memoria mecánica, que permite la reproducción exacta del contenido memorizado bajo determinadas condiciones" (48). Una de las condiciones del aprendizaje significativo es que el material o contenido sea potencialmente significativo, es decir, que esté organizado, que sea coherente y que tenga una estructura. Los contenidos de aprendizaje no deben ser abordados como una simple acumulación de información. El modelo educativo que corresponde a estos principios es aquel que considera a la educación como proceso de construcción conjunta entre docentes y alumnos. El maestro debe tener la función de guía dado que es el alumno quien construye. Para que se pueda dar un aprendizaje significativo es necesario que los alumnos estén motivados hacia la tarea a realizar y además tengan la posibilidad de relacionar lo que saben con lo que van a aprender, en otras palabras, que le encuentren sentido a las actividades que deben llevar a cabo.

6.2. El proceso de lectura. Alrededor de 1950 se desarrolla un puente entre lo que es la lingüística y lo que es la psicología cognitiva. Las investigaciones que se realizan coinciden en que el lenguaje humano tiene una relación muy estrecha con lo que son los procesos cognitivos y el pensamiento. Dicho puente es lo que se denomina psicolingüística. El desarrollo de la psicolingüística permite así abordar a la lectura y escritura como procesos y no como habilidades.

Investigadores como Kenneth y Yetta Goodman, así como Frank

Smith parten de considerar a la lectura como un proceso psicolingüístico dado que al momento de leer hay una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Goodman define a la lectura como un proceso psicolingüístico por medio del cual un usuario del lenguaje, es decir un lector; decodifica de la mejor manera posible un mensaje que ha sido codificado por el escritor de manera gráfica (49). Para Smith la lectura es la comprensión de un texto impreso, si no hay comprensión Smith habla de "identificación de palabras" no de lectura (50).

6.2.1. Características del proceso. El proceso de lectura es único independientemente de la lengua que se trate. Principia con un texto, es decir con una forma gráfica, posteriormente dicho texto es procesado como lenguaje y el proceso concluye con la construcción de un significado.

El proceso es flexible dado que responde a los diferentes tipos y características de los textos, así como también a los diferentes propósitos que en determinado momento tenga el lector. Lo que es importante destacar es la relación que se establece entre el autor y el lector por medio del texto. Goodman especifica que es más que una relación, él la denomina transacción puesto que es el lector quien construye el significado a partir de la información de un autor ausente y la información que el propio lector aporta, considerando que el significado no es una propiedad del texto.

De lo anterior tenemos que la lectura se puede caracterizar

como una actividad inteligente que relaciona diferentes informaciones para llegar a la construcción de un significado. Goodman considera que los lectores hacemos uso de tres tipos de información. La información grafonética se refiere al conocimiento que tiene el lector sobre las formas gráficas, es decir, sobre las letras y signos de puntuación básicamente. La información semántica, implica el conocimiento que se tenga sobre los conceptos, vocabulario y conocimientos generales del tema que se aborda en el texto. El tercer tipo de información que Goodman señala es la información sintáctica; ésta información es la que posee todo usuario del lenguaje sobre las reglas que rigen el orden de las palabras y las oraciones.

Las informaciones que se relacionan al leer, son la información visual y la información no visual (51). La información visual es la que el lector capta del texto por medio de los ojos, consiste en las formas gráficas como son las letras, números, signos de puntuación, etc. En el caso de los ciegos considero que podríamos relacionarla con la información táctil que se capta por los dedos. Siendo la información no visual la que el lector posee de antemano, esto es el conocimiento previo del tema. Por lo anterior se observa que la información grafonética de Goodman, corresponde a la información visual según Smith; a la información no visual le corresponden la información sintáctica y semántica.

Tanto Smith como Goodman hacen hincapié en que el buen

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

lector utiliza mayormente la información no visual para lograr un significado. Plantean que a mayor información no visual por parte del lector, es menor la información visual que se requiere. Coinciden también en que la fluidez de la lectura depende en gran medida del uso que el lector haga de estas informaciones. Si es poca o nula la información no visual que se tiene sobre el tema tratado en el texto, lógicamente el lector deberá centrarse en la información que este provea, siendo su lectura más lenta. Si el lector conoce el tema que se está abordando, por consiguiente su lectura será más rápida.

Goodman ubica cuatro ciclos dentro del proceso de lectura; óptico, perceptual, gramatical o sintáctico y el semántico o de significado. El ciclo óptico se refiere a la función de la vista, es decir a la búsqueda que hacen los ojos hacia al material, en el caso del ciego, sería un ciclo táctil; el ciclo perceptivo implica seleccionar los índices y/o palabras que proporcionan información más provechosa al lector; el sintáctico consiste en el uso de los elementos gramaticales más útiles y sobre todo a la utilización de estrategias de predicción e inferencia, éstas permiten en este momento saber dónde buscar la información; al ciclo semántico corresponde la elaboración por parte del lector del significado particular del texto.

6.2.2. Lenguaje oral y lenguaje escrito. Las diferencias en torno al lenguaje oral y escrito están dadas en cuanto a su función más que en cuanto a sus características intrínsecas.

Un mensaje puede ser expresado de manera oral o escrita; el lenguaje oral a diferencia del escrito es más efímero no trasciende en el tiempo y el espacio. El lenguaje oral depende en gran medida del contexto situacional en el cual se da; de hecho se utiliza para la comunicación cara a cara, ésta a su vez tiene el soporte del lenguaje corporal. Pareciera ser que el lenguaje oral a diferencia del escrito proporciona muchos más datos por el simple hecho de llevarse a cabo frente a frente.

Por lo anterior es que el lenguaje escrito debe proporcionar al lector referentes que le permitan crear la situación contextual específica del texto. Es conveniente recordar que al haber un escrito y un lector, tal como dice Goodman, se va a dar una transacción entre ambos, además de que el lector al momento de leer un texto no se va a limitar a lo expuesto en él, el lector cuenta con su información no visual y con diferentes estrategias que le permiten seleccionar lo que le sea significativo.

6.3. Estrategias de lectura. Dentro del proceso de lectura se pueden distinguir una serie de estrategias que el lector va poniendo en juego y desarrollando para poder construir el significado de lo leído. Goodman nos dice que "una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información" (52). Otra manera de definir las es la siguiente. "Aplicado a la lectura esto se refiere a la serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias

previas con el fin de comprender el texto, objetivo primordial de la lectura " (53). Algo sumamente importante de lo que es una estrategia es que esta no aparece por arte de magia y se conserva como tal, al definirla como esquema nos plantean que se va desarrollando y modificando según sea necesario. Las necesidades serán de acuerdo a situaciones específicas, pero sobre todo dentro de lo que es la lectura, es decir conforme se lee es que ellas se desarrollan y modifican.

Goodman considera que hay tres estrategias básicas, estas a su vez implican otras dos, veamos primeramente las que son básicas. Estrategia de muestreo. Mediante esta estrategia el lector va a seleccionar los índices que le proporcionen información más útil. Es decir de todas las palabras contenidas en un texto hay algunas que se pueden considerar 'claves' y otras que vienen a ser redundantes o que proporcionan menor información (54).

