

EL LIBRO ADAPTADO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

MARÍA DEL CARMEN ORTÍZ GONZÁLEZ
*Dpto. Didáctica, Organización y
Métodos de Investigación
Universidad de Salamanca*

RESUMEN

En este artículo se ofrece una perspectiva amplia, global y flexible de lo que puede suponer el libro en el marco de una educación inclusiva. Desde la perspectiva de una escuela abierta a la diversidad, merece una consideración especial el libro de lectura como medio esencial de expresión y comunicación en alumnos que por diferentes razones tiene dificultades en dicho proceso. Las dificultades en el área de la comunicación de los alumnos con necesidades educativas especiales, exigen una respuesta adaptada y no segregada en el ámbito escolar.

No siendo la deficiencia sino la discapacidad inherente a la misma lo que dificulta la integración social de las personas con minusvalía, es obvio que una alternativa útil sería la de ofrecer recursos que pudieran compensar por otra vía las situaciones más desfavorecidas. En el caso de la lectura, son los libros adaptados los recursos didácticos ineludibles para poder facilitar a los alumnos con necesidades educativas especiales el acceso al curriculum general.

En definitiva, a la hora de elaborar una adaptación curricular individualizada, será el libro de lectura adaptado un elemento esencial de acceso al curriculum y el que posibilite en gran medida la integración familiar y social en el marco de una escuela integradora abierta a la comunidad.

BOOKS ADAPTED TO SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

SUMMARY

This article offers a broad, global and flexible perspective of how books can be seen within the framework of inclusive (special) education. From the point of view of schools open to diversity, books, -as an essential means of expression and communication for pupils who for different reasons have difficulties- merit special attention. The difficulties of pupils with special education needs in the area of communication demand adaptive and not segregative responses. Since it is not the deficiency but rather the disability inherent to it that hinders the social integration

of the handicapped, it is clear that a useful alternative would be to offer resources that would be able to compensate the most unfavourable situations in other ways. In the case of reading, adapted books should be considered important resources for introducing pupils with special needs to the general curriculum.

It is concluded that on instigating an individualized curriculum, adapted books should become an essential component in the access of handicapped pupils to the general curriculum, at the same time favouring family and social integration within the framework of integrative schools open to the whole community.

LE LIVRE ADAPTE AUX BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX

RESUME

Cet article expose, d'une manière approfondie, ce que peut représenter le livre dans le cadre d'une éducation normalisée. Il faut mettre en relief en effet que le livre de lecture est un moyen fondamental d'expression et de communication chez des élèves qui, pour différentes raisons, ont des difficultés diverses. Les difficultés dans le domaine communicatif de certains élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, exigent une réponse adaptée à chacun d'eux mais non séparée du cadre scolaire.

La difficulté d'intégration sociale des personnes handicapées ne provenant pas de leur déficience mais de leur handicap personnel, il est évident qu'il serait utile de pouvoir offrir d'autres possibilités pouvant compenser d'une autre façon les situations les plus désavantagées. En ce qui concerne la lecture proprement dit, ce sont les livres adaptés qui constituent les recours didactiques indispensables pour que les élèves ayant des problèmes éducatifs spécifiques puissent avoir accès au curriculum général.

En définitive, lorsque le moment sera venu d'élaborer une adaptation curriculaire individualisée, le livre de lecture adapté constituera un élément essentiel d'accès au curriculum; c'est également lui qui facilitera dans une large mesure l'intégration familiale et sociale dans le cadre même d'une école intégratrice ouverte à la communauté.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de este artículo es justamente el nuevo concepto de educación especial: el conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para que el alumno pueda seguir su proceso en el desarrollo y en el aprendizaje (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989).

Si bien es verdad que en la actualidad habría que eliminar tal término para introducir el de educación inclusiva (UNESCO, 1994), en cuanto que la escuela ha de tener disponibilidad para dar respuesta a la diversidad, de forma que no haya que salir fuera del entorno escolar. Desde tal filosofía y práctica, es desde la que

se plantea este trabajo, haciendo una referencia concreta al área de la comunicación y al libro como un recurso material de calidad.

¿De qué alumno se trata?. De aquel que en un momento u otro de la vida tiene una necesidad educativa especial, que puede ser permanente o que es simplemente transitoria. Pero que en todo caso no depende tanto de las condiciones individuales como de las características del medio (Warnock, 1978), lo que es aplicable a la consideración de los niños con necesidades educativas especiales, siendo un concepto relativo, interactivo y en todo caso revisable.

La misma relatividad del concepto se encuentra en la Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalías que hizo la OMS en 1981 (INSERSO 1989:47) en la que se pone de manifiesto cómo una deficiencia supone una carencia, que puede dar lugar a ciertas discapacidades para determinadas actividades, pero que no tiene por qué llevar a una minusvalía, que ya supone una situación de desventaja en el medio social, según se especifica a continuación:

Para evitar esta última situación y para compensar la anterior, lo que interesa no es tanto la deficiencia propiamente dicha como los efectos que produce, no es tanto la tipología de los alumnos como las necesidades que presentan.

