



La lecto-escritura en tinta en alumnos con baja visión: orientaciones didácticas

M. P. Sánchez Sánchez

RESUMEN: Se analizan las características del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en niños con baja visión, enfocando el tema desde la perspectiva de la práctica docente en el aula. Se hace un estudio comparativo del proceso de aprendizaje y de las prácticas lectoescritoras entre los niños con baja visión y el resto, prestando especial atención a los problemas específicos que éstos presentan. Por último, se ofrecen una serie de orientaciones didácticas para la mejora del proceso de aprendizaje y del rendimiento en las prácticas de lectoescritura y para el fomento del hábito de lectura.

PALABRAS CLAVE: Educación. Alumnos con baja visión. Enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Orientaciones didácticas.

ABSTRACT: *Teaching low vision pupils to read and write: practical guidelines.* This article analyzes the process whereby low vision pupils acquire reading and writing skills, from the perspective of classroom delivery and technique. A comparative study is conducted of learning processes and practices in low vision and other pupils, focusing on the specific problems posed by the former. Finally, a series of teaching guidelines are advanced to improve learning and performance in reading-writing exercises and to foster reading habits in pupils.

KEY WORDS: Education. Low vision pupils. Literacy skills. Teaching guidelines.

INTRODUCCIÓN

Desde que nacemos recibimos constantemente una sucesión de estímulos visuales que progresivamente aprendemos a interpretar, realizando espontáneamente ejercicios de discriminación visual, como discriminación de formas, de color, de detalles, de rasgos críticos, de relaciones y de orientación espacial, entre otros. De este modo, un niño de cinco años que ha visto cotidianamente rótulos o matrículas de coches no sabe qué letra o número aparece, pero ha aprendido a diferenciar símbolos (Barraga, 1986, pp. 4-5) de tal forma que es capaz, de entre varios carteles, encontrar la tienda donde su mamá compra la comida; o entre varios coches iguales, el que es de su papá. Estas tareas están desde el principio limitadas para los alumnos con baja visión. Los niños con problemas visuales congénitos viven en un mundo de sombras y contornos poco definidos que deben aprender a reconocer, discriminar e interpretar; además, cuando estas tareas

implican visión de lejos, suponen un problema añadido.

Por otro lado, los niños con problemas visuales congénitos no son conscientes de su dificultad, ya que siempre han visto así y por ello cabe pensar que, lógicamente, creen que todos vemos igual. Por tanto les va a resultar difícil demandar ayuda en los momentos necesarios y habrá que inducirles a solicitar los materiales o condiciones que les puedan facilitar un uso más eficiente de la visión.

En general, los profesionales que intervienen en la educación de niños con discapacidad visual tienen claro que el código braille precisa de unas estrategias metodológicas concretas. Igualmente un alumno con baja visión que trabaja en tinta precisa tener presentes una serie de premisas que, si bien son relativamente sencillas, pueden ayudarle en su aprendizaje lecto-escritor. Según nuestra experiencia, un porcentaje elevado de alumnos poseen restos visuales funcionales que les permi-

ten acceder al código tinta, y no entramos aquí en cuál debe ser el proceso de evaluación de la funcionalidad visual, ni qué criterios nos deben llevar a considerar como lo más conveniente para el alumno el código lecto-escritor en tinta.

Obviamente, durante el aprendizaje de la lecto-escritura, una de las habilidades-facultades que juegan un papel de mayor trascendencia es poseer una adecuada percepción visual. Los niños con baja visión, por tanto, tendrán dificultades añadidas a estos aprendizajes, poseerán una serie de características y necesitarán adaptaciones de acceso para poder contar con posibilidades de éxito en el aprendizaje del código lecto-escritor en tinta.

Durante el proceso de aprendizaje del código de lecto-escritura se deben tener presentes determinadas cuestiones fundamentales, que con mucha frecuencia se presentan en este tipo de alumnos:

- El aprendizaje de las tareas escolares requiere más tiempo (Morrall, 2002, pp. 189-190) y el progreso es más lento que para el resto de compañeros.
- Requiere actividades de refuerzo.
- Necesita de una secuenciación mayor de las actividades (grafomotrices) que el resto de los niños.
- Los alumnos alcanzan menor velocidad lectora y manifiestan una comprensión lectora más deficitaria (Nolan, 1966; Ochaita *et al.*, 1988, citados en Vallés, 1999, p. 334): tardan más tiempo en hacer tareas de discriminación visual de símbolos, se pierden frecuentemente en el material impreso y la fatiga visual es mayor; consecuentemente, tienen más problemas de comprensión del texto leído, ya que les exige tener más capacidad de memoria y concentración que el resto de los niños.
- Antes de comenzar con el proceso lecto-escritor, debe indagarse qué tamaños percibe el niño con comodidad, en qué formatos y con qué materiales.