Estrategia de predicción "Los lectores utilizan estrategias de predicción para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra" (55). En la predicción el lector hace uso de toda la información que dispone para predecir el contenido del texto así como también el significado del mismo. De la mano con la predicción se tiene la estrategia de anticipación. La anticipación no es mencionada por Goodman como una estrategia aparte, sin embargo otros autores la conciben como otra estrategia argumentando que "mientras se

efectúa la lectura van haciéndose anticipaciones sobre las palabras siguientes. Estas anticipaciones pueden ser léxico-semánticas, es decir, se anticipa algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa una categoría sintáctica (56). A mi manera de ver la anticipación está contenida dentro de lo que es la predicción, ya que si se es capaz de predecir el final de una historia o el final de una palabra también es posible predecir un inicio. Por otra parte las predicciones no las hacemos al azar, si no que también consideramos las cuestiones semánticas y sintácticas del texto. Estrategia de inferencia. La inferencia implica deducir lo que no está explicitado en el texto. Asimismo, consiste en anticipar relaciones o eventos que posteriormente serán clarificados dentro del escrito. En un principio comenté que Goodman habla de tres estrategias básicas, estas son: muestreo o selección, predicción e inferencia. Hay otras dos estrategias que permiten al lector constatar si su lectura está teniendo sentido, si está logrando un significado de ella, dichas estrategias son la confirmación y la corrección o autocorrección. La confirmación "implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento" (57). La autocorrección o corrección como lo indica su nombre se refiere a la posibilidad de localizar el error e intentar otra alternativa; Goodman nos dice que "la autocorrección es también una forma de aprendizaje, ya que es una

respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de lectura" (58).

Frank Smith es otro autor que aborda la predicción; considera que la predicción es una herramienta que nos permite determinar alternativas acordes a las situaciones a las que nos enfrentamos cotidianamente. Sin definirla como estrategia tal como lo hace Goodman, la considera de suma importancia dentro de lo que es el proceso de lectura. Para él, la definición formal de predicción "... es la eliminación previa de las alternativas improbables" y la informal "... es cuestión de formular preguntas específicas" (59).

El autor a su vez nos proporciona tres razones por las cuales predécimos. La primer razón indica a que en el mundo actual uno se enfrenta a cambios constantes, por ello uno predice el futuro tanto inmediato como mediano; la segunda nos dice que para interpretar un acontecimiento hay un sinnúmero de alternativas posibles, por lo cual necesitamos seleccionar la más adecuada según nuestras predicciones y la tercera plantea que uno busca lo que pretende encontrar, en otras palabras, se desechan de antemano circunstancias o alternativas improbables.

En relación con la lectura establece que nosotros predécimos para poder comprender un texto. En consecuencia, si la predicción consiste en formular preguntas, la comprensión será cuando dichas preguntas hayan sido resueltas. Lógicamente que las preguntas que se hace un lector están íntimamente relacionadas con los conocimientos y experiencias previas, no se

parte de cero. Acorde con lo anterior es que el autor menciona que por lo regular las predicciones que nos hacemos son exactas, dado que corresponden a una situación determinada. Otro aspecto importante de la predicción es que ésta proviene de la información no visual. Aún cuando pareciera una postura no muy cercana a Goodman considero que los dos hacen de la predicción una herramienta determinante en la lectura, puesto que parten de concebir a un lector activo que se enfrenta a una lectura determinada. Este lector es un usuario del lenguaje por lo cual conoce sus reglas, es un lector que aprende de sus experiencias y que con base en su información visual y no visual construye el significado del texto.

Lo expuesto por Smith me permite considerar a la predicción como una estrategia básica en la lectura que incluye a la anticipación dentro de ella misma. Smith no se refiere a predicciones en el principio o final de la palabra, si no que, la aborda de manera general; por supuesto que él mismo señaló que las predicciones tienen basamentos semánticos y sintácticos.

6.4. Desaciertos en la lectura. En las prácticas tradicionales de la lectura y de hecho en las actividades escolares que se realizan sobre la misma, es común que los docentes consideren que los errores que se cometen en la lectura oral son indicadores de problemas en los chicos. Los problemas pueden ser menores, como cuando establecen que la mecánica de la lectura no se ha trabajado lo suficiente, pero en ocasiones los problemas son

llevados a extremos como plantear que los errores son indicio de que existe un daño cerebral o emocional. Esto lejos de reportar buenos resultados para los niños, en la mayoría de los casos se les etiqueta como chicos problema.

Contraria a esta postura tenemos otra conceptualización de lo que son los errores. Goodman y colaboradores consideran que los *errores* son indicadores de lo que es el proceso de lectura. Primeramente se refieren a ellos con otro término, ya que manifiestan que el simple hecho de nombrar la palabra error tiene una connotación negativa en la educación. El término que ellos utilizan es *miscue*. En español se ha traducido como desacierto. La definición que Goodman proporciona sobre los desaciertos es la siguiente: "A miscue is an oral response to the text that does not match the expected response" (60). Estas respuestas inesperadas son la base de sus estudios sobre lectura.

El análisis de desaciertos como un instrumento base en sus investigaciones data de 1963; desde esa época se centraron en el estudio del proceso de lectura. A lo largo de diferentes investigaciones también han probado que el análisis de la lectura oral es conveniente para sus propósitos, de hecho reportan haberlo trabajado y probado con diferentes sujetos, razas, sexos, tipos de textos (científicos, literarios), etc.; concluyendo que la lectura oral permite dar cuenta de procesos psicolingüísticos involucrados en todo acto de lectura. Es decir, que los desaciertos son como una ventana hacia procesos del

lenguaje. Es importante aclarar que no se centran únicamente en los desaciertos, ellos puntualizan que tanto las respuestas esperadas (satisfactorias) como las no esperadas (errores) muestran lo que es el proceso de lectura.

Goodman ha definido cinco categorías de desaciertos. Inserciones. Estas se refieren a la introducción de algún elemento al texto original. Omisiones. Consisten en suprimir elementos del texto. Substituciones. Hablan sobre los cambios de alguno de los elementos. Inversiones. Hacen referencia a la ubicación de algún elemento que se modifica. Por último las regresiones. En estas se repite parte del texto. Consideran que las primeras cuatro categorías se excluyen mutuamente en tanto que, las regresiones pueden ocurrir junto con las demás. De hecho para Goodman son categorías gruesas, por llamarlas de alguna forma, puesto que los lectores cometemos diferentes tipos de desaciertos, cuando leemos nos regresamos a ciertas partes del texto, parafraseamos, omitimos, transformamos, etc. Algo muy importante dentro de los desaciertos es que no se cometen por fuerza con palabras aisladas, también están presentes en secuencias de letras, frases, cláusulas y oraciones. Los desaciertos no deben considerarse como respuestas azarosas ya que dejan ver la competencia lingüística de los lectores. Además reflejan la información no visual del lector.

La otra clasificación dentro de los desaciertos es la que se refiere a la semántica y a la sintaxis. Hay desaciertos semánticamente aceptables de acuerdo con el texto en su totalidad,

otros son aceptables semánticamente a una porción del texto; en ocasiones pueden alterar el significado que el autor del texto trata de proporcionar, pero si son coherentes dentro del texto se les considera semánticamente aceptables. El otro tipo de desaciertos son los sintácticamente aceptables de acuerdo con las categorías gramaticales. De hecho los investigadores señalan que cuando un lector está centrado en comprender un texto se cometen más desaciertos semánticamente aceptables que desaciertos gramaticales.

Para el análisis de desaciertos los investigadores determinan que se deben respetar ciertas condiciones. El material escrito a leer debe ser nuevo para el lector, el texto tiene que ser suficientemente largo, de tal manera que tenga un principio, un desarrollo y un final; el grado de dificultad será de acuerdo a los sujetos con los que se trabaje. Antes de iniciar el acto de lectura, se les debe sensibilizar sobre la tarea, es decir explicar que no recibirán ayuda alguna durante su lectura y que deberán leer tal como ellos saben hacerlo. Asimismo es conveniente comentar que pueden emplear todo tipo de estrategias que encuentren adecuadas. También se les debe informar que posterior a su lectura van a comentar lo que ellos entendieron de la misma. No se les debe interrumpir o corregir; si se da el caso de que alguno de los chicos tarde más de 30 segundos en leer la siguiente palabra, se le debe estimular a que prosiga, si gusta, adivine; si continúan los problemas se les permite que se salten partes del texto. El que los lectores

comenten el texto posterior a su lectura implica que van a relatar lo que para ellos fue significativo.