En el tema que nos ocupa, en lo que se traduce la problemática común es en la necesidad de disponer de un medio que facilite su desarrollo lingüístico y -a la vez- su desarrollo afectivo y social y éstos pueden ser los libros especialmente concebidos para ellos (Comes, 1991). Por ello no se van a tratar las características de cada necesidad educativa especial (Lewis 1991, Patton 1991) sino solamente la que tiene que ver con la discapacidad de leer, de entender, de comunicar.

COMUNICACIÓN Y DISCAPACIDAD

Dada la problemática común a considerar cual es el retraso en el lenguaje, reviste cierto interés el analizar desde esta perspectiva la comunicación lingüística. Se trata de la capacidad de procesamiento (codificación y decodificación) de los elementos que permiten comprender, elaborar, emitir y recibir mensajes lingüísticos. Asimismo, interesa enmarcar el tema desde una perspectiva didáctica (Rodríguez Díez, 1985), cuando el libro de texto supone un elemento fundamental de acceso al curriculum.

En tal caso, son los problemas lingüísticos los que preocupan, los problemas de la comunicación y la capacidad de leer y entender libros, dado que se trata de niños que están retrasados tanto en el desarrollo lingüístico, como en el afectivo y el social.

Desde esta perspectiva, Orjasaeter (1981) hace referencia a esta discapacidad originada por diferentes deficiencias, cuando habla de que los mismos niños disléxicos tienen como principal problema la dificultad para leer. Pero que en cualquier caso el retraso en el lenguaje afecta al niño sordo por su dificultad de audición y por tan solo una ligera posibilidad de imitar la palabra hablada; al niño ciego, porque le cuesta entender las palabras relacionadas con la vista y las experiencias propias de este sentido; al deficiente mental, por cuanto la palabra le resulta incomprensible y necesita de varias experiencias previas; al niño autista, por la dificultad de comprensión y al niño parálítico cerebral -además- por la imposibilidad física que a veces le acompaña.

Siendo el lenguaje un vehículo mediante el cual se puede entrar en contacto con los demás y del que también depende el desarrollo social, es por lo que esta autora considera imprescindible el libro. Ello facilitaría el desarrollo lingüístico, el desarrollo afectivo y el desarrollo social, en niños con problemas de comunicación, de relación y de socialización.

Por todo lo cual se ve la necesidad de utilizar el libro concebido para niños con necesidades educativas especiales: por la soledad en que a veces viven, para el ocio, para el enriquecimiento intelectual y personal, para la comprensión de los otros y para la integración social.

Se ve la necesidad así mismo de utilizar el libro desde la edad temprana (Marchesi, 1983), como un elemento más que se incorpora a los programas de estimulación precoz en el área del lenguaje. Dado que junto al déficit suele asociarse el vacío afectivo y la carencia de estimulación medio ambiental, es éste un instrumento que puede paliar tal situación. Naturalmente, será a través de las nanas, las canciones, las poesías... como el niño entre en contacto con la madre o el adulto que les lea y con el mundo que le rodea.

Por una parte, es una forma de asociar la lectura a momentos felices, de contribuir a estimular el habla por medio de la narración de cuentos o la lectura de libros ilustrados y de ayudar a concentrarse a los niños retrasados.

Pero puede haber dificultades en la realización de dicho proceso en todas o algunas de las fases. Lo que interesa analizar es la discapacidad que intercepta el mensaje, habida cuenta de que pueden ser muy diferentes las deficiencias que la ocasionan, por lo que tienen que ser diferentes las alternativas que se propongan para compensarla.

Efectivamente, pueden proporcionarse alternativas a los déficits, supliendo las carencias y utilizando otros canales sensoriales. De esta manera y por poner un ejemplo, un ciego no sería un minusválido leyendo en el sistema Braille o un retrasado mental ante un libro simple, sencillo e ilustrado.

El objetivo del libro vendría a consistir en tal caso en superar algunas "barreras" de aislamiento y soledad, que tan a menudo separan al niño discapacitado del resto, condenándole a vivir al margen de las inquietudes que existen en su medio social. El libro reduciría la distancia entre el niño deficiente y el mundo que le rodea, le daría información, proporcionaría un aumento del vocabulario que otros han adquirido a través de las vías visuales o auditivas y le posibilitaría sentirse él mismo.

Pero el libro como tal instrumento didáctico por sí mismo constituye un impedimento para la integración, si no se llevan a cabo las adaptaciones correspondientes en cuanto elemento de acceso al curriculum (Barroso, 1991). Una escuela abierta a la diversidad tiene que plantearse ya de entrada la adaptación de un recurso material como es el libro, en función de los diferentes niveles de lectura y de las diferentes discapacidades.