COMPORTAMIENTOS VISUALES DURANTE LA LECTO-ESCRITURA DE LOS ALUMNOS CON BAJA VISIÓN

Posturales

- Para leer suelen mover la cabeza en vez de los ojos.

—Adoptan posturas “curiosas” que llaman la atención.

—Pueden utilizar el dedo como guía y, aún así, es muy frecuente que se pierdan en el cambio de línea.

—Se acercan significativamente al material de trabajo.

—Guiñan-entrecierran los ojos.

—Después de un uso prolongado de la visión, la fatiga puede producir falta de eficiencia visual, recomendándose un cambio de tarea.

—Fluctuaciones de funcionalidad visual: en determinadas patologías (p. ej. atrofia del nervio óptico, glaucoma...) el alumnado puede presentar una competencia diferente dependiendo del día, lo que resulta difícil de comprender al profesorado no especializado en discapacidad visual. Hay que ser conscientes de que la funcionalidad visual dependerá de multitud de factores (la propia patología, las condiciones medioambientales, el tipo de tarea visual que estemos desarrollando, la fatiga visual, etc.).

Grafológicos

—Pueden omitir o variar palabras y letras.

—Suelen leer mejor la letra cursiva con algunas modificaciones (Barraga, 1986, p. 47, aconseja que se enseñe a los niños con baja visión la escritura cursiva o manuscrita con algunas modificaciones pues es más fácil que la manuscrita común).

—Tienen problemas con los giros y enlaces de letras, su caligrafía suele ser deficiente.

—Se muestran como niños torpes, con pocas habilidades relacionadas con los requisitos previos al aprendizaje del código lecto-escritor: picado, recortado, adquisición de conceptos... (Frostig, Home y Miller, 1984, p. 10).

—Suelen desistir fácilmente de realizar una actividad o tarea cuando creen que les va a suponer mucho esfuerzo y suelen presuponer fracaso en las tareas escolares.

ORIENTACIONES PARA AUMENTAR LA EFICIENCIA VISUAL EN TAREAS LECTO-ESCRITORAS

- En primer lugar, se debe conocer en detalle la patología ocular y las necesidades educativas

derivadas de la misma, y cualquier información sobre la funcionalidad visual del alumno le debe ser transmitida al profesor especialista para poder adaptar al máximo los materiales y recursos de acceso al material impreso. Toda esta información completará la evaluación de la funcionalidad visual en tareas escolares: tamaños con los que trabaja con comodidad, contrastes con los que trabaja eficazmente, formatos y materiales de trabajo (en Ruiz, 1989, pp. 33-35, tomado de Jose, 1988, se puede encontrar un cuadro resumen de las patologías más comunes en el que se detalla la zona afectada, causas, efectos visuales, tratamientos y pronósticos).

- Es importante que previamente se hayan aplicado al alumno programas de estimulación visual que le hayan enseñado a utilizar su resto visual con eficiencia, despertando su interés por mirar. Dichos programas deberán haber desarrollado actividades tales como la discriminación de formas y colores, la identificación de objetos tridimensionales, dibujos y fotografías, la coordinación visomotriz, la discriminación de detalles y símbolos, la orientación y relaciones espaciales, la discriminación de figura-fondo y de rasgos críticos, entre otros. En este contexto, y para una primera aproximación de conjunto a las técnicas de rehabilitación visual, puede consultarse la obra *Apuntes sobre rehabilitación visual* (Vila, 1994), que aporta una descripción detallada de las ayudas ópticas de las que puede disponer el alumno. En esta misma obra, Guijarro, Martínez y Matey (1994, p. 257) proponen una secuenciación para el programa general de estimulación visual, así como la introducción de ayudas ópticas y no ópticas.
- En cuanto a la secuenciación de las actividades, está recomendado iniciar el programa mediante actividades con objetos tridimensionales o psicomotrices para finalmente trabajar en el plano.
- Los niños deben contar desde el primer momento con las ayudas ópticas (gafas, telescopios, lupas, etc.) adaptadas a su resto visual y a su desarrollo evolutivo. Por otro lado, también contarán con aquellas ayudas no ópticas que les faciliten el acceso al código tinta: atril, flexo, etc. Su uso se debe generalizar en todas las tareas escolares que impliquen actividades de acceso al material impreso. Hemos de prever la respuesta que vamos a dar ante las frecuentes reticencias que los niños manifiestan al uso de estos materiales específicos por diferentes razones (aparatosidad, dejadez, problemas de aceptación), pero se hacen imprescindibles

si queremos obtener eficiencia visual (Guijarro, Martínez y Matey, 1994).

