

Mackholt, Dirk; Girardi, Celina Imaculada  
Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad  
intelectual  
Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 11, Núm. 2, julio-diciembre,  
2009, pp. 37-49  
Universidad Intercontinental  
México

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80212414003>

REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA**  
y **EDUCACIÓN**

*Revista Intercontinental de Psicología y  
Educación*

ISSN (Versión impresa): 0187-7690

[ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)

Universidad Intercontinental

México

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

# Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual

Dirk Mackholt  
y Celina Imaculada Girardi

## Resumen

El presente artículo muestra un estudio de caso acerca de las posibilidades de realizar adecuaciones curriculares en el área de lectura y escritura para un alumno con una discapacidad múltiple con base en el método Bliss. El estudio se inscribe dentro del contexto de la integración educativa que tiene como objetivo abrir las escuelas a la diversidad y lograr que todos los niños estudien juntos en la misma escuela, incluyendo aquellos que, por tener una discapacidad, antes debían recurrir a instituciones especializadas y segregadas.

## Abstract

*This paper reports a case study on the possibilities of undertaking curriculum adaptations in the area of reading and writing, based on the Bliss method, for a multiply impaired student.*

*For such reasons, the main objective of this study was to identify the possibilities of a multiply impaired student (hemiplaegia, visual and intellectual impairments) to learn Bliss symbols and understand their meaning.*

DIRK MACKHOLT, escuela "Johann-Wallraf-Schule", Alemania [dmackholt@hotmail.com].  
CELINA IMACULADA GIRARDI, Instituto de Posgrados, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental [cigirardi@uic.edu.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 37-49.  
Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2007 | fecha de aceptación: 18 de marzo de 2009.

El objetivo principal de este estudio fue identificar las posibilidades de un alumno que presenta una discapacidad múltiple (hemiplejía, discapacidad visual e intelectual), para aprender símbolos Bliss y comprender su significado.

*KEY WORDS*  
*multiple impairment, special educational needs*

**PALABRAS CLAVES**  
discapacidad múltiple, necesidades educativas especiales

---

## **Introducción**

**E**n la actualidad se realizan muchos esfuerzos para que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociados con alguna discapacidad, “estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP, 2002, p. 36).

La educación especial promueve un cambio importante de un sistema en el que los alumnos con algún tipo de discapacidad eran atendidos principalmente en instituciones especializadas, pero segregados hacia un modelo enfocado en la integración. Ahora el reto consiste en transformar las instituciones y convertirlas en escuelas abiertas a la diversidad: “se intenta que las minorías encuentren una respuesta a sus necesidades especiales, sin perjudicar a los demás, muy al contrario, beneficiando a todos los alumnos en general, por lo que trae de cambio y renovación, y por los nuevos recursos y servicios con que va a contar” (Bautista, 1993, p. 23).

Un elemento clave de este proceso es realizar “adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño” (SEP, 2000b, p. 37). Tales adecuaciones comprenden, por un lado, la creación de las condiciones físicas “en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan

utilizarlos de la forma más autónoma posible”; por otro lado, “conseguir que el alumno con necesidades educativas especiales alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela” (SEP, 2000b, p. 135). Un proceso aún más complejo es la realización de adecuaciones a los elementos del *curriculum*, respecto de la metodología para el Documento Individual de Adecuación Curricular (SEP, 2000a).

Un área curricular de particular importancia dentro del contexto integrativo es la lectura y escritura, pues por lo menos a partir del inicio de la primaria gran parte del trabajo escolar en las diferentes asignaturas se basa en ambas actividades. Un estudiante que no ha podido acceder a la lectura y escritura con facilidad quedará excluido de la participación en muchas actividades de sus compañeros. De ahí la necesidad de realizar adecuaciones curriculares para lograr que los alumnos alcancen la comprensión y el dominio en esta área. En algunos casos, esto significa que debe recurrirse a métodos muy específicos si el alumno no logra acceder a ellas por medio de los métodos y enfoques establecidos.

Sin embargo, dentro de un contexto de integración educativa, la introducción de estos métodos específicos alternos no puede efectuarse con el estudiante con dificultades de forma aislada, sino que se requiere involucrar a sus compañeros de clase en este aprendizaje. Así, éste puede adquirir mayor significado para el alumno con discapacidad y favorecer su integración dentro de la escuela.