Por otra, importa familiarizarse con los libros y asentar las bases del interés por la lectura, todo antes de que se den cuenta de sus propios problemas lingüísticos, antes de que al aprender a leer tengan la sensación de fracaso.

Aún cuando pueden utilizarse en todo caso los libros corrientes, se necesitan también los libros adaptados para niños con necesidades educativas especiales, pues si todos los niños necesitan libros, éstos más. Inicialmente, las canciones de cuna y las poesías pueden estimular el lenguaje de quienes están en condiciones de oír la voz humana; así como los libros ilustrados pueden estimular el desarrollo

del lenguaje de quienes no pueden oír. Pero el uso de los libros no ha de tener solo una finalidad educativa, sino la de proporcionar nuevas experiencias a los que carecen de ellas y la de ayudar a prepararse para la comprensión e inserción en el mundo social y laboral.

LIBROS ADAPTADOS

Al planificar una adaptación curricular individualizada, partiendo de la valoración de las necesidades educativas especiales, ha de contemplarse en el tema que nos ocupa, tanto la metodología como los recursos didácticos, por lo que se han de llevar a cabo las adaptaciones correspondientes, con el fin de facilitar el acceso al currículum general (Ortíz, 1992). Dentro de este marco se sitúa la necesidad de producir libros especialmente adaptados para niños con deficiencias. De hecho, en algunos se preparan ya catálogos específicos, como en Alemania, Australia, Dinamarca, Inglaterra, Países Bajos, Suecia.

Aún cuando para todos los casos pueda contarse con la utilidad de los libros corrientes ilustrados y una recopilación de poesías, nanas, canciones, aventuras,... habrá que producir además libros adaptados a las necesidades de los lectores, para que puedan así disfrutar de la información que se da en el medio ordinario.

Ejemplificaciones:

- a) Para los niños que no ven absolutamente nada, los niños ciegos, están especialmente recomendados los libros escritos en Sistema Braille, los libros parlantes y los libros táctiles.
- b) Para los niños que tienen vista parcial, los niños ambliopes, sería suficiente presentarle libros escritos a grandes caracteres.
- c) Para los niños que no oyen nada, los niños sordos, estarían especialmente recomendados los libros escritos en el lenguaje de los signos.
- d) Para los niños retrasados mentales o que tan solo tengan retraso del habla y del lenguaje, serían útiles los libros ilustrados muy simples.
- e) En general, para todos aquellos niños retrasados en la lectura tendrían un apoyo grande en los libros fáciles de leer.

Retomando el tema de la adaptación de los libros a las necesidades educativas especiales de los lectores, lo que ahora procede es hacer una revisión de las adaptaciones relativas a cada una de las tipologías. En tal situación, el capítulo que el Diseño Curricular Base (MEC, 1989) dedica a las necesidades educativas especiales en cada una de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria supone una pauta para la adaptación de las metodologías y de los recursos materiales en general y del libro en particular.

a) Niños con dificultades de visión

En este apartado cabe distinguir entre los que carecen totalmente de visión o ciegos, los que tienen vista parcial o ambliopes y los que tienen plurideficiencias como los sordociegos, por lo que también existe la posibilidad de hacer distinciones en cuanto a las adaptaciones:

Libros para ciegos: En este caso, pueden ser utilizados tanto los libros escritos en el sistema Braille como los libros táctiles y los libros parlantes.

Los libros escritos en el Sistema Braille son fundamentalmente los libros de texto, los educativos y de consulta.

Han supuesto las primicias del libro de texto adaptado, para apoyar los estudios llevados a cabo dentro del sistema de educación segregada en los centros de la Organización Nacional de Ciegos o como material de apoyo en las enseñanzas integradas sobre todo en la universidad, en los que se combinan las figuras en relieve con el texto en Braille. Sin embargo, igual que se ha tardado en dar importancia a la atención temprana, también ha sido tardía la incorporación de la literatura infantil al mundo del deficiente visual. He aquí, pues, como aún en este campo es preciso llamar la atención sobre la importancia del libro de lectura para los niños ciegos. De esta manera, los niños pueden leer cuentos, compartir información con sus iguales, sus padres o profesores si también han aprendido en braille, o simplemente pueden pasar sus horas de soledad y ocio gozando de la lectura de poesías, canciones o narraciones. En este sentido, han aparecido ya revistas como "Trasto", autodenominada la revista más divertida de la ONCE, exclusivamente en Braille, con portada en letra impresa y figuras en relieve.

Hay que llamar la atención no obstante sobre el fenómeno de la integración escolar, en virtud de la cual los niños ciegos tienen acceso directo a la enseñanza ordinaria y al currículum general, con las adaptaciones correspondientes, entre las que se incluye el libro como medio facilitador de la integración. A tal efecto, el Ministerio de Educación ha editado ya un tipo de libros que pueden ser utilizados de forma simultánea por ciegos y videntes, con lo que se logra el objetivo de compartir la información, participar en la discusión y gozar con la lectura, tanto de forma individual como en grupo, con familiares y amigos.

