

LA ACTITUD DE LOS NIÑOS CON DEFICIENCIA VISUAL SOBRE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

**Antonio Rodríguez Fuentes
Francisco Salvador Mata
Universidad de Granada**

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta a continuación forma parte de un proyecto que pretende analizar las habilidades y procesos cognitivos y metacognitivos de los alumnos con necesidades educativas especiales o sin ellas.

La diversidad de características, que vendrán derivadas no sólo exclusivamente de deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales sino de factores contextuales, escolares y familiares, ofrecerá un amplio abanico de las necesidades educativas especiales que se presentan en la composición escrita. Necesidades diferentes, que requerirán intervenciones didácticas específicas.

En esta comunicación nos detendremos en el análisis de la expresión escrita de sujetos con déficits visuales y especialmente en la motivación que muestran al enfrentarse a dicha actividad comunicativa.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La motivación, en general, es una actitud o predisposición favorable hacia la realización de una tarea. Viene definida o determinada por aspectos genéticos y, principalmente, ambientales. El contexto familiar, con todas sus características (nivel sociocultural, status económico, composición familiar, relaciones familiares, valores, aficiones y actitudes familiares), resulta de vital importancia para la comprensión de las diferencias individuales en las actitudes de los niños. Incluso, resultará determinante, conocida la importancia de la socialización primaria para el desarrollo posterior del niño, incluido el desarrollo actitudinal. No obstante, las relaciones sociales, escolares, las cualidades internas del sujeto, los valores sociales y otros muchos aspectos matizarán aún más el desarrollo actitudinal.

La importancia psicopedagógica de las actitudes radica en que determinarán, en gran medida, el esfuerzo que el alumno invierta en el desarrollo de la tarea y, en consecuencia, la calidad final, además del desarrollo de las habilidades propias de dicha actividad. En efecto, los planteamientos didácticos actuales, incluidos en la L.O.G.S.E.,

aconsejan comenzar la enseñanza-aprendizaje a partir de los intereses y actitudes de los alumnos, incrementándose, de esta manera, el éxito en el aprendizaje.

En el caso de la escritura, la motivación se concibe como una habilidad cognitiva, vinculada a la dedicación, esfuerzo y concentración en la tarea, que incidirá, sin duda, en la calidad final de la composición. Activará los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para la elaboración de un discurso: planificación, transcripción y revisión (FLOWER y HAYES, 1981). La calidad de estas operaciones dependerá, entre otras variables (experiencia y madurez escritora, afinidad y familiaridad temática, contexto o situación escritora, conocimientos previos, cualidades internas), de la actitud con la que el sujeto se plantea el discurso escrito. De otra parte, la actitud positiva potencia el desarrollo de otras habilidades cognitivas, imprescindibles en la expresión escrita: conocimiento del proceso, conocimiento de la estructura textual y conocimiento de sus capacidades y auto-regulación (SALVADOR MATA, 1997 y 2000).

El tema que nos preocupa, en estos momentos, es la actitud que el alumno deficiente visual muestra ante la expresión escrita. Aquella estará determinada por el esfuerzo que requiera para ellos dicha tarea y el desempeño en ella: éxitos y fracasos.

Muchos autores han indagado las dificultades que manifiestan los niños con deficiencias visuales en su expresión escrita, tanto en el sistema Braille como en tinta. De una parte, los instrumentos indicados para la escritura en Braille (máquina Perkins o Braille'n Speak) resultan costosos y difíciles de transportar, lo cual implica un contexto determinado para realizar dicha actividad. Esto es, el niño ciego escribirá en el colegio y, en menor medida, en su casa. Realizará composiciones "obligadas", demandas por el maestro, y rara vez realizará discursos espontáneos. Ello tendrá repercusiones en la actitud hacia la escritura, pues será percibida como una actividad instrumental, sometida a evaluación y de escasa o nula utilidad, fuera del ámbito escolar.