En ocasiones, el método utilizado para enseñar a alumnos con dificultades específicas la lectura y escritura es Bliss, el cual consiste en establecer la comunicación mediante pictogramas. El método fue desarrollado por Charles Bliss en Canadá, en los años sesenta. Concebido originalmente como lenguaje universal, el método fue adaptado para el uso de personas con discapacidades, que no pueden comunicarse mediante lenguaje oral o señas. El *Blissymbolics Communication Institute* (BCI), ubicado en Toronto, Canadá, tiene una licencia de tiempo indefinido para el uso de los símbolos Bliss.

El método Bliss consiste en símbolos pictográficos compuestos por una serie de elementos básicos; pueden representar objetos y conceptos, acciones y cualidades. Tienen su propia semántica y pueden combinarse

mediante el uso de reglas sintácticas. Los símbolos del sistema Bliss son universales y es posible usarlos independientemente del idioma y la edad del usuario (Kristen, 1999; McDonald, 1980; McNaughton, 1985). En la actualidad, existen cerca de 2 400 símbolos Bliss, contruidos a partir de 25 elementos gráficos básicos; la mayoría de ellos es de carácter pictográfico, cuando representan directamente un objeto, o ideográfico, cuando representan una idea o concepto. También se utilizan en algunos casos signos arbitrarios como el + y el -, tomados del lenguaje matemático.

El aprendizaje del sistema Bliss ha demostrado ser menos difícil que el del lenguaje alfabético. Para aprender éste debe llegarse a una conciencia explícita de las unidades que componen el lenguaje hablado (palabras, sílabas, fonemas), capacidad a la que se ha llamado conciencia fonológica, además de su representación gráfica; se requiere de una doble decodificación, pues las palabras escritas representan la forma hablada de la palabra y no directamente a una cosa o un concepto. En cambio, el sistema Bliss –al igual que las escrituras china o japonesa– no requiere de esta doble codificación; comparte una serie de rasgos con los sistemas de lectura y escritura: se trata de un sistema convencional, cuenta con sustantivos, verbos y adjetivos y permite construir oraciones de manera sintáctica (Kristen, 1999). Estas características lo convierten en una posible herramienta para acercar a los alumnos con dificultades para acceder a la lectura y escritura de manera convencional a un sistema de comunicación simbólica, como muestran algunas investigaciones realizadas en diferentes países europeos (Franzkowiak, 1999; Ottem, 2001).

## **Método**

### **OBJETIVOS**

En el presente estudio se analizó si el alumno lograba comprender la función simbólica de los símbolos gráficos Bliss como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y escritura convencional; además se comprobó

si este método se puede introducir dentro de un contexto de integración e involucrar a los compañeros del alumno.

En particular, se describió la manera en que es posible relacionar el método Bliss con diferentes asignaturas y utilizarlo en la realización de adecuaciones curriculares dentro de un contexto de integración escolar.

#### TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio de caso instrumental, porque en esta modalidad el investigador “pretende aportar luz sobre algunas cuestiones” o contribuir al “refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como típico de otros casos o no. La selección del caso se realiza para avanzar en la comprensión de aquello que nos interesa” (Stake, 1994, cit. por Buendía Eisman, Colás Bravo y Fuensanta Hernández, 1999, p. 257). Además, de las investigaciones realizadas sobre el método Bliss y sus distintos usos ninguna abarca la implementación en un contexto de integración de un alumno con necesidades educativas especiales y tampoco analiza su uso en la realización de adecuaciones curriculares.

Para efectuar el análisis del presente caso, se trianguló la información procedente de diferentes instrumentos y procedimientos.

#### PARTICIPANTE

El estudio se centró en un alumno de ocho años con discapacidad múltiple: hemiplejía, discapacidad visual e intelectual. Al momento de efectuar la investigación, cursaba el primer grado de primaria en una escuela privada regular, donde contaba con la atención pedagógica de un equipo de maestros de apoyo y realizaba su trabajo, siguiendo el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC), basado en la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2000). Debido a que este alumno se hallaba incluido en un salón de clases regular, también se tomó en cuenta a sus compañeros de clase.

## INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

Según Van Dalen y Meyer (1981), los datos del estudio de caso deben provenir de muchas fuentes, pues el objetivo es realizar una investigación en profundidad caracterizada por prestar especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas por medio de casos; por ello, en el presente estudio se emplearon distintos instrumentos:

Por una parte, se utilizaron observaciones estructuradas realizadas por un observador externo dentro del salón de clases. Después, se contrastaron con registros que los maestros involucrados en la implementación del método Bliss elaboraron sobre las diferentes actividades efectuadas. Por otra parte, se entregaron cuestionarios a los maestros y padres de familia del estudiante, antes y después de la implementación del método. Por último, se analizaron diversos documentos relacionados con la escolaridad y las condiciones particulares del alumno.

Los instrumentos diseñados para la investigación comprendieron:

- a) Cuestionarios dirigidos a los maestros actuales, profesores de ciclos anteriores y padres del estudiante con discapacidad. Contienen una serie de preguntas abiertas encaminadas a indagar acerca de experiencias y opiniones de la inclusión escolar, aspectos específicos del trabajo con el alumno con necesidades educativas especiales y sus expectativas acerca del método Bliss. Asimismo, se elaboraron cuestionarios finales, también dirigidos a sus maestros y sus padres, que se entregaron después del trimestre en el cual se aplicó el método Bliss. En estos cuestionarios, se indagó acerca de sus experiencias y opiniones sobre la implementación; además se solicitó que emitieran sugerencias al respecto.
- b) Formatos de observación de actividades individuales y grupales basados en el método Bliss. Se diseñaron en torno de algunas categorías generales como interacciones maestro-alumno, maestro-alumno con discapacidad, entre los alumnos del grupo y el alumno con discapacidad, entre los alumnos del grupo con materiales y

contenidos y el alumno con discapacidad con tales materiales y contenidos. A su vez, estas categorías se dividieron en las subcategorías: interacción verbal, interacción no verbal y estilo de comunicación. También se observaron: la manera de interactuar de los estudiantes, la situación del alumno con necesidades educativas especiales (n.e.e.) en cuanto a integración y segregación, los roles de los compañeros y el estilo de comunicación entre los integrantes del grupo. Estos formatos de observación descriptiva fueron piloteados en un periodo previo a su aplicación definitiva por un observador externo.

- c) Hojas de planeación y registro tanto de actividades individuales realizadas con el alumno con discapacidad como de actividades grupales, para los maestros que realizaron las sesiones de trabajo con el método Bliss. Estas hojas permitieron registrar de manera puntual avances del estudiante y del grupo en el cual se estaba integrando. Los registros fueron realizados por varios maestros de grupo y de apoyo que participaron en la aplicación del método.
- d) Formatos de evaluación utilizados con el grupo de pertenencia del alumno con necesidades educativas especiales con objeto de recabar más información sobre el proceso de aprendizaje del método Bliss. Para el alumno con discapacidad se adecuaron ambas evaluaciones.

Con base en estos instrumentos, se documentó el trabajo individual y grupal con el método Bliss durante el primer trimestre del año escolar.

#### ETAPAS DEL ESTUDIO

El estudio se dividió en cuatro etapas:

En la primera, se analizó el proceso de desarrollo del alumno con discapacidad en el área de lectura y escritura, apoyándose en documentos (boletas, reportes, apuntes de los maestros de apoyo). Este análisis demostró que el escolar no había logrado el acceso a los inicios de la lectura



y escritura, mediante los diferentes métodos que se intentaron, como el fonético. El estudiante no parecía entender qué símbolos de la escritura –letras y palabras– tienen un determinado significado ni había logrado aprenderlos de manera consistente. Entonces, se decidió intentar el uso de símbolos Bliss como puente hacia la lectura y escritura convencional.

La segunda etapa incluyó el diseño y piloteo de los instrumentos; se efectuó después de tomar la decisión de trabajar con el alumno y sus compañeros de grupo con base en el método Bliss, de manera sistemática y planeada y de realizar un estudio sobre este trabajo.

En la tercera etapa, varias actividades individuales y grupales fueron planeadas y aplicadas, de acuerdo con el método Bliss, por los maestros de grupo del colegial y el personal de apoyo. Se enseñaron los fundamentos del método al alumno con discapacidad y a sus compañeros de grupo. Luego, se realizaron actividades basadas en Bliss, dentro de las asignaturas de Inglés, Español y Arte, para fomentar la integración del alumno con discapacidad y sus compañeros.