6.5. Comprensión de lectura.

La mayor parte de los docentes plantean que uno de los problemas pedagógicos más fuertes es que los alumnos no logran una comprensión de los textos escolares, además de que no tienen gusto por la lectura. De acuerdo con López Rubio los chicos no leen porque el problema está en que no saben leer. "El acto lector es extremadamente complejo. Obliga a utilizar, a partir de un input visual (o táctil en el caso de los ciegos), los procesos de comprensión, atención y memoria, las tres actividades principales de nuestra mente. El acto lector es siempre perfectible y si no puede marcarse un "punto final" en su aprendizaje tampoco puede marcarse "un punto inicial" (61).

Leon, J. plantea que la comprensión es un proceso en el cual intervienen tanto texto como sujeto, el sujeto debe aportar sus conocimientos con el fin de interactuar con el texto y lograr como resultado del proceso la representación de un significado. Además considera que ". . . la comprensión de un texto, es el resultado de un proceso que depende no sólo de las características y estructura del propio texto, sino también de los conocimientos y estrategias necesarias a los que recurre el lector para comprender, retener y aplicar la información que extrae del material escrito " (62).

De acuerdo con Frank Smith la comprensión es dar respuesta a las preguntas que formulamos cuando hacemos uso de la predicción; también comenta que uno comprende en la medida en que integramos nuestra información no visual a los textos. "La comprensión no es una cantidad, es un estado -un estado- de no tener preguntas sin resolver" (63). Cuando uno está leyendo está prediciendo, por medio de la predicción es que se le puede dar sentido a lo escrito. Según el autor es rara la vez que una predicción falla, por lo regular cuando uno está centrado en obtener significado del texto va a tratar de relacionar esta nueva experiencia con su marco de referencia.

Para Solé comprender un texto implica poder decodificarlo y disponer de conocimientos previos pertinentes que permitan interpretar su contenido (64).

Goodman considera que la comprensión es la construcción de significado a partir de un material gráfico, es decir, de un texto. Si no se construye significado alguno entonces hablamos de una decodificación de grafías a sonidos. También nos dice que para la comprensión el lector hace uso de tres tipos de información, estas son: la información semántica, grafofonética y sintáctica. El uso que el lector hace de estas informaciones será de acuerdo a sus necesidades; ya que el lector desde esta perspectiva es un sujeto activo que construye el significado del texto.

En si la comprensión puede ser caracterizada como una actitud activa por parte del lector encaminada a la construcción

de un significado a partir de un texto. El significado está constituido por las diferentes relaciones que el lector establece con la información que le aporta el texto y la que él posee de antemano. El significado no es una característica intrínseca del texto; el significado se construye a lo largo de la lectura, conforme uno lee es que va generando hipótesis que se aprueban o rechazan. En otras palabras el significado se va construyendo en la medida en que acomodamos información nueva a la ya existente. Una estrategia básica para la comprensión es la predicción, sin embargo hay que tener presente que para que haya una actitud activa por parte del sujeto respecto a este proceso es básico que considere que la tarea a realizar es significativa. En caso contrario la comprensión de la lectura será abordada como una tarea escolar más a la que hay que responder según las exigencias del maestro, sin importar realmente el material que se está tratando.

Por lo regular en las prácticas escolares que se hacen sobre la lectura se incluye también su evaluación. Las evaluaciones que se pueden considerar tradicionales establecen que se debe evaluar la velocidad, el ritmo, entonación y oralización correcta de todas y cada una de las palabras contenidas en el texto; posteriormente se aborda la comprensión, ésta es trabajada por lo regular, mediante preguntas directas respecto a cierto pasaje del texto y se pide que se diga exactamente lo expuesto en él, de tal suerte que lo que se evalúa no es tanto la comprensión de lo leído, más bien se

evalúa la memoria a corto plazo.

Desde la perspectiva de la lectura como proceso no se pretende encontrar un formato o forma ideal para evaluar la comprensión y ubicar al chico en determinada categoría o nivel, más bien se trata de analizar las lecturas y el relato posterior que hacen; estos datos proporcionan, según Goodman, la competencia que el lector tiene respecto a la lectura. La comprensión se ve expresada por medio de los desaciertos que los lectores cometemos al leer, dado que la calidad de estos refleja en qué medida el lector está centrado en obtener significado de lo expuesto en el texto. El pedir que el sujeto relate lo que entendió al finalizar su lectura muestra la retención que tiene del significado. En otras palabras el relato permite dar cuenta de la comprensión, de lo que fue significativo para él; también muestra la organización que hacen los chicos respecto a la nueva información. De hecho el éxito en la comprensión lectora se relaciona con las experiencias previas que el lector aporta en cada acto de lectura. La comprensión lectora desde esta perspectiva está en función de la comprensión que se tenga del lenguaje, y en sí de la comprensión en general.

Capítulo 7. Ciegos y videntes. Una experiencia de lectura

7. Ciegos y videntes. Una experiencia de lectura.

Una de las principales causas que dieron origen a este trabajo es la poca información con la que contamos sobre los ciegos; por lo regular nos dejamos llevar por suposiciones vagas que carecen de sustentos teóricos fidedignos. En estas condiciones es evidente que socialmente se les conciba como sujetos imposibilitados de desarrollar una vida semejante a la del vidente.

Dentro del área escolar se pretende que los chicos se integren a las escuelas regulares lo antes posible, lo cual difícilmente se lleva a cabo. Una de las razones que impiden dicha integración es que a la luz de los videntes se presupone que el ciego comporta un desarrollo particular que por sí mismo dificulta la realización de actividades escolares a la par que el vidente. Por lo anterior consideré interesante abordar la lectura y su comprensión con invidentes y videntes.

Las investigaciones que se han llevado a cabo en nuestro país respecto al tema son la de la Dra. González y la de Mónica Mobarak. Ambas se centran en proponer metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Coinciden en que el aprendizaje es una repetición mecánica de acciones señalando como base de todo aprendizaje el ensayo y error. La diferencia fundamental entre estas investigaciones es el sistema de escritura lectura, la Dra. González trabaja por medio del sistema Braille y Mónica Mobarak con caracteres

gráficos.

Otra investigación realizada con los ciegos en México es la que reporta Angeles López, quien trabaja desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, se refiere a la escritura convencional y los ciegos (65). Aún cuando no es un estudio relativo a la lectura de los invidentes, es decir a la lectura en el sistema Braille, la investigación muestra datos interesantes sobre el conocimiento que ellos tienen sobre la escritura convencional de los videntes.

Los sustentos teóricos de los que parto para realizar la experiencia son: el invidente al igual que el vidente construye el conocimiento por medio de sus acciones con el medio que le rodea.

La lectura es un proceso flexible en donde transaccionan autor lector por medio de un texto gráfico con el fin de obtener un significado. Dicha transacción es posible en la medida en que se relacionan la información visual y la no visual.

Las estrategias que se utilizan al leer prmiten validar o reprobarr las hipótesis que se hacen a lo largo de la lectura.

Los desaciertos son indicadores de la comprensión que se está teniendo del texto.

Establecidas estas ideas pasemos a los aspectos metodológicos de la experiencia.

7.1. Aspectos metodológicos.

El problema considerado en esta investigación es si la

ceguera se relaciona con el tipo de estrategias que se utilizan en un acto de lectura. Para poder probar lo anterior se recurre al análisis de las lecturas ejecutadas por dos grupos; invidentes y videntes.

La hipótesis que se sustenta es que el ciego hace uso de las mismas estrategias de lectura que el vidente.

Objetivos específicos:

Determinar si las estrategias de lectura utilizadas por los ciegos difieren de las que emplean los videntes.

Precisar si las características propias del texto influyen en las estrategias que son empleadas para su lectura.

Ubicar los tipos de desaciertos que se cometen en un acto de lectura en voz alta.

Detectar si existe relación entre el tipo de desaciertos que se cometen en una lectura, con la presencia o ausencia de visión.