De otra parte, los niños con resto visual, que utilicen el sistema de escritura en tinta, han de enfrentarse con unas dificultades diferentes. Pueden usar la escritura en otras situaciones, fuera del contexto escolar y familiar. Sin embargo, presentan graves problemas de coordinación viso-motora y espacial, que les dificulta, en gran medida, la escritura, tanto más cuanto menor sea el resto visual o menor sea el uso funcional que hacen de él. Por ello, el esfuerzo que han de realizar es mayor que el de los niños sin problemas visuales. Además, es frecuente la aparición de ciertos errores en la fase de textualización de la escritura, como la desproporción en el tamaño de las letras y, especialmente, entre mayúsculas y minúsculas, problemas tipográficos, forma incorrecta de los grafemas, ausencia de determinados signos de puntuación, omisiones de letras, continuidad o separación inapropiadas entre grafemas o entre palabras, desproporciones interlineales, desviaciones en el renglón, inexistencia de márgenes, tachones frecuentes, desorganización del formato del texto, presión excesiva del lápiz, disortografías, etc (BARRAGA, 1983; 1986; ARJONA y otros, 1994; BALLESTEROS y MOLINA, 1995; PORTELLANO, 1995; SERRANO y otros, 1995, ARTER y otros, 1996).

Las dificultades y los errores anteriores pueden generar una actitud negativa

del alumno ante la escritura, ya que la actitud se refuerza con los éxitos, y viceversa. En este sentido, los deficientes visuales profundos tienen una percepción de su eficacia escritora menor que los deficientes visuales graves y los niños ciegos ya que se centran, exclusivamente, en aspectos de bajo nivel cognitivo (RODRÍGUEZ FUENTES, 2000).

Serrano y otros (1995) analizan las dificultades que pueden surgir en la lectoescritura de niños ciegos y deficientes visuales y entre ellas incluyen la motivación para la escritura. Sin embargo, no se han realizado investigaciones con sujetos deficientes visuales que persigan el mismo objetivo que la presente. En otros contextos, se ha investigado la motivación ante la escritura que muestran los niños con necesidades educativas. *“Los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen menos aprecio por la tarea de escribir que sus compañeros. Frecuentemente perciben la escritura como una actividad frustrante, dados sus repetidos fracasos, en una relación circular con la falta de motivación para la tarea”* (SALVADOR MATA, 1999, 216).

2. METODOLOGÍA

El problema que se plantea en esta investigación es el siguiente: ¿qué actitud muestran los niños con deficiencia visual hacia la composición escrita?, ¿existen diferencias en esta actitud en función de las características psicosociales de los sujetos?

Los sujetos de la investigación han sido 15 niños con deficiencia visual, cuyas características son las siguientes. Con respecto al sexo, hay 9 niños y 6 niñas, con una edad media de 15.29 años (desviación típica = 2.93). La mayoría de ellos son de clase social media-baja (10 niños) y el nivel sociocultural de la familia es variado, aunque predominan los niños cuyos padres tienen estudios primarios (12 sujetos) frente a los padres con estudios medios-primarios (2 sujetos) y primarios-universitarios (1 sujeto). De otra parte, en referencia al nivel instructivo, la mayor parte de los niños (10) cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria, frente a 3 niños que estudian Bachillerato o Formación Profesional y 2 que se encuentran en Educación Primaria. Se trata de sujetos que pueden agruparse en tres categorías de deficiencia visual: 1) *ceguera real o legal*, es decir, 3 niños con una agudeza visual menor que 1/10 o con un campo visual menor de 10°; 2) *deficiencia visual profunda*, constituida por 4 niños con afecciones visuales variadas, principalmente agudeza y campo visual, o alguna de ellas cuya magnitud está rozando el límite inferior de la baja visión; 3) *deficiencia visual grave*, que son los 9 niños restantes que presentan una sola afección visual grave o varias, pero sin la gravedad anterior. Por último, el medio de escritura utilizado se determina en función de las características visuales y del uso funcional que el sujeto hace de su resto visual (KOENING y HOLBROOK, 1991; KOENING, 1992). La mayoría de los alumnos investigados (11 sujetos) utilizan el sistema de lectoescritura en tinta, a excepción de algunos sujetos que combinan ambas modalidades (sujeto 1). El resto de los sujetos son ciegos, por tanto, se comunican con el sistema Braille.

La obtención de datos se ha realizado mediante la aplicación de una escala de

estimación tipo Likert (BUENDÍA, 1998), con 5 grados o niveles cuyos valores extremos indican 1 "total desacuerdo" y 5 "total acuerdo"). La escala ha sido extraída de Harris y Graham (1992) y traducida por Salvador Mata (1997) (Cfr. Anexo I) y adaptada para aplicarla a niños con baja visión (tamaño de letra 18 "Times New Roman" y contraste adecuado).