Los libros táctiles se imponen así en sus múltiples manifestaciones.

Según Tordis Orjasaeter (1981), también se impone el criterio del escritor japonés Shiro Fukuray, quien al plantearse "¿cómo puedo hacer lo que no puedo ver?" establece el criterio de que el artista debe aprender a utilizar los propios símbolos del niño ciego en lugar de imponer los suyos. De esta forma, su punto de partida fue el mundo conceptual de los niños ciegos y su afán creador.

En esta línea están los "Cuentos para ver y tocar" (Mulas, Bardisa y Eguren 1985), libros táctiles, cuyos personajes principales no son figurativos y que suponen una gran aportación en su doble modalidad:

Por una parte, el libro del escritor noruego Philip Newth titulado "Roly sale a explorar" ofrece la oportunidad de que todos los niños lo lean (ciegos y videntes), puesto que está escrito en braille y tipografía, con ilustraciones para ser identificadas a través de la vista y del tacto. Se trata de un libro hecho con figuras de cartón recortadas, cuyos principales "personajes" son círculos, cuadrados y triángulos.

Ahora bien, es muy difícil producir este tipo de libros ya que, como dice Philip Newt:

"La cultura visual domina; el lenguaje, que es también la forma de comunicación de los ciegos, está repleto de conceptos visuales. Si no aceptan el hecho de que el sol es dorado y la hierba verde, su lenguaje puede ser realmente muy pobre. Mucho antes de saber leer las letras, los niños corrientes las viven a través

de ilustraciones. Ven cosas conocidas y desconocidas en una página plana, esto es, reducciones de grandes formas tridimensionales en dos dimensiones. Aprenden la profundidad, la perspectiva, es decir, dimensiones que pueden reducirse con la ayuda del color o de la sombra. Se familiarizan con las representaciones de las ideas. Su desarrollo queda activado y estimulado por las ilustraciones. Durante los años escolares, prosigue este desarrollo, y casi todos los materiales didácticos están ilustrados ricamente para respaldar la palabra escrita. Los ciegos no son sino una minoría dispersa en una mayoría abrumadora. Por supuesto, tienen que vivir en una "sociedad con vista" pero ¿deberá producirse siempre esa adaptación en función de los criterios de las personas que tienen una vista normal?

Los niños ciegos tienen que aceptar frases como la siguiente: un elefante es tan grande como una casa. ¿Qué querrá decir una frase como ésta para alguien que solamente percibe las dimensiones que pueden tocar con sus dedos? ¿Qué conflictos surgen cuando uno tiene que aceptar algo sin haberlo vivido primero?"

Por otra parte, los libros de la escritora danesa Virginia Allen titulados "¡A que no me pillas!" y "¿Qué es éso?" están preparados para tocar, para que niños que no saben leer (ciegos y videntes) puedan seguir con el tacto el relato que otra persona tiene que ir leyendo en texto impreso.

En una conferencia Virginia Allen Jensen dijo a propósito de su libro "¿Qué es ésto?", en el que la protagonista es una pequeña forma ovalada...:

"Es casi imposible que ustedes o yo percibamos un mundo carente de toda experiencia visual. Aunque pudiéramos, se nos seguiría planteando el problema de determinar si -y, en caso afirmativo, cuándo y cómo- deberíamos intentar enseñar a los niños ciegos lo que es la experiencia visual, o si solamente deberíamos darles unas ilustraciones que no requieran tal experiencia. Todos los experimentos deben hacerse en cooperación con niños que tengan deficiencias visuales, y con sus padres y maestros o profesores. El problema principal de la creación de un libro que puedan utilizar al mismo tiempo los niños ciegos y los demás es encontrar un terreno común a unos y otros, y esto resulta muy difícil para unos adultos que están influidos por la mentalidad tradicional. La interacción del texto y de la ilustración tiene una importancia mucho mayor en estos libros que en los ilustrados corrientes. Hay que redactar muy cuidadosamente el texto con objeto de encauzar al lector ciego y al vidente hacia la misma concepción de la ilustración, sin que ello entre en contradicción con la experiencia previa (o la falta de experiencia previa) del lector. En la ilustración no debe haber nada que dé la impresión al niño ciego de que se le está engañando, es decir, cuando un niño corriente y un niño ciego leen el mismo libro juntos deben tener las mismas oportunidades de ver todo lo que hay en el libro, salvo los colores"

Más en la línea de Philip Newt, están los cuentos para niños con deficiencia visual escritos en nuestro país por la catalana Griselda Tubau, cuyas historias están construidas a partir de imágenes táctiles, a base de texturas y sencillos objetos distribuidos en el espacio; pero acompañadas de un doble texto narrativo, uno impreso y otro en Braille. Su libro "El viaje de Peludito" es el primer título de la colección "La mano mágica", que incluye una serie de cuentos pensados para el niño ciego, aunque también puede compartirlos con sus compañeros videntes.