Selección y caracterización de la muestra.

El haber delimitado previamente realizar la investigación con niños que cursaran el segundo año de primaria se debió básicamente a las características de la enseñanza del sistema Braille. En el primer año los objetivos que se persiguen tanto en los invidentes como en los videntes es que los niños aprendan a leer y escribir. Durante el segundo año se siguen trabajando estas áreas pero no como objetivo central. En relación con el sistema Braille las características de este son las mismas que si se trabaja por medio de caracteres

comunes en cuanto a que, a cada grafía le corresponde un signo Braille. Ya en el tercer año los ciegos empiezan a trabajar con el Braille abreviado, es decir, se introducen signos especiales que representan abreviaturas y/o terminaciones, lo cual no sucede con los videntes. Por lo anterior es que consideré más viable trabajar con chicos de segundo año.

Las características que se tomaron en consideración para seleccionar la muestra fueron: que los chicos hubieran accedido a la lengua escrita por medio de un mismo método (fonético), que cursaran por vez primera el segundo año y que no hubieran leído los textos propuestos para la investigación.

Las edades de los chicos fluctuaron entre los 7 y los 11 años.

Los invidentes eran parte del Instituto Nacional para la Rehabilitación de Ciegos y Débiles Visuales; el grupo con el cual se me autorizó trabajar estaba constituido por 6 niños. Uno de ellos era repetidor, otro recién había quedado ciego por lo cual no manejaba el Braille y otro estaba reportado con deficiencia mental; por estos motivos es que la selección de sujetos responde a un muestreo por juicio.

En lo concerniente a los videntes, primeramente ubiqué un grupo que hubiera aprendido la lengua escrita por medio del método fonético, posteriormente seleccioné de manera aleatoria a los tres chicos que formarían el grupo control. Ellos estaban inscritos en la escuela oficial Arabia Saudita.

Materiales.

Para determinar los textos con los que habría de trabajar tomé como base los plantamientos de Goodman referentes a que éstos fueran lo suficientemente largos que establecieran un inicio, un desarrollo y un final.

Las lecturas se seleccionaron del libro de Lecturas de Segundo año de la SEP. Cabe aclarar que estos libros cuentan con su transcripción al sistema Braille.

La primer lectura fué "El Tlacuache", es una narración en donde se describen las características y actitudes del animal, el texto está integrado por 6 oraciones y 104 palabras. El segundo texto abordado fué la fábula "La Zorra y la Cigüeña", esta presenta como características ser un relato ficticio en donde los protagonistas son animales inanimados cuyas acciones sirven de ejemplo para de ellas sacar una consecuencia; la consecuencia es llamada comúnmente moraleja. Se compone de 11 oraciones y 281 palabras. Aquí es importante hacer notar que los textos de los videntes cuentan con ilustraciones sobre el contenido de ellos, siendo que con los ciegos como es de esperar, son hojas blancas escritas en el sistema Braille.

Procedimiento.

Una vez que logré la autorización por parte de los directivos de ambas escuelas, tuve una entrevista con los maestros de grupo en donde comenté los objetivos de mi investigación así como también las necesidades que debía

cubrir para llevarla a cabo. Con ayuda de ellos seleccioné la población.

Posteriormente platicué con los niños con el fin de delimitar si estaban de acuerdo en trabajar conmigo. Durante la plática les hice saber que tendrían que leer como ellos solían hacerlo, que íbamos a utilizar una grabadora y que una vez que terminaran la lectura comentarían lo que habían entendido de ella. Los seis chicos se mostraron dispuestos a trabajar, como dato curioso comento que todos estuvieron ansiosos por escuchar la reproducción de sus voces. En una segunda visita trabajamos con el texto "El Tlacuache", y en la última con la fábula "La Zorra y la Cigüeña."

Los actos de lectura se llevaron a cabo en las escuelas correspondientes, fuera del salón de clase al que pertenecían, de hecho intenté tomaran esta situación como una actividad escolar más. El lapso entre cada entrevista fue de 1 semana aproximadamente.

7.2. Análisis de resultados.

Para analizar las lecturas utilicé el siguiente procedimiento. Conforme los chicos iban leyendo hice algunas anotaciones que consideré importantes, como en el caso de los ciegos en donde dos de ellos leen con los dedos índices de ambas manos, siendo que el otro utiliza básicamente el dedo índice de la mano izquierda. En un segundo momento, por medio de las grabaciones corroboré las lecturas de los niños palabra por palabra con el texto original. De esta forma puede ubicar las

estrategias que utilizaron así como los desaciertos que cometieron. A cada estrategia utilizada le asigné un punto, de tal forma que al finalizar el análisis pudiera cuantificar el número de veces que recurrían a una u otra estrategia, los desaciertos también fueron trabajados de esta forma. Posteriormente analicé cada desacierto por separado y en el caso de las inserciones y sustituciones delimité su categoría gramatical y la pertinencia semántica. Por último trabajé con el análisis de los relatos para ubicar la organización que hicieron respecto al material leído y las relaciones que establecieron a partir del mismo.

En el caso del texto El Tlacuache los resultados se mostraron de la siguiente manera: ciegos y videntes hacen uso de las estrategias de predicción, confirmación y autocorrección; de hecho la predicción y la confirmación son mayormente utilizadas por los invidentes, en relación con la autocorrección la diferencia entre ambos grupos no fue muy significativa.

En cuanto al tipo de desaciertos cometidos las diferencias entre los grupos no son representativas ni en número, ni en las características particulares de cada uno de ellos con excepción de las regresiones. Al analizar las sustituciones y las inserciones por separado, encontré que en la mayoría de los casos tenían una pertinencia semántica, lo cual me hace suponer que los chicos estaban relacionando su información no visual con la información del texto. En el caso de las regresiones apareció una diferencia importante, los ciegos hacen uso de ella muchas

más veces que los videntes.

Relacionando los relatos que ambos grupos hicieron respecto a la lectura, podemos decir que centraron su interés por describir las acciones del animal tal como aparecen en el texto, incluso con las mismas palabras y pretendiendo llevar la misma secuencia. Parece ser que lo significativo de la lectura fue que el animal se finge muerto, así como también su color y bolsa que tiene la madre para guardar los hijos. Considero conveniente comentar que uno de los ciegos se refiere a la bolsa de la hembra siendo que en el texto el término que aparece es madre.

Al analizar la fábula La Zorra y la Cigüeña podemos observar que nuevamente con los ciegos quienes hacen uso de la predicción y la confirmación con mayor frecuencia; la diferencia entre los grupos no fue tan amplia en cuanto al uso de la autocorrección. En lo concerniente a los desaciertos, las diferencias entre las inserciones y sustituciones no son muy significativas, además que en su mayoría fueron semánticamente aceptables. Sin embargo, en el caso de las omisiones sí hubo una diferencia importante; si tomamos las frecuencias tal como aparecieron, los videntes tuvieron muchas más omisiones que los invidentes. Es importante señalar que esto se debió a que los niños se saltaron renglones completos, si esto no hubiera ocurrido, la diferencia entre ambos grupos no hubiera sido tan amplia. En lo relativo a la regresión sí hubo una diferencia notoria. Los invidentes regresan al texto muchas más veces que los videntes.

En este texto los relatos también son similares en ambos

grupos. Tratan de retener la información tal como aparece en el texto original; de hecho se centran en las invitaciones que se hacen los dos animales y la posibilidad de comer en un plato o en una botella. Aquí obtuvimos datos interesantes. Por ejemplo, uno de los videntes lee \cigueña\ en lugar de cigüeña, al momento de comentar la lectura continúa con la misma pronunciación, lo cual me hace pensar que no ubica y/o conoce dicho animal, de lo contrario, considero hubiera corregido la pronunciación del término. Otra interpretación pudiera ser que la lectura no es significativa para él. Otro dato interesante nos lo proporciona otro vidente cuando relata que la zorra no podía comer en el bote, siendo que en el texto se hace referencia a una botella; esta misma situación se da con un ciego, él utiliza el término envase. Estos ejemplos nos muestran que los dos sujetos están relacionando la información que les aporta el texto con la que poseen de antemano. Por último comentaré que un invidente en lugar de leer invitación lee evitación, en un primer momento podríamos pensar que se trata de un desacierto, sin embargo, al relatar la fábula vuelve a referirse a la evitación hecha por ambos protagonistas, esto me hace suponer que lejos de ser tomado como desacierto debe interpretarse como una cuestión meramente cultural.