Para el análisis de datos se han utilizado medidas de tendencia central (*media aritmética*) y de dispersión (*desviación típica*) y para averiguar la significatividad de las diferencias entre grupos se ha utilizado la prueba del *chi-cuadrado*, para variables dicotómicas (sexo y status socioeconómico) con un nivel de significación o de probabilidad de 0.05 y el *análisis de la varianza* para agrupaciones no paramétricas de más de dos categorías (edad, nivel cultural de los padres, grado de deficiencia visual, medio de escritura: tinta vs Braille) a través de la prueba de Freeman. En función de los datos obtenidos, en algunos casos, se ha hallado la *correlación de Sperman*, para detectar la magnitud de las relaciones entre respuestas de distintos grupos.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La media de la puntuación asignada a cada uno de los ítems es 3.64 y la desviación típica es de 0.33, por tanto, no existe mucha dispersión entre las medias de los ítems. La mayoría de los ítems (2, 3, 4 y 5), reflejan una actitud normal (medias: 3.53, 3.53, 3.33 y 3.4 respectivamente) que se corresponde con el valor verbal "no sé". Sin embargo, los ítems restantes (1 y 6) presentan una puntuación superior (3.73 y 4.33 respectivamente), correspondiente a la expresión verbal "de acuerdo", lo cual refleja una actitud positiva en dichas cuestiones. En líneas generales, se puede afirmar que los niños investigados tienen una actitud normal-buena hacia la composición escrita.

El ítem 6 (Cfr. Anexo 1) ha sido altamente valorado. Por tanto, los alumnos con problemas graves de visión conocen y comparten la importancia que tiene la escritura, no sólo en el ámbito escolar, pues la pregunta no está orientada hacia dicho contexto.

Por otro lado, los ítems 4 y 5 (Cfr. anexo 1) han sido los menos valorados. Ello pone de relieve la dificultad que supone para los niños deficientes visuales la composición escrita. Dificultad en la escritura que el alumno realiza de forma espontánea (ítem 4) y dificultad equiparable a la inherente a las matemáticas (ítem 5).

Con respecto al análisis intersujetos, algunos de ellos (sujetos 3, 5, 7 y 11) han obtenido unas puntuaciones superiores a la media, a diferencia de otros (sujetos 2, 9 y 13) cuya puntuación se distancia, por defecto, de la media.

No se han apreciado diferencias en las puntuaciones de los sujetos en función de las variables status socioeconómico y nivel cultural de los padres. Por tanto, las anteriores variables no parecen incidir en la actitud del niño con deficiencia visual hacia la escritura.

De otra parte, la puntuación que han obtenido las niñas (media=4) es mayor que la obtenida por los niños (3.41), aunque la diferencia no ha resultado significativa. Por tanto, las niñas de este estudio presentan una mayor motivación para la escritura.

La edad tampoco ha resultado significativamente influyente en la motivación, aunque ésta aumenta proporcionalmente a medida que aumenta la edad. En efecto, la comparación de grupos (dos a dos), que posibilita el análisis de la varianza, ha puesto de manifiesto que los grupos de menor edad (menos de 14 años con una media=3.37) y de mayor edad (mayor de 17 años, con una media=3.9) presentan diferencias que rozan el límite de la significatividad ($P=1.68$ par un límite $R=1.7$).

En la clasificación en torno al déficit visual, el grupo de niños invidentes ha obtenido una puntuación media de 3.05, muy por debajo del resto de las agrupaciones, referidas a las deficiencias visuales graves y profundas: 3.91 y 3.92 respectivamente. Por tanto, existen diferencias entre los niños que poseen cierto resto visual y los niños invidentes en la actitud que manifiestan ante la composición escrita, pero no han resultado significativas, aunque se han acercado mucho al límite ($P=1.65$, $P=1.67$ y el límite hallado de significatividad es $R=1.88$). Por otro lado, la similitud en las puntuaciones obtenidas por los alumnos de los grupos “deficientes visuales graves” y “deficientes visuales profundos” indica que no existen diferencias entre ambas agrupaciones en cuanto a la motivación hacia la escritura. En efecto, la correlación de Sperman indica que entre ambos grupos existe una correlación casi perfecta (0.99).

Las puntuaciones obtenidas, en función del medio de escritura, muestran que, en los niños estudiados, los que utilizan el sistema de escritura en tinta poseen mayor motivación (media=3.89) que el resto, es decir, los que utilizan el sistema mixto (media=3.17), y, por último, las puntuaciones más bajas corresponden a los que escriben en Braille (media=2.89). Igual que en los casos anteriores, las diferencias no han alcanzado el grado de significatividad previsto ($R=1.51$), pero las diferencias entre el grupo con mayor puntuación y con menor se han acercado bastante ($P=1.48$).