- Ubicación: el alumno con déficit visual debe situarse cerca del profesor, tenemos que prever que se pierda copiando el encerado, cuando se hacen explicaciones orales o en situaciones cotidianas que se produzcan en el aula, necesitando por ello de nuestra supervisión personalizada.
- Condiciones medio-ambientales: la iluminación es uno de los factores que más pueden incidir en la eficiencia visual del alumno. La visibilidad no siempre aumenta con la cantidad de iluminación (Barraga, 1986, p.29), ésta debe adaptarse dependiendo de la patología ocular del niño: fuertes fotofobias (albinismos), cegueras momentáneas en los cambios de iluminación (retinosis), pérdida de visión en los días nublados o al anochecer. Para adecuarla a las necesidades del alumno, si la edad lo permite, habremos de preguntar directamente al alumno u observar si guiña los ojos o no puede hacer la tarea con una determinada iluminación.
- Tiene mucha importancia la forma en que se imprimen los libros de iniciación a la lecto-escritura, se deben buscar textos que posean un adecuado espacio entre renglones, márgenes, calidad del papel y contrastes de los colores.
- Recuérdese que el niño, cuando realiza una actividad, la está haciendo sin ver adecuadamente y que ello le obliga a sobreesfuerzos visuales para fijar, discriminar una letra u orientarse en su hoja de trabajo, así que normalmente leen más despacio y se fatigan tras usos prolongados de la visión. Por ello suelen ser más lentos que el resto de sus compañeros en hacer las mismas tareas.
- El encerado: éste es un recurso didáctico al que el alumno con problema visual accede con mucha dificultad, por lo que se debe verbalizar todo lo que se vaya escribiendo, permitir al alumno que se levante cuantas veces sea necesario o que utilice las ayudas ópticas prescritas para visión de lejos.
- Orden: al igual que sucede con los alumnos ciegos, a los alumnos con déficit visual les puede facilitar mucho la eficiencia en las tareas el orden y limpieza de las mismas.

LA ESCRITURA EN TINTA

Tenemos que tener presente en todo momento, sobre todo en tareas escolares que impliquen

acceso al material impreso, que los alumnos de baja visión tienen problemas para imitar visualmente y para percibir adecuadamente todo lo que ocurre a su alrededor.

—Los alumnos con baja visión cometen errores de lectura (rotación de letras, inversión de sílabas, omisión y sustitución de fonemas), así como errores de grafía que afectan a la calidad de la letra (uniones y separaciones incorrectas, trazo irregular) (Vallés, 1999, p. 337). Tenemos que pensar que el aprendizaje de la escritura de una letra se hace en gran medida a través de la imitación visual del giro o forma que hace la profesora en el encerado, por lo que el alumno con baja visión tendrá dificultades para interiorizar y generalizar símbolos. Por ello precisarán de *programas de refuerzo en preescritura*: se iniciará con caminos en los que se irá reduciendo paulatinamente la distancia entre las líneas, comenzaremos los aprendizajes con barreras de inicio y fin, favoreceremos el contraste en el espacio donde el alumno debe escribir, comenzaremos con trazos horizontales, verticales, círculo, cruz, onduladas, oblicuas, hasta llegar a los bucles y el seguimiento de líneas.

—*Tarjetas*: los niños, desde que entran por la puerta de su aula, ven en carteles dibujos de letras y números; cuando hacen una tarea pueden mirar cualquiera de estos dibujos para recordar el trazo de una grafía. Esta actividad la tienen limitada los alumnos con baja visión, por eso recomendamos que se tengan pequeñas tarjetas en su pupitre (pegadas con celo): una con las vocales y otra con la letra que está aprendiendo. En las tarjetas debe aparecer significativamente marcado el punto donde se inicia el giro, así como las distintas fases para realizar la grafía de la letra.