De acuerdo con los datos arrojados por el análisis de la lectura oral de ciegos y videntes podemos decir que: las estrategias que utilizan ambos grupos en un acto de lectura en voz alta son las mismas. Los ciegos utilizan en mayor medida las

estrategias de predicción y confirmación en comparación con los videntes. La autocorrección, en el caso de la narración, es usada por ambos grupos de manera similar no siendo así en el caso de la fábula, en donde los ciegos recurren a ella con más frecuencia. La inferencia no fue explorada puesto que los textos explicitan todas las relaciones entre los protagonistas.

Considerando lo relativo a los desaciertos podemos observar que en ambos grupos las inserciones y sustituciones se muestran semejantes tanto en la frecuencia con la que sucedieron como en su pertinencia semántica. En las omisiones la frecuencia por parte de los videntes es superior, como lo señalé en su oportunidad, esto se debió a que se saltaron renglones completos de ahí que, no considero que este dato pueda tomarse como base para derivar de él alguna suposición. En ambas lecturas los invidentes hacen un mayor uso de las regresiones. Ninguno de los sujetos estudiados modificó la ubicación de las palabras, por lo cual no reporto datos respecto a las inversiones.

Al analizar los relatos de las lecturas nuevamente nos encontramos que los dos grupos mostraron un comportamiento semejante puesto que las relaciones que establecieron y en general la información proporcionada coincidió en los seis niños. Por lo anterior podemos pensar que los chicos tienen interés en lograr un significado de lo leído, es decir interés por comprender el texto.

Relacionando los resultados con los objetivos propuestos podemos decir que: las estrategias de lectura que usan ciegos /

videntes son las mismas. El tipo de texto que es leído (narración-fábula) no determina las estrategias que han de ser utilizadas para su lectura. Los desaciertos mostrados por ambos grupos se ubican perfectamente dentro de las mismas categorías (inserciones, omisiones, sustituciones y regresiones).

Plantear en este momento que la causa de estas diferencias es la visión, lo considero atrevido; me inclino a pensar que la responsable de esto pudiera ser la modalidad sensorial con la que leen unos y otros. Conviene recordar que los videntes cuentan con apoyos gráficos en cada lectura a diferencia de los ciegos.

Derivando los resultados a la hipótesis planteada podemos señalar que los seis chicos investigados utilizan las mismas estrategias de lectura.

7.3. Conclusiones.

El desarrollo de ciegos y videntes comparte más similitudes que diferencias, estas están dadas básicamente en cuanto al tiempo de adquisición de determinadas acciones y nociones, como ejemplo tenemos el caminar. La suposición de que los ciegos al carecer de la vista cuentan con un desarrollo extraordinario en sus sentidos restantes podemos considerarla falsa. Invidentes y videntes tienen las mismas posibilidades de desarrollarlos según sus necesidades e intereses.

Mucho se ha dicho y se seguirá diciendo sobre la integración del ciego a la sociedad como un miembro más de la misma, sin embargo como expuse en el apartado dedicado a ello, pienso que es

una situación difícil de lograr y lo que es peor, es que sin pretender serlo, somos partícipes de la marginación bajo la que ellos se encuentran.

La familia juega un papel central en el desarrollo del ciego; en la medida en que se acepte al niño y su impedimento es que el invidente podrá desenvolverse satisfactoriamente; aunado a esto la escuela también tiene un rol determinante. Se debe buscar y seleccionar la opción educativa más viable tomando en cuenta las características del chico. Desafortunadamente en nuestro país contamos con pocas alternativas para ellos. Ahora bien, si partimos del hecho de que los ciegos tienen una inteligencia y personalidad equiparable a la de los videntes es importante trabajar y concientizar a la sociedad sobre los beneficios que recibirían ambos al educarse conjuntamente.

Las investigaciones que se han realizado bajo diferentes corrientes psicológicas con los ciegos reportan que las diferencias entre unos y otros no son determinantes como para hablar de una psicología de los invidentes. La teoría psicogenética nos presenta al ciego como un sujeto cognoscente capaz de construir su realidad por medio de sus sentidos restantes. El desarrollo del invidente es paralelo al del vidente excepto en cuanto al tiempo en que se adquieren algunas nociones, no en la cualidad de ellas.

La educación de los ciegos ha pasado por diferentes etapas y modalidades, desde considerarlos seres negativos a la sociedad hasta la concepción actual que pretende integrarlos a las

escuelas regulares lo más pronto posible.

Las metodologías que se utilizan con los invidentes son las mismas que se emplean con los videntes, de hecho lo que varía son los materiales y sistemas con los que el ciego debe trabajar. Como caso concreto podemos citar que los ciegos y videntes aprenden la lengua escrita por medio del método fonético. La diferencia entre ambos es el sistema; los videntes utilizan un sistema de caracteres gráficos y los ciegos el sistema Braille.

La escuela tradicional concibe la lectura como una actividad mecánica de decodificación de sonidos, considerando a la comprensión como una cuestión meramente cuantitativa más que cualitativa.

La lectura como proceso implica caracterizarla como una actividad constructiva en la cual están inmersos lector y autor por medio de un texto. El lector construye el significado de este en la medida en que acomoda a sus esquemas la información que el texto le aporta. La comprensión es una actitud activa que tiene su basamento en las estrategias de predicción confirmación, inferencia y autocorrección. El éxito en la comprensión se relaciona con las experiencias previas que el lector aporta al momento de leer, en otras palabras la comprensión está determinada por las relaciones que el lector establece entre la información visual y la no visual.

Ahora bien, tomando en consideración los postulados anteriormente planteados sobre lo que es la lectura y con base en los resultados obtenidos en la investigación realizada podemos

considerar que en el caso de los seis chicos estudiados la comprensión de la lectura es semejante.

Sin pretender generalizar estos datos a los ciegos de segundo año, mucho menos a los ciegos escolarizados considero que contribuyen en cierta medida a consolidar la concepción del ciego como sujeto capaz de desarrollarse escolarmente a la par que el vidente.

Lo anterior nos lleva a enfatizar la posibilidad de integrarlos a escuelas regulares lo antes posible.

De las limitaciones más importantes que tuvo la investigación, fue el haber contado con una muestra tan reducida de sujetos, el no haber tenido la oportunidad de trabajar con el sexo femenino y el poco tiempo que se me autorizó para trabajar con los chicos.

A pesar de las limitaciones señaladas considero que los resultados arrojados por esta investigación aunados con los reportados por los investigadores de la línea psicogenética, éstos permiten pensar que la ceguera no impone un desarrollo particular.

De este trabajo podemos desprender algunas perspectivas de investigación como: investigar la comprensión por medio de textos diferentes a los escolares, por ejemplo, una nota periodística. Analizar la comprensión lectora tomando como base tres grupos. Videntes, ciegos y videntes que tengan que hacer uso de la modalidad táctil al leer. Investigar si las ilustraciones que tienen los textos escolares influyen en los relatos que los

chicos hacen sobre las lecturas. Indagar si las características del método con el que los niños han aprendido la lengua escrita se relaciona con las estrategias que son utilizadas al leer. Investigar como se da la comprensión en los ciegos que usan el Braille abreviado.