Por último, sí se han detectado diferencias significativas en función del nivel instructivo. En efecto, la motivación experimenta un cierto incremento a medida que se avanza en los tres niveles educativos investigados: Educación Primaria, E.S.O. y Bachillerato o Formación Profesional, como puede deducirse de los resultados del análisis de la varianza, las diferencias entre el primer grupo y el último han resultado significativas.

Los anteriores resultados tienen implicaciones importantes para la intervención didáctica, el desarrollo de la expresión escrita de los niños con necesidades educativas especiales y, en especial, de los sujetos deficientes visuales. En general, desarrollar actitudes positivas en estos sujetos es imprescindible. Han de utilizarse los recursos ópticos, materiales, ambientales, técnicos y humanos necesarios. Además, todos los profesores deben de valorar y reforzar positivamente el esfuerzo realizado por el niño, evitan conductas contrarias que provoquen frustración y aversión hacia la tarea.

De otra parte, resulta interesante profundizar, aún más, en las habilidades

cognitivas para la escritura y en los procesos cognitivos de los niños con necesidades educativas especiales, que serán referentes para detectar las dificultades en la composición escrita, una vez que ya están investigados suficientemente los factores neuropsicológicos (motricidad, coordinación viso-motora y espacial, maduración neuropsicológica) y los procesos de bajo nivel cognitivo (grafía, tipografía, ortografía).

BIBLIOGRAFÍA

- ARJONA, C. y otros (1994): "La lectoescritura en el deficiente visual grave", en M. BUENO y S. TORO (coord.): **Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos**, Aljibe, Archidona.
- ARTER, C. y otros (1996): "Handwriting and children with visual impairment", **British Journal of Special Education**, 23, 1, 25-29.
- BALLESTEROS, V. y MOLINA, J.F. (1995): "Integración de deficientes visuales en enseñanzas medias", en F. SALVADOR MATA y otros (eds.): **Actas del XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial**, Adhara, Granada.155-162.
- BARRAGA, N. (1983): **Visual Handicaps and Learning**, PRO-ED, Austin
- BARRAGA, N. (1986): **Textos reunidos de la doctora Barraga**, ONCE, Madrid.
- BUENDÍA, L. (1998): "La investigación observacional", en L. BUENDÍA, M.P. COLÁS y F. HERNÁNDEZ (eds.): **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**, McGraw-Hill, Madrid.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981): "A cognitive process theory of writing", **College Composition and Communication**, 32, 4, 365-387.
- HARRIS, K. y GRAHAM, S. (1992): **Helping young writers master the craft**, Brookline Books, Cambridge.
- KOENING, A.J. (1992): "A framework for understanding the literacy of individuals with visual impairment", **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 86, 7, 277-284.
- KOENING, A.J. y HOLBROOK, M.C. (1991): "Determinar el medio de lectura con estudiantes con impedimento visual por medio de la enseñanza diagnóstica", **ICEVH**, 76, Córdoba (Argentina).
- PORTELLANO PÉREZ, J.A. (1993): **La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura**, Colección Educación Especial, Madrid.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2000): La autopercepción de los sujetos con deficiencia visual sobre su eficacia en la composición escrita. Comunicación presentada en el VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, (en prensa).
- SALVADOR MATA, F. (1997): **Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita (una perspectiva didáctica)**, Aljibe, Archidona.
- SALVADOR MATA, F. (2000): **Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita**, Aljibe, Archidona.
- SERRANO DOBLADO, M.C. y otros (1996): "Estudio de la lectoescritura en los deficientes visuales", en **Actas del Congreso Estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales**, Tomo IV, ONCE, Madrid.

Anexo I .

Escala de actitud hacia la escritura

Centro _____ Curso _____ Número _____

Centro _____ Curso _____ Número _____

CONTESTA SEÑALANDO CON UNA X:

1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. No sé; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo.

1 ME GUSTA ESCRIBIR.	1	2	3	4	5
2 ME GUSTA MÁS ESCRIBIR QUE LEER.	1	2	3	4	5
3 ESCRIBO POR MI CUENTA FUERA DE LA ESCUELA.	1	2	3	4	5
4 AUNQUE NO ME OBLIGUEN A ESCRIBIR, ESCRIBO.	1	2	3	4	5
5 PREFIERO ESCRIBIR A HACER MATEMÁTICAS.	1	2	3	4	5
6 NO CREO QUE ESCRIBIR SEA PERDERER EL TIEMPO.	1	2	3	4	5