Al final de todo lo cual, ha de quedar muy claro que los cuentos para los niños ciegos nunca pueden constituir un aprendizaje en sí mismos, aunque antes haya habido un entrenamiento previo para comprenderlos. Los cuentos son un

juego y nunca pueden perder el sentido lúdico, el ser un medio de expresión, de creación de goce y de socialización.

Los libros parlantes son los libros grabados en cinta magnetofónica.

Estos libros pueden ser oídos tanto por ciegos como por videntes, lo que reduce la distancia entre ambos. Pueden complementarse para los ciegos con el sistema Braille. En esta modalidad parlante se encuentran fundamentalmente las novelas, en sistemas de doble pista. Para Guzman (1981) el libro hablado constituye en Venezuela una alternativa para la difusión cultural dirigida a niños ciegos, de modo particular a través de la colección de libros hablados producidos hasta la fecha.

Libros para niños ambliopes:

Partimos de la base de que los niños con vista parcial suponen un porcentaje mayor que los niños totalmente ciegos, pero también tienen más posibilidades de acceso a la lectura. Efectivamente, pueden aprovechar los libros corrientes, los libros ilustrados, siempre que los colores sean suficientemente claros, los contrastes suficientemente vivos, estén impresos en caracteres suficientemente grandes y la presentación se amolde a sus necesidades.

Desde 1960 ha sido clave la revelación del "Libro escrito en grandes caracteres", que en principio eran para mayores, pero que hoy se están haciendo también para niños. Los criterios para hacerlos varían en función de la capacidad técnica de la lectura, el interés del lector, la sensibilidad artística, etc.

En cualquier caso, son pautas para una mejor elaboración del libro escrito en grandes caracteres el escoger muy cuidadosamente los caracteres, que su ampliación sea posible por medios técnicos, que puedan ser utilizados por sistema de optación y circuito cerrado, que no haya detalles innecesarios con objeto de que destaquen los motivos centrales y que se mantengan las proporciones en la ampliación, de tal forma que no sea demasiado pequeño para facilitar la postura ni demasiado grande para poder percibir la imagen de toda la palabra.

Libros para niños sordociegos:

Dado que en el caso de los sordociegos no se trata de una suma de dos deficiencias sino de una imbricación entre las mismas, el libro escrito en sistema Braille es el único material útil de lectura.

b) Niños con dificultades de audición

Hay que partir de la base de que hay una diferencia muy significativa entre quienes han nacido sordos o han quedado sordos antes de la adquisición del lenguaje y los que han perdido el oído después de haber aprendido a hablar (Torres 1986). También existe una diferencia esencial entre los que son sordos totales y los que tienen restos de audición también llamados hipoacúsicos.

Lo más grave de los niños sordos es que no pueden imitar el habla, aparte de que su estructura conceptual es distinta en los que oyen y de que su aislamiento cultural engendra graves complicaciones psicológicas.

Es importante, pues, que los niños sordos aprendan el lenguaje de los signos lo antes posible, puesto que si lo aprenden a la edad en que los demás niños

aprenden a hablar, les resultaría más fácil entender la función del lenguaje hablado y su simbología.

A propósito de la producción de libros para niños ciegos y también de libros escritos en el lenguaje de los signos para los niños sordos, Matte y Philip Newth dicen que... “La mayoría de los deficientes soportan, además de su deficiencia la carga que les impone una sociedad que prácticamente no se ha preocupado por esa deficiencia. Les cuesta más orientarse en la sociedad, tener una personalidad propia y seguridad en sí mismos y llegar a ser personas activas y vigorosas, en comparación con lo que ocurre a la mayoría”.

Es importante, pues, que padres y educadores conozcan el lenguaje de los signos, para que puedan interpretar y puedan leer los libros en lenguaje de los signos.

A partir de los libros con ilustraciones en el lenguaje de los signos, se ofrece a los niños sordos las mismas oportunidades que el niño oyente, para la expresión y la comunicación, la comprensión y el disfrute del texto impreso, la información sobre el mundo que le rodea, la participación en el mundo de los oyentes lenguaje gráfico y las palabras que guardan relación con impresiones sonoras. Pero si el relato es suficientemente apasionante consiguen asimilar incluso las palabras difíciles.

Como manuales de apoyo para los sordos y sus padres y educadores, están los libros de Bustos (1986) y de Monfort y otros (1982).

Pero como en el caso de los niños ciegos, también para los niños sordos el Ministerio de Educación y Ciencia ha sacado la Colección de “cuentos para ver y tocar” (Serie Totó), de los que es autora la escritora sueca Gunilla Wolde (1985), cuyos títulos publicados son: “Totó va al médico”, “Totó y su gato” y “Totó y Sara se disfrazan”. En todos ellos se da la doble modalidad de texto en letra impresa y en lenguaje de los signos, con lo cual puede ser leído en alta voz y con el signo como apoyo y valer tanto para oyentes como para sordos.

c) Niños con dificultades motóricas

Dado que los niños con deficiencia física motórica, como los parálíticos cerebrales tiene entre otras discapacidades la dificultad para emitir lenguaje oral, necesitan apoyar su comunicación con sistemas aumentativos/alternativos.