ANEXO

Sistema Moon

A	B	C	D	E	F
∧	⋈	⊂	⊃	⌒	⌑
G	H	I	J	K	L
⌒	⊙	⌑	⊂	∧	⌒
⌑	N	O	P	Q	R
⌒	⊂	⊙	⌑	⌒	⌑
S	T	U	V	W	X
⌑	⌑	⊂	∧	⊃	∧
Y	Z				
⌑	⊂				

Signo generador

Lectura

1	4
0	0
2	5
0	0
3	6
0	0

Escritura

4	1
0	0
5	2
0	0
6	3
0	0

Alfabeto Braille

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
0-	0-	00	00	0-	00	00	0-	-0	-0
--	0-	--	--	-0	0-	00	00	0-	00
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

k	l	m	n	ñ	o	p	q	r	s
0-	0-	00	00	00	0-	00	00	0-	-0
--	0-	--	-0	00	0-	0-	00	00	0-
0-	0-	--	-0	-0	-0	0-	0-	0-	0-

t	u	v	w	x	y	z
-0	0-	0-	-0	00	00	0-
00	--	0-	00	--	-0	-0
0-	00	00	-0	00	00	00

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
00-	00-	000	00	00-	000	000	00-	0-0	0-0
0--	00-	0--	0-0	0-0	00-	000	000	00-	000
00--	00--	00--	00--	00--	00--	00--	00--	00--	00--

Estrategias

El Tlacuache

	Ciegos	Videntes
Predicción	62	13
Confirmación	71	13
Autocorrección	16	11

6 oraciones
104 palabras

Estrategias

La Zorra y la Cigüeña

	Ciegos	Videntes
Predicción	118	45
Confirmación	121	39
Autocorrección	53	24

11 oraciones

281 palabras

Desaciertos

El Tlacuache

	Ciegos	Videntes
Inserciones	2	4
Omisiones	2	6
Sustituciones	7	10
Regresiones	54	11

6 oraciones

104 palabras

Desaciertos

La Zorra y la Cigüeña

	Ciegos	Videntes
Inserciones	17	17
Omisiones	12 (7*)	56 (54*)
Sustituciones	35	28
Regresiones	91	29

11 oraciones

281 palabras

* Corresponde al número de palabras que no se leyeron, ya que los chicos se saltaron renglones completos.

Inserciones

El Tlacuache

Ciegos

Categoría sintáctica	Frecuencia	Semánticamente	
		Aceptables	no aceptables
artículo	1	1	
pronombre	1	1	
Totales	2	2	

Videntes

preposición	1	1	
conjunción	2	1	1
adverbio	1	1	
Totales	4	3	1

Inserciones

La Zorra y la Cigüeña

Ciegos

Categoría sintáctica	Frecuencia	Semánticamente	
		Aceptables	no aceptables
conjunción	4	4	
artículo	3	3	
preposición	6	6	
verbo	1	1	
sustantivo	1	1	
adjetivo	2	2	
Totales	17	17	

Videntes

sustantivo	2	2	
preposición	6	6	
artículo	4	3	1
pronombre	1	1	
verbo	2	2	
adverbio	1	1	
conjunción	1	1	
Totales	17	16	1

Omisiones

El Tlacuache

Ciegos

Categoría sintáctica

Frecuencia

pronombre

2

Totales

2

Videntes

preposición

4

conjunción

1

pronombre

1

Totales

6

Omisiones**La Zorra y la Cigüeña****Ciegos**

Categoría sintáctica	Frecuencia
preposición	2
adjetivo	2
conjunción	2
sustantivo	2
artículo	1
pronombre	2
verbo	1
Totales	12

Videntes

sustantivo	13
verbo	12
adjetivo	5
adverbio	1
artículo	10
conjunción	6
preposición	7
pronombre	2
Totales	56

Sustituciones

El Tlacuache

Ciegos

Categoría sintáctica	Frecuencia	Semánticamente	
		Aceptables	no aceptables
preposición-artículo	1	1	
artículo-artículo	2	2	
verbo-verbo	2	2	
sustantivo-sustantivo	2	1	1
Totales	7	6	1

Videntes

artículo-artículo	1	1	
preposición-verbo	1	1	
conjunción-pronombre	1	1	
artículo-preposición	1	1	
adjetivo-adverbio	1	1	
adjetivo-adjetivo	1	1	
verbo-verbo	2	2	
sustantivo-sustantivo	2	1	1
Totales	10	9	1

Sustituciones

La Zorra y la Cigüeña

Ciegos

Categoría sintáctica	Frecuencia	Semánticamente	
		Aceptables	no aceptables
preposición-preposición	1	1	
preposición-verbo	1	1	
conjunción-adverbio	1	1	
verbo-verbo	8	8	
adjetivo-artículo	1	1	
verbo-conjunción	1	1	
adjetivo-adjetivo	2	2	
sustantivo-sustantivo	4	4	
conjunción-preposición	2	2	
verbo-sustantivo	1	1	
preposición-adjetivo	2	2	
preposición-artículo	1	1	
verbo-adverbio	1	1	
adverbio-adjetivo	1	1	
sustantivo-verbo	2	2	
adjetivo-sustantivo	1		1
adjetivo-verbo	1		1
otros (pronunciación)	4	3	1
Totales	35	32	3

Sustituciones

La Zorra y la Cigüeña

Videntes

Categoría sintáctica	Frecuencia	Semánticamente	
		Aceptables	no aceptables
sustantivo-sustantivo	2	2	
verbo-verbo	8	8	
preposición-adjetivo	1		1
sustantivo-adverbio	1	1	
conjunción-preposición	2	2	
verbo-adverbio	1	1	
artículo-artículo	1	1	
preposición-artículo	1	1	
artículo-preposición	1	1	
adverbio-adverbio	1	1	
otros (pronunciación)	9	6	3
Totales	28	24	4

El Tlacuache

¡ Qué animal más simpático es el tlacuache! Es de color oscuro, trepa fácilmente a los árboles valiéndose de su cola larga y fuerte. Lo más curioso del tlacuache es la bolsa que la madre tiene en el vientre para cargar a sus hijitos, muy parecida a la del canguro.

Cuando se le ataca, el tlacuache se finge muerto, se tira al suelo, cierra los ojos, esconde la cabeza entre las patas y contiene la respiración; pero si en este momento se le arroja al agua, deja de fingir y lo que hace es salvarse!

¡ Ah, qué tlacuache tan mañoso!

Evangelina Mendoza Márquez

La Zorra y la Cigüeña

Hacia mucho tiempo que la zorra y la cigüeña no se veían, y un día se encontraron por casualidad. La cigüeña era una gran señora, pero a la zorra no le gustaba que fuera tan presumida y pensó hacerle una broma pesada.

Después de platicar un rato, dijo la zorra:

-Debemos celebrar nuestro encuentro, amiga cigüeña.

¿ Por qué no vienes a comer a mi casa?

La cigüeña aceptó contenta, y alegremente acompañó a la zorra a su casa.

Al llegar la hora de la cena, una exquisita comida estaba servida en la mesa, pero la zorra la había puesto sobre un plato liso como la palma de la mano, y mientras ella comía gustosamente, la pobre cigüeña, con el pico largo y puntiagudo no pudo probar bocado. La zorra hacía como que no veía lo que estaba pasando, la cigüeña, que era muy bien educada, hizo como que estaba de muy buen humor y dijo que la comida le había gustado mucho.

Poco tiempo después, la cigüeña invitó a comer a la zorra;

la zorra pensó que era una buena oportunidad para comer bien y sin gastar nada, y alegre aceptó la invitación.

En casa de la cigüeña también había una comida riquísima, pero no sobre un plato liso, sino dentro de una botella panzona y con un largo cuello, tan largo como el

pico de la cigüeña. La cigüeña devoró toda su comida, y la zorra, en cambio, paseaba y repasaba su hocico por el borde, estiraba la lengua y sólo alcanzaba a lamer el vidrio frío y sin sabor, mientras que el rico olor de la comida le llegaba hasta la nariz.