—Uso de material y actividades complementarias que faciliten la interiorización de letras (letras en relieve, letras con caminos, ejercicios psicomotrices de interiorización del trazo, etc.). Trigo y García (1994) desarrollan un método de lecto-escritura para alumnos con necesidades educativas especiales muy apropiado en el que se trabajan aspectos de dramatización, juego, ritmo y adiestramiento psicomotriz.

—Los niños con problemas visuales no tienen grafías bonitas, pero sí deben ser en cualquier caso legibles. Suelen tener problemas con la letra cursiva común, no debiendo ser muy estrictos con los enlaces. Se debe ser exigente en los siguientes aspectos:

- Seguimiento de línea, esto es, respeto a la línea de escritura o renglón.

- Cierre de letras (a, u, e...), pues de lo contrario se crearían confusiones de comprensión de lo escrito.
- Tamaño uniforme de letras.
- Diferenciación entre letras altas y bajas, esto es, discriminar los ástiles y caídos de las letras.
- Separación entre palabras.
- Orden y limpieza de sus tareas (respetando márgenes y espacios).

—*Tamaño de letra*: se les debe permitir hacer un tamaño de letra mayor que al resto de sus compañeros, puesto que es un modo de ampliación de los símbolos y normalmente recurren al tamaño de letra que perciben mejor.

—*Ampliaciones*: hay que adecuar el tamaño del material impreso al resto visual del niño. Se debe buscar un tamaño de letra que el niño perciba sin dificultad y no le produzca excesiva fatiga. Hay que tomar la precaución de no abusar de este recurso, ya que el ojo podría acostumbrarse a un tamaño de letra excesivamente grande y al reducirse el campo de visión se disminuye la velocidad y comprensión lectora. En tareas esporádicas en las que disminuye significativamente el tamaño de letra, como diccionarios o leyendas de mapas, puede ser recomendable el uso de lupas manuales.

—*Borrado*: normalmente los niños con problemas visuales suelen tener dificultades en el borrado de letras: borran mucho o poco, tienen mal control visomotriz, a medida que van borrando el papel se emborrona y lo perciben mal, por lo que les resulta difícil corregir lo que anteriormente han hecho incorrectamente. Recuérdese que normalmente utilizan lápices más blandos que sus compañeros, lo que hace más difícil su borrado.

—*Formatos y materiales*: (éstas son sólo unas orientaciones generales, que se deberán adaptar individualizadamente a cada uno de los alumnos, dependiendo de su patología ocular, la utilización efectiva que haga de su resto visual y la agudeza visual que tenga diagnosticada para visión de lejos y de cerca). Recuérdese que un texto no sólo tienen que poder escribirlo, sino que también deben leerlo; en este sentido, como norma general, se recomienda:

- Escribir sólo por una cara.
- Doble espacio interlineado.
- Caja de renglón con doble o una raya.
- Cuadrícula grande para matemáticas.
- Tiposcopios (Horton y Fuller, 1995, pp. 34-35).
- Lápices o bolígrafos que favorezcan los contrastes, pero que no emborronen. No se reco-

mienda repasar las letras (actividad muy habitual en el primer ciclo de primaria) con pinturas tipo "plastidecor", es preferible el bolígrafo. Los lápices deben estar en buen estado, con la punta adecuada que permita trazar las letras sin excesivo grosor.

LA LECTURA EN TINTA: ADAPTACIONES

Orientaciones que facilitan el proceso lector

- Doble espacio interlineado*: se recomienda su uso en los alumnos en los que hay frecuentes pérdidas en el salto de renglón, entorpeciendo de este modo su velocidad lectora.
- Formatos*: en alumnos con campos reducidos se recomienda una longitud de línea menor e inclusive, en algunos casos, los formatos tipo columna.
- Determinar el *tamaño de letra* con el que el niño trabaja con facilidad y comodidad.
- Mínimo resplandor*, definido por Harley (1977; citado en Barraga, 1986, p. 30) como cualquier brillo que causa incomodidad, pérdida de eficiencia visual o fatiga a los ojos, y *máximos contrastes*: cualquier material impreso con el que trabaje el alumno debe tener buenos contrastes: negro sobre blanco suele ser efectivo. Se debe evitar, en cualquier caso, entregar fotocopias borrosas o con borrones, ya que dificultan enormemente la eficiencia visual. Los libros donde aparecen letras impresas en fondos de diferentes colores suelen conllevar bastante dificultad para estos alumnos. Se pueden usar *acetatos de color* para aumentar contrastes.
- Numeración del interlineado*: en los casos más graves se les puede ayudar numerando cada uno de los renglones, lo que les permite, en caso de pérdida, volver al número de referencia.
- Sólo pondremos texto por *una cara* de la hoja, para eliminar posibles confusiones visuales por falta de nitidez.
- Tipo de letra*: se debe elegir un tipo de letra que sea del grosor adecuado, con apropiada separación interletras, cuerpo o separación interpalabras. Barraga (1986) detalla las características que debe tener un texto en tinta para ser legible por un alumno con baja visión.
- Color*: en aquellos dibujos en los que el color tiene un significado concreto que sirve para la