Es a través del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, como el Ministerio de Educación y Ciencia ofrece la adaptación de una serie de cuentos, escritos en el sistema S.P.C. o Símbolos Pictográficos para la Comunicación no vocal.

Al igual que el resto de los libros adaptados, ofrecen la posibilidad de ser leídos por niños de comunicación oral al mismo tiempo; así como poder ser narrados por padres y educadores.

d) Niños con retraso del habla y del lenguaje

Este apartado es un claro ejemplo en el que a la discapacidad común en el ámbito de la lingüística, subyacen diferentes deficiencias que originan una misma necesidad educativa especial.

Entrarían en este bloque las perturbaciones del lenguaje y de la audición.

De forma concreta, en la situación de niños con lesión cerebral puede devenir una disfasia en el desarrollo que impide entender lo que se habla aunque exista audición, que no permite utilizar el habla para expresarse y que dificulta la utilización de los símbolos y el lenguaje.

e) Niños autistas

En otro orden de cosas, los niños autistas tienen también problemas de comunicación y, al igual que los disfásicos, a veces son confundidos con retrasados mentales. A muchos se les puede enseñar a hablar, pero aún así no entienden las funciones del habla como elemento de comunicación. A veces aunque no hablen, aprenden a leer. En cualquier caso, en su modo de hablar se advierte ausencia de algunas palabras cortas, repetición de frases ya dichas, dificultad para el empleo de problemas personales. En una palabra, los trastornos del lenguaje constituyen el problema central y lo más importante es enseñarles a hablar. A esto hay que añadir el aislamiento en que viven, su ruptura con el mundo, sus conductas estereotipadas como el mirarse los dedos, sacudir la cabeza o darse contra la pared.

En todos estos casos están especialmente indicados los libros ilustrados muy simples.

De forma especial, en el caso del autismo es preciso resaltar la importancia de los libros y de las palabras para quien aprende en silencio y se ha encerrado en sí mismo. Este es el caso de Dibs, relatado por Axline (1977), quién exclama ¡"libros y libros y libros"! y añade: "Me encantan los libros. Qué divertido es que estas pequeñas marcas negras sobre el papel puedan ser tan buenas. Trozos de papel y rayitas negras hacen un cuento."

Pero además de los libros ilustrados, las poesías, las canciones y las melodías... interesan los colores, interesa que los libros ilustrados tengan vivos colores. Una muestra de este entusiasmo por los colores es la canción que sobre el color azul hace Dibs el niño autista en su libro para pintar (Axlin, 1977: 131-132):

¡Oh pintura!, ¡oh pintura tan azul!
 ¿Qué es lo que puedes hacer?
 Puedes pintar un cielo.
 Puedes pintar un río.
 Puedes pintar una flor.
 Puedes pintar un pájaro.
 Todo es azul.
 Si tú lo haces azul.
 ¡Oh pintura azul!, ¡oh pintura azul!
 Se derrama. Se esparce.
 Corre. Cae.
 Mi adorable pintura azul.
 Es un color en movimiento.
 Se mueve y se mueve.
 ¡Oh azul!, ¡oh azul!, ¡oh azul!.

En cualquier caso, los niños con retraso en el lenguaje necesitan manejar los libros ellos mismos, mirar las ilustraciones, pasar las páginas, leer a su propio

ritmo. Los libros deben tener ilustraciones en las que aparezcan personas con las que puedan identificarse: felices o infelices, enfadadas o despreocupadas... Y todo esto en lo que se refiere tanto a niños con problemas de lenguaje como a los que son deficientes mentales.

f) Niños retrasados mentales

Sin matizar sobre los distintos grados o niveles de la deficiencia mental, interesa resaltar las características especiales, en virtud de las cuales estos niños precisan de estimulación para el lenguaje: a partir de las personas, los dibujos, los colores, las melodías y los versos.

Para ellos están especialmente recomendados los libros ilustrados en colores y los libros de canciones, así como los cuentos simples en los que puedan reconocer sus propias experiencias y sensaciones.

A pesar de la dificultad que tienen para aprender a leer, de la pobreza de vocabulario y de su limitación tanto en el ámbito de la expresión como de la comprensión, todos los niños deficientes mentales necesitan libros, incluso quienes no lograrán leer o entender el significado de la palabra. En cualquiera de los casos, lo que interesa siempre son los libros con ilustraciones que hagan referencia a temas cercanos, familiares, a la vida diaria, a los intereses personales.

El libro aparece así como un medio de expresión y comunicación (Aymerich, 1971), dado que la necesidad de experiencia artística es tan grande como en otros niños. Significa una oportunidad para empezar a jugar o intentar crear, a pesar de la poca imaginación. Claro que pueden ser fuentes de inspiración los libros ilustrados, los cuentos populares, las canciones de cuna, las poesías... A todo esto hay que añadir la aportación de la música, el ritmo, danza, la melodía.. y otras actividades de expresión como la pintura, el dibujo o el modelado.