Fedro

NOTAS

NOTAS

1. Merle E. Frampton. (1957). La educación de los impedidos. México, SEP, p.119.
2. Susana Crespo. (1981). La escuela y el niño ciego. Argentina, Graficart, p.16.
3. Silvia Santin. (1979). Problemas del niño ciego para construir la realidad. Argentina. International Council for Education of the Visually Handicapped. p.3.
4. Geraldine T. School. (1973). "La comprensión y la satisfacción de las necesidades del desarrollo. [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina, International Council for Education of the Visually Handicapped. pp. 22-23.
5. Ana Silvia Pobert. (s.d.) La expresión corporal y los ciegos. UNICEF. Programa regional estimulación temprana de UNICEF. p.3 - 4.
6. Citados por Barraga. (1973). "La utilización de la habilidad sensorio-perceptiva perceptual. [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina, International Council for Education of the Visually Handicapped. p.145.
7. Citado por Suterko. (1973). "Adaptación a la vida. [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina, International Council for Education of the Visually Handicapped. p. 232.
8. Citado por Suterko. op.cit. p.234.
9. Berthold Lowenfeld. (1973 a). "Consideraciones psicológicas". [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina. International Council for Education of the Visually Handicapped. pp. 17-53.
10. Pedro Villey. (1946). El mundo de los ciegos. Argentina. Claridad. p.160 - 161.
11. L. Solntseva. (1980). "El desarrollo de los niños ciegos". [en] Nuestro niño ciego. España, Comité Regional Europeo. pp.11-15.
12. Enrique Pajón. (1974). Psicología de la ceguera. España, Fragua. p.202.
13. Citado por Lowenfeld. op. cit. pp.35-53.

14. Susana Crespo. op. cit. p.73
15. Othón Salazar (1989). "La cultura en México niega a los ciegos la posibilidad de participar en ella. UNO MAS UNO. México. Enero. 19.p. 28. cols.1-4.
16. Ibid.
17. Silvia Santin. op. cit. p.14.
18. Citado por Lowenfeld op. cit. pp. 35-53.
19. Citados por Lowenfeld op. cit. pp. 35-53.
20. Mary A. Bauman. (1973). "Evaluación psicológica y educacional". [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina, International Council for Education of the Visually Handicapped. p.38.
21. M. J. Tobin. (1985). "La conservación de la substancia en el ciego y en débiles visuales. [en] Aspectos psicológicos del niño ciego. México, DGEE. p. 15
22. Jean Piaget. (1984). Psicología del niño. España, Morata, p.59.
23. Jean Piaget. op. cit. pp. 70-72.
24. Milton Gottusman (1973). "Conservation development in blind children". [en] Child Development, pp. 826-827. Describe detalladamente todos los resultados de su investigación.
25. M.J. Tobin op. cit. p.25.
26. Alberto Posa. (1985) "La operaciones de conservación y seriación en sujetos privados de la visión. [en] Aspectos psicológicos del niño ciego. México, DGEE. p.50.
27. Berthold Lowenfeld. (1973 b). "La historia de la educación de los niños con impedimentos visuales. [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina. International Council for Education of the Visually Handicapped. pp.1-13.
28. Enrique Pajón. op. cit. p.15.
29. Ibid. p.18.
30. Susana Crespo. op. cit. p.2.
31. Ibid. p.3.
32. Ibid. p.8.

33. Citado por Lowenfeld. op. cit. b. pp.1-17.
34. Berthold Lowenfeld. op. cit. b. pp.1-17.
35. Susana Crespo. op. cit. p.13.
36. Ibid. p.15.
37. José Luis Mediavilla. (1979). "Ciegos y videntes en la escuela. [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 55\56 p.44.
38. CENTRE PSICOPEDAGOGIC per l'EDUCACIO del DEFICIENT SENSORIAL. (1980). "La integración del deficiente sensorial. [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 62, p.56.
39. M. Angels Esteban. "Entender al niño deficiente visual". [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 173, p.43.
40. Susana Alvear. (1986). "Los invidentes hablan. [en] Cero en conducta. No. 4. p.40.
41. Beatriz Rodríguez. (1985). La enseñanza de la lectura-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula de primer grado. Nuevo León, SEP. pp.1-45.
42. Berta Braslavsky. (1962). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz, p.161.
43. Teresa Pego. (1989). "La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. [en] Cuadernos de Pedagogía p.54.
44. Lilia González. (s.d.) Guía docente del libro de texto en Braille para la enseñanza de la escritura-lectura en este sistema ler. grado. México, SEP, DGEE, pp.5-10.
45. Mónica Mobarak. (1988). Lectura-escritura en caracteres gráficos para estudiantes ciegos. México, Trillas, p.90.
46. Beatris Rodríguez. op. cit. p.18.
47. David Ausubel. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, p.56.
48. César Coll. (1989). "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 168, p.16.
49. Kenneth Goodman. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. [en]

Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, p.19.

50. Frank Smith. (1983). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, Trillas, p.188.

51. Ibid. p.17.

52. Kenneth Goodman. op. cit. p.21.

53. Cecilia González. (1986). Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México, DGEE, p.17.

54. Goodman en la mayoría de sus artículos la denomina estrategia de muestreo, sin embargo en el artículo "El proceso de lectura: una perspectiva evolutiva y multilingüe" aparecido en 1982 la nombra como estrategia de selección.

55. Kenneth Goodman. op. cit. p.21.

56. Cecilia González. op. cit. p.18.

57. Ibid. p.19.

58. Kenneth Goodman. op. cit. p.22.

59. Frank Smith. op. cit. p.78.

60. Kenneth Goodman (1975 c). "What is universal about the reading process". [en] Findings of research in miscue analysis: classroom implications. USA, Clearinghouse on reading and communication skills, National Institute of Education, p.71.

61. José Luis López. (1983). "La pedagogía de la lecturización". [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 175, p.57.

62. José León. (1983). "Comprensión de textos e Instrucción". [en] Cuadernos de Pedagogía. No.169, p.57.

63. Frank Smith. op. cit. p.79.

64. Isabel Soló. (1988). "Aprender a leer, leer para aprender". [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 157, p.60.

65. Angeles López. (1985). "Los incidentes y la escritura convencional". [en] Aspectos psicológicos del niño ciego. México, DGEE, p.p.53-70.

BIBLIOMEROGRAFIA

BIBLIOHEMEROGRAFIA

1. ALVEAR, S. et al. (1986). "Los invidentes hablan" [en] Cero en conducta, No. 4, p.p. 41-44.
2. ARANA, G. (1986). "Cero en conducta y . . . cuánto en comprensión de lectura". [en] Cero en conducta, No. 5, p.p. 4-9.
3. AUSUBEL, D. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 769pp.
4. BAENA, G. (1986). Manual para elaborar trabajos de investigación documental. México, Editores Mexicanos Unidos, 124pp.
5. BARRAGA C, N. (1973). "La utilización de la habilidad sensorio-perceptiva perceptual". [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina, International Council for Education of the Visually Handicapped. p.p. 121- 161.
6. BAUMAN, Mary K. (1973). "Evaluación psicológica y educacional". [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina, International Council for Education of the Visually Handicapped. p.p. 93-121.
7. BINDT, J. [s.d.] La educación del ciego. España, Jims, 238pp.
8. BRASLAVSKY, B. (1962). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz, 294 pp.
9. CALLEROS RONZALEZ, E. (1985). El ciego y el débil visual en México. Una alternativa para su integración. México, 185 pp. Tesis (Maestría en Pedagogía), UNAM.
10. CAMBOURNE, Brian. Ed. 19761 "Getting to Goldman" [en] Findings of research in miscue analysis: Classroom implications. USA. Claringhouse on reading and communication skills, National Institute of Education, p.p. 185-213.
11. CENTRE PSICOPEDAGOGIC per l'EDUCACIO del DEFICIENT SENSORIAL. (1980). "La integración del deficiente sensorial". [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 62, p.p. 36-60.
12. CERDIO SANTOS, J. (1987). La formación del invidente para el trabajo en instituciones especializadas