comprensión de lo que estamos percibiendo (leyenda de mapas), podemos sustituir esta opción por otros símbolos como rayas, puntitos, etc. En los métodos de iniciación a la lectura que utilizan diferentes colores para introducir o reforzar letras, debemos adaptar los colores percibidos por el niño y, en último término, proceder a su eliminación.

- Dibujos*: en aquellos textos con dibujos en los que aparezcan gran profusión de detalles visuales es recomendable la eliminación de los elementos visuales poco significativos.
- Encuadernación*: en los alumnos con parálisis cerebral o en los niños muy pequeños se recomienda plastificar los materiales con los que estamos trabajando y guardarlos en carpetas de anillas, para así poder utilizar una a una las fichas de lectura.

Tipos de adaptaciones

Las adaptaciones de material para alumnos que poseen un resto visual funcional son aquellas que facilitan el acceso al material impreso. Si las adaptaciones para ciegos se basan en sensaciones táctiles, las de los alumnos con resto visual se basan en la percepción visual. Sánchez y Lorenzo (1998) presentan un somero repaso a los recursos técnicos disponibles para ciegos. Como regla de oro podríamos considerar que *una buena adaptación para los alumnos deficientes visuales es aquella que permite aprovechar al máximo su resto visual*.

Antes de realizar una adaptación se debe tener en cuenta:

- Tener claro qué es lo que se quiere y puede adaptar.
- Poseer un conocimiento lo más aproximado posible del resto visual del niño.
- Siempre se deben tener presentes las fluctuaciones de visión: p. ej., un niño con glaucoma puede trabajar correctamente con unas fichas de prescripción durante una semana y, en cambio, a la siguiente no puede hacerlo.
- Antes de trabajar con algún material impreso, buscar las condiciones medio-ambientales más adecuadas.

MATERIALES RECOMENDADOS

- Papeles no satinados.
- Rotuladores o bolígrafos.
- Lápices blandos.
- Libros de texto con buenos contrastes.

- Acetatos de color.
- Atril.
- Flexo.
- Cuadernos de escritura con cuadrícula grande o doble raya.

FOMENTO DE LA ADQUISICIÓN DE HÁBITOS LECTORES

Si a nosotros, lectores cotidianos, con interés y curiosidad ante los libros, se nos plantease leer un libro en castellano antiguo, comenzaríamos normalmente con ilusión, pero probablemente desistiríamos en nuestra tarea, ya que comprenderíamos sólo parte de su significado, emplearíamos mucho tiempo y no apreciaríamos una relación entre el esfuerzo y el resultado obtenido.

Los alumnos con déficit visual grave tienen un problema similar: acceden con dificultad a los textos impresos en tinta cuando el tamaño de letra se reduce significativamente, los motivos visuales son excesivos, los contrastes son inadecuados o los formatos dificultan las tareas visuales.

Si nos planteamos por qué los alumnos con patologías oculares graves poseen escasos hábitos lectores, entre las causas que deberíamos considerar estarían:

- Limitado acceso a la información: como hemos mencionado anteriormente, muchos de los libros de lectura son de difícil acceso para alumnos con problemas visuales. En las bibliotecas no se dispone de libros en braille, libros sonoros y, mucho menos adaptados a niños con baja visión. Somos conscientes de que no siempre es posible la adaptación, pero se pueden utilizar ayudas ópticas como la telelupa; y si se dispusiera de ellas en las bibliotecas, muchos de los alumnos con baja visión podrían acceder a cualquier texto impreso con imágenes.
- Las tareas lectoras les exigen mayor esfuerzo y capacidad de concentración que al resto de sus compañeros, empleando más tiempo en hacer las mismas actividades.
- Motivación al aprendizaje de la lectura: como vimos al principio, el niño con problemas visuales lo tiene más difícil para sentirse motivado por el aprendizaje de la lectura, su autoconcepto es negativo, se siente torpe y prefiere desistir de hacer un tipo de tareas en las que cree que puede fracasar.
- Familia: la sobreprotección. En éste, como en otros campos, se concreta en actitudes muy

permisivas por parte de los padres. La mayoría no son conscientes de que este hábito, como cualquier otro (lavarse los dientes), supone tiempo y disciplina; y un niño no poseerá adecuados hábitos lectores si no se le leen cuentos desde pequeño y, posteriormente, no se le induce a que sea una tarea que debe realizar todos los días a una determinada hora.