Un paso más lo constituye el funcionamiento de bibliotecas en las que el niño deficiente tiene acceso, para participar en la narración de cuentos, la representación con marionetas, la proyección de diapositivas basadas en libros ilustrados o la proyección de películas. Lo que constituye una riqueza de experiencia personal, de aprendizaje del lenguaje, de desarrollo intelectual y de contacto social.

En suma, los libros ilustrados enriquecidos con la interpretación en todos los niveles de la expresión, favorecen de forma global la evolución del niño deficiente mental.

g) Niños retrasados en el aprendizaje de la lectura

Ante un ámbito tan ambiguo y general, se impone como primera orientación los libros fáciles de leer.

Cuando se parte de un público infantil con experiencias negativas respecto a la lectura, la alternativa ha de ser necesariamente la de una oferta motivadora, interesante, divertida, a través de ilustraciones, poesías, cuentos, lecturas compartidas ... todo ello para establecer una buena relación con los libros.

¿Cuáles son las condiciones para que un libro sea fácil de leer? Son aquellas que hacen al libro atractivo en cuanto al formato y tamaño, el contenido cercano,

el lenguaje claro, las ilustraciones cerca del texto completándolo, las frases cortas, las letras grandes y todas aquellas condiciones que de forma práctica y exhaustiva expone Comes (1991) en el libro antes citado.

h) Niños superdotados

El mismo autor dedica también un apartado especial a los niños superdotados; es decir, a los libros recomendados para niños con inteligencia superior.

No es fácil sin embargo llevar a cabo una adaptación de la forma, los medios o los métodos, conservando el mensaje. Sí es enriquecedor no obstante para los autores del relato y de las ilustraciones, por cuanto tienen que aprender a crear, a tener capacidad de adaptación. Claro que como contraprestación existe la riqueza que a la literatura aporta la perspectiva de la persona deficiente, con un modo diferente de vivir en el mundo y unas dimensiones totalmente nuevas en el lenguaje. Es este último aspecto el que lleva a considerar también una literatura no sólo hecha para diferentes sino en la que el protagonista es un niño deficiente (Ortíz, 1989: 153).

Como conclusión a todo lo expuesto, podríamos decir que los niños con necesidades educativas especiales necesitan poesías, nanas, canciones, cuentos, aventuras, versos, colores, melodías, ritmo, arte y libros ilustrados.

Dadas sus características personales, es necesario también leérselos antes de que hayan aprendido a leer e incluso después, puesto que se les ayuda a estimular la imaginación y a enriquecer el vocabulario.

Los libros de cuentos y los libros de texto facilitan con su uso la integración del niño en el mundo de sus iguales, la integración escolar.

Actualmente, se potencia la adaptación de los instrumentos de lectura con la introducción de las nuevas tecnologías, cuya aplicación constituye una alternativa de futuro para la educación especial, para la educación inclusiva (Porter y Richler, 1992) donde uno de los aspectos a considerar es el de la adaptación de los libros a los alumnos con necesidades educativas especiales, según se recoge en el siguiente cuadro:

ADAPTACIÓN DE LOS LIBROS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

I.-	• Libros en Braille • Libros parlantes • Libros táctiles	... ciegos
II.-	Libros escritos en grandes caracteres	... vista parcial
III.-	Libros escritos en el lenguaje de los signos	... sordos
IV.-	Libros ilustrados muy simples	... R. mental R.H. y L.

V.- Libros fáciles de leer

... retrasados
de lectura

Libros corrientes ilustrados:
(poesías / nanas/ canciones / cuentos, aventuras...
versos / colores / melodías, ritmo, arte...)

Dr. Carmen Ortíz González
Facultad de Educación
Paseo de Canalejas, 169
37008 Salamanca