- en el D.F. México, 158 pp. tesis(Licenciatura en Pedagogía) UNAM.
13. COLL y Solé. (1989). "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". [en] Cuadernos de Pedagogía. No.168 p.p. 16-20.
 14. CRESPO E, S. (1981). La escuela y el niño ciego. Argentina, Graficart, 135 pp.
 15. DEHANT, A y Arthur, Gille. (1976). El niño aprende a Leer. Argentina, Kapelus, 107 pp.
 16. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. (1985). Aspectos psicológicos del niño ciego. México, 71 pp.
 17. _____ (1985). La educación especial en México, 49pp.
 18. DUREN,T. (1980). "La educación de los sentidos". [en] Nuestro niño ciego. España, Comité Regional Europeo. p.p. 23-28.
 19. El niño disminuido visual en la escuela. (1973). Argentina, International Council for Education of de Visually Handicapped. 285 pp.
 20. El párvulo que es ciego. (1964). Chile, American Foundation for Overseas Blind. Oficina regional para Sudamérica. 18pp.
 21. ESTEBAN P, M.A. (1989). "Entender al niño deficiente visual". [en] Cuadernos de Pedagogía, No. 173, p.p.43-45.
 22. FERREIRO,E y Margarita Gómez Palacio [comp] (1982) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 354 pp.
 23. FRAMPTON E, M y H. Grant. (1957). La educación de los impedidos. México, SEP, Tomo I 300 pp. tomo 2 401 pp.
 24. Findings of research in miscue analysis: classroom implications. (c.1976), USA, Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education. 213pp.
 25. GATES,A. La enseñanza de la lectura. Argentina, Centro regional de ayuda técnica, Librería del colegio. 40pp.

26. GONZALEZ ESTRADA C, et al. (1986). Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México, DGEE, 300 pp.
27. GONZALEZ HOLGUIN, L. et al. (s.d.) Guía didáctica del libro de texto en Braille para la enseñanza de la escritura-lectura en este sistema ler. grado. México, SEP, DGEE, 85pp.
28. GOODMAN, K. (1981). "El proceso de lectura: Una perspectiva evolutiva y multilingüe". Universidad de Arizona [mimeo].
29. _____ (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". [en] Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, p.p. 9-28.
30. _____ et al. (c.1976 a) "Miscue analysis: theory and reality in reading". [en] Findings of research in miscue analysis: classroom implications. USA, Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education. p.p. 103-113.
31. _____ (c. 1976 b) "Miscues: Windows on the reading process". [en] Findings of research in miscue analysis: classroom implications. USA, Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education. p.p. 93-101.
32. _____ (c. 1976 c). "What we know about the reading process". [en] Findings of research in miscue analysis: classroom implications. USA, Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education. p.p. 71-75.
33. _____ (c. 1976 d). "What we know about reading" [en] Findings of research in miscue analysis: Classroom implications. USA, Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education. p.p. 77-83.
34. GOODMAN, K y Yetta Goodman. (1977). "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading". [en] Harvard Educational Review Vol 47, No.3 p.p. 317-333.
35. GOTTESMAN, M. (1973). "Conservation Development in blind children. [en] Child Development. p.p. 824-827.
36. LEON CASCON, J. y Juan Garcia. (1989). "Comprensión de

- textos e instrucción." [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 169. p.p. 54-59.
37. LOPEZ LUNA, A. (1985). "Los invidentes y la escritura convencional". [en] Aspectos psicológicos del niño ciego. México, DGEE, p.p. 53-70.
 38. LOPEZ RUBIO, J.L. (1989). "La pedagogía de la lecturización". [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 175, p.p. 54-59.
 39. LOWENFELD, B. (1973 a). "Consideraciones psicológicas". [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina. International Council for Education of the Visually Handicapped. p.p. 17-53.
 40. _____ (1973 b). "La historia de la educación de los niños con impedimentos visuales". [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina. International Council for Education of the Visually Handicapped. p.p. 1-17.
 41. MACKENZIE, C. (1953). La escritura Braille en el mundo. UNESCO, 181pp.
 42. MEDIAVILLA, J.L. (1979). "Ciegos y videntes en la escuela". [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 55/56, p.p. 43-46.
 43. MOBARAK, M. (1988). Lecto-escritura en caracteres gráficos para estudiantes ciegos. México, Trillas. 74 pp.
 44. Nuestro niño ciego. (1980). España. Comité Regional Europeo. 67 pp.
 45. PAJON MECLDY, E. (1974). Psicología de la ceguera. España, Fragua. 242 pp.
 46. PARDINAS, F. (1980). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. 22ed. México, Siglo XXI, p.p. 77-81.
 47. PEREZ RIDJA, J. (1977). Diccionario literario Universal. Madrid, Tecnos, p.p. 294, 315 y 672.
 48. PIAGET, J y B. Inhelder. (1984). Psicología del niño. 12ed. España, Morata, 172pp.
 49. PESO, T y Pia Vilarrubias. (1989). "La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita". [en] Cuadernos de Pedagogía. p.p. 54-59.

50. ROBERT FANJUL, A. (s.d.). La expresión corporal y los ciegos. UNICEF. Programa Regional de Estimulación Temprana de UNICEF. 28pp.
52. RODRIGUEZ, B et al. (1985). La enseñanza de la lectura-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula de primer grado. Nueva León, SEP, 174 pp. (reporte de investigación).
53. ROSA RIVERO, A. (1981). "Imágenes mentales y desarrollo cognitivo en ciegos totales de nacimiento". [en] Estudios de Psicología. No. 4 1981, p.p. 24-66.
54. _____ (1985). "Las operaciones de conservación y seriación en sujetos privados de la visión". [en] Aspectos psicológicos del niño ciego. México, DGEE. p.p. 31-59.
55. SALAZAR, D. (1989). "La cultura en México niega a los ciegos la posibilidad de participar en ella." UNO MAS UNO. México. Enero 19. p.28. cols.1-4.
56. SANTIN, S. y J. Nesler. (1979). Problemas del niño ciego para construir la realidad. Argentina. International Council for Education of the Visually Handicapped. 12pp.
57. SCHOOL, S. (1973). "La comprensión y la satisfacción de las necesidades del desarrollo." [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina, International Council for Education of the Visually Handicapped. p.p. 53-93.
58. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (1986). Mi libro de segundo. Lecturas. México, SEP, 143pp.
59. SMITH, F. (1977). "Noting sense of reading and of reading instruction". Harvard Educational review. Vol 47, No. 3. p.p. 386-395.
60. _____ (1983). Comprensión de la lectura. Analisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, Trillas, 272pp.
61. SOLE I GALLART, I. (1988). "Aprender a leer, leer para aprender". [en] Cuadernos de Pedagogía. No. 157, p.p. 60-64.
62. SOLNTSEVA, L. (1980). "El desarrollo de los niños ciegos". [en] Nuestro niño ciego. España, Comité Regional Europeo. p.p. 11-15.

63. SUTERKO, S. (1973). "Adaptación a la vida". [en] El niño disminuido visual en la escuela. Argentina, International Council for Education of the Visually Handicapped. p.p. 225-273.
64. TOBIN, M.J. (1985). "La conservación de la substancia en el ciego y en débiles visuales". [en] Aspectos psicológicos del niño ciego. México, DGEE. p.p. 15-31.
65. VAN DALEN, D.F. y W.J.Meyer. (1990). Manual de técnica de la investigación educacional. Sa. reimpr. México, Paidós, p.p. 226-266, 461-491.
66. VILLEY, P. (1946). El mundo de los ciegos. Argentina, Claridad. 298pp.