- Existen pocas adaptaciones de libros de lectura adecuada a la edad e intereses de los niños con baja visión.

Todas estas cuestiones deberían ser motivo de reflexión para todos los profesionales que trabajamos con alumnos con déficit visual, y entre las medidas que se podrían adoptar estarían:

- Concienciar a la familia sobre la importancia de crear hábitos lectores en los niños.
- Facilitar el acceso a las bibliotecas y fomentar su uso por los niños.
- Asistencia a actividades culturales relacionadas con la lectura: talleres, cuentacuentos, ferias del libro, etc.
- Facilitar la recogida ágil de información: a medida que el alumno adquiera más edad, se deben buscar recursos alternativos de recogida de información (libro-hablado) y aquellas ayudas ópticas que faciliten la lectura en tinta.
- Actividades motivadoras y en las que los alumnos se sientan competentes.
- Campañas de animación a la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraga, N., (1986) Programa para desarrollar eficiencia en el funcionamiento visual. En: *Textos reunidos de la Dra. Barraga*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. [Segunda edición, revisada y ampliada: Barraga, N. (1997). *Textos reunidos de la Doctora Barraga*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. Edición original: Barraga, N.C., Morris, J.E. (1978). *Source book on low vision*. En: *Program to develop efficiency in visual functioning*. Louisville, Kentucky: American Printing House for the Blind].
- Frostig, M., Home, D., Miller, A.M. (1984). *Figuras y formas: programa para el desarrollo de la percepción visual*, Madrid: Panamericana.

- Guijarro, M.J., Martínez, P., Matey, M.A. (1994). El entrenamiento en baja visión. En: J.M. Vila (dir.) *Apuntes sobre rehabilitación visual*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Harley, R.K., y Lawrence, G.A. (1977). *Visual impairment in the schools*. Springfield, IL.: Charles C. Thomas. [Tercera edición: Harley, R.K., Lawrence, G.A., Sanford, L., Burnett, R. (2000). *Visual impairment in the schools*. Springfield, IL.: Charles C. Thomas].
- Horton, J.K. y Fuller, R., (1995) *No soy ciego, sólo no veo bien*. Córdoba (Argentina): Christoffel Blindenmission, Región Latinoamericana.
- Jose, R.T. (1988). *Visión subnormal*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. [Edición original: Jose, R.T. (Ed.) (1983). *Understanding low vision*. New York: American Foundation for the Blind].
- Morral, M. (2002). El universo se amplía: inicios de socialización y nuevos descubrimientos. El niño de baja visión de dos a cuatro años. En: M. Leonhardt (comp.) *La intervención en los primeros años de vida del niño ciego y de baja visión: un enfoque desde la atención temprana*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Nolan, C.Y. (1966). *Reading and listening in learning by the blind: Progress report*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Ochaita, E. (et al.). (1988). *Lectura braille y procesamiento de la información táctil*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Ruiz, F. (et al.). (1989) *Intervención educativa con niños con Baja Visión*. Málaga: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Sánchez, M.P. y Lorenzo, P.L. (1998). Leer sin ver. Los códigos de lecto-escritura para ciegos: un siglo de renovación tecnológica. *Puertas a la Lectura*, nº 5 (Universidad de Extremadura, Seminario Interfacultativo de Lectura), 49-53.
- Trigo, J.M. y García, M.R. (1994). *¡¡A jugar!!!: método lúdico-fonético de lecto-escritura*. Madrid: Fundación ONCE. [Tercera edición, actualizada: García, M.R. y Trigo, J.M. (1998). *¡¡A jugar!!!: método lúdico-fonético de lecto-escritura*. Sevilla: Guadalmena].
- Vallés, A. (1999). Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e intervención psicopedagógica. En: M.R. Villalba (Dir.) *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

María Pilar Sánchez Sánchez. Profesora Itinerante. Delegación Territorial de Extremadura. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Calle Manuel Fernández Mejías, 5. 06002 Badajoz. España. Correo electrónico: pssa@once.es