REFERENCIAS

- AXLINE, V. (1977): *Dibs en busca del yo*. México, Diana.
- BARROSO, E. (Ed.) (1991): *Respuesta educativa ante la diversidad*. Actas del Congreso Iberoamericano de AEDES. Salamanca, Amarú Ediciones.
- BUSTOS SÁNCHEZ, I. (1986): *Discriminación auditiva y logopedia. Manual de ejercicios y recuperación*. Madrid, CEPE,.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL. *Documentos*. Madrid.
- FERNÁNDEZ VILLALTA, M. (Ed). (1988): *Tecnologías de la información/discapacidad*. Madrid.
- FUNDESCO (1981): *Comunicación/discapacidad*. Madrid.
- GUZMÁN, P.(1981): El libro hablado: una alternativa para la difusión cultural dirigida a ciegos y deficientes visuales, *Educación Especial*, 2 (5-6), tomo I, 33-42.
- HAAMPSHIRE, B. (1981): *La práctica del braille. El braille como medio de comunicación*. París, Editorial de la UNESCO.
- INSERSO (1989): *Documentos técnicos*. Nº 61, 47 Madrid.
- LEWIS, V. (1991): *Desarrollo y déficit. Ceguera.Sordera. Deficiencia motórica. Síndrome de Down. Autismo*. Madrid, Paidós MEC.
- MAJER JOUSON, R. (1985): *Símbolos pictográficos para la comunicación no vocal*. Madrid, M.E.C.
- MARCHESI, A. y PANIAGUA, G. (1983): El recuerdo de cuentos e historias en los niños, *Infancia y Aprendizaje*, 22, 27-45.
- MASTROPIERI, MARGO, A. and OTHERS (1986): Introduction to Special Education Textbooks: What They Say about the Efficacy of Early Intervention, *Journal of the Division for Early Childhood*, VII, 59-66.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid.
- M.E.C. (1990): *Diseño Curricular Base*. Madrid.
- MONFORT, M. y otros (1982): *Programa elemental de comunicación bimodal. Para padres y educadores*. Madrid, CEPE.
- ORJASAETER, T. (1981): *Los libros infantiles en la integración de niños deficientes en la vida cotidiana*. París, UNESCO.
- ORTÍZ, M^a del C. (1989): *Diseño Curricular para la Pedagogía Terapéutica/Educación Especial*. Salamanca, Amarú Ediciones.
- ORTÍZ, M^a del C. (1992): Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, en *Actas del Curso de Actualización Didáctica*. Salamanca, C.E.P.
- ORTÍZ, M^a del C. (1992): La enseñanza adaptada a alumnos con necesidades educativas especiales. *Enseñanza*.
- PATTON, J. y otros (1991): *Casos de educación especial*. México, Noriega Editores.
- PORTER, G. y RICHLER, D. (1992): *Réformer les écoles canadiennes. Des perspectives sur le handicap et l'intégration*. Canada, L'Institut Rocher.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.(1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid, Anaya.
- TORRES, E. (1986): La reproducción de cuentos en niños sordos, *Infancia y Aprendizaje*, 34, 77-100.
- UNESCO (1994): *Conclusiones. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*. Salamanca.

BIBLIOGRAFÍA: Libros Adaptados

Para ciegos:

JENSEN, V.A. (1984): *¡A que no me pillas!*. Madrid, M.E.C..

JENSEN, V.A. (1984): *¿Qué es eso?* Madrid, M.E.C.

MARTÍN PESCADOR, Rev. nº 92, año 10, Junio 1985. Madrid, ONCE.

MULAS, M.T. y otros (1985): *Cuentos para ver y tocar (Guía de utilización)*. Madrid, M.E.C.

NEWTN, P. (1984): *Raly sale a explorar*. Madrid, M.E.C.

Para sordos:

WOLDE, G. (1985):

- *Totó va al médico.*

- *Totó y Sara se disfrazan.*

- *Totó y un gato.*

Madrid, Alfaquera. M.E.C.

Para deficientes motóricos:

C.N.R.E.E.: *La casita de chocolate*. Madrid, M.E.C.

Para deficientes mentales y retrasados del lenguaje:

ALTAN, *¡Corre, pelota!*

¡Nada, pececito!

¡Despierta hipopotamo!

¡Llega el otoño!

¡Ha nevado!

¡Vuelven las golondrinas!

ANARCYROS, I. y RIQUIEN, A. (1981): *De excursión, (tus primeras recetas)*. Madrid, Altea.

BALZOLA, A. (1985): *Las estaciones (El Jardín de papel)*. Madrid, S.M.

CAPDEVILA, R. (1983): *La abeja negra*. Barcelona, La Galera.

CUTLER, I., OXENBURK, H. (1982): *El desayuno de Tomás*. Madrid, Altea Juvenil.

Juguetes, Suraeta ed., Colección Minicartone, 1983.

LIONNI, L. (1975): *Frederic*. París, L'école des Loinins. (En francés).

LISSON, A. (1970): *Poquito a poquito*. Barcelona, Galera.

HARGREAVES, R. (1971): *Mr. Greedy*. London. (En inglés).

RON Y ATIE VAN DER MEER (1986):

¿Quién vive aquí?

¿Quién come qué?

¿Quién está en el agua?

¿En que se convertirán?

Plaza-Joven.

TURK, H.: *Alex y las mariposas*. Ed. Destino.

WELLS, R.: *Max, se va a dormir*. Madrid, Altea.

WINN, Ch. (1985): *Vacaciones*, Altea.

WOLDE, G. (1979): *Totó se vistió*, Alfaguara.

Manuales de trabajo y ejercicios:

AYMERICU, C. (1981): *Expresión y arte en la escuela. Expresión Oral*. Barcelona, Teide.

NIETO, H.M. (1970): *La familia Nuncavista. Cuentos y ejercicios para estimular la expresión oral en los niños*. Prensa Médica Mejicana.