Para posibilitar la participación del alumno con discapacidad en las actividades grupales, debían implementarse adecuaciones en cuanto a materiales, pues su discapacidad visual requería gran tamaño, líneas gruesas y colores contrastantes. Por otra parte, se realizaron también adecuaciones en cuanto a los objetivos. Considerando sus dificultades en las áreas de atención y memoria, se procuró reducir a 25 el número de símbolos que aprendería a manejar, no los 50 utilizados por los demás alumnos. Las actividades grupales se reforzaron de manera continua con sesiones de trabajo individual dentro de un aula de apoyo. Tanto los resultados de trabajo con el alumno como los del trabajo en grupo fueron evaluados de manera regular.

También, se realizaron observaciones y registros de las sesiones grupales e individuales por una asistente externa y por los maestros involucrados.

En la cuarta etapa, se efectuó el análisis cualitativo de los datos obtenidos mediante los instrumentos utilizados, de acuerdo con las categorías de análisis establecidas con anterioridad (ya mencionadas en el rubro de instrumentos). Se presentaron las conclusiones derivadas del estudio y las recomendaciones específicas al alumno, a su familia y a la escuela.

## Resultados

Con la finalidad de facilitar la síntesis y análisis interpretativo de la información obtenida por medio de los distintos instrumentos de investigación, se estableció una serie de categorías de análisis que comprendió:

- a) El aprovechamiento académico del alumno con discapacidad en relación con los objetivos establecidos por los maestros y con sus metas individuales, así como el de los estudiantes del grupo en relación con los objetivos establecidos por los maestros y la planeación de éstos.
- b) La integración del alumno con discapacidad en las sesiones grupales, su interacción con los maestros y los compañeros de grupo.
- c) La participación de los maestros y de los padres en la implementación del método Bliss.

Los resultados obtenidos por medio de los diferentes tipos de instrumentos demostraron que el escolar de ocho años, con discapacidad intelectual, sensorial y motora, fue capaz de aprender un número considerable de símbolos Bliss y entender su significado. El rendimiento del niño en las diferentes actividades realizadas de este método —por ejemplo, el apareamiento de símbolos iguales, la asociación de símbolos con fotos y la lectura de oraciones compuestas por símbolos Bliss— mostraron que logró un buen dominio, pues sus avances correspondían en gran medida a las metas que se habían planteado para él en cuanto al aprendizaje de dicho método.

El aprendizaje de símbolos Bliss y la comprensión del respectivo significado que el escolar logró durante el tiempo de la investigación adquieren particular importancia cuando se considera que durante varios ciclos escolares no había podido acceder a la lectura y escritura con los métodos de enseñanza establecidos por la escuela a que asiste, porque parecía no comprender la función simbólica de letras y palabras ni mostraba interés en el lenguaje escrito.

En cambio, la enseñanza de símbolos Bliss logró en poco tiempo resultados positivos para el estudiante, para quien este aprendizaje constituyó una primera experiencia positiva y significativa con símbolos gráficos. Entendió que cada símbolo aprendido tiene un determinado significado, que representa algún tipo de objeto, persona o acción del mundo real. Un símbolo Bliss que constituye un “objeto sustituto, una representación de algo externo a la escritura como tal” (Ferreiro y Teberosky, 1978, p. 332), que representa una relación determinada entre símbolo pictográfico y significado, puede constituir un paso previo a comprender la relación entre palabra alfabética y significado, que es de mayor complejidad. Se espera que el alumno logre transferir después este aprendizaje a las palabras del sistema alfabético. Según comentarios de su madre, el niño está mostrando un mayor interés por el significado de palabras escritas desde que empezó el trabajo con el método Bliss, lo cual parece indicar que está empezando a establecer esta transferencia.

En este contexto, un aspecto importante fue el efecto que el aprendizaje de los símbolos Bliss produjo sobre la autoimagen y la confianza que tiene ahora el escolar en sus propias capacidades, así como la visión que los demás –compañeros, familiares y maestros– tienen ahora de él. Como el alumno está en una situación muy compleja, debido a su discapacidad intelectual, sensorial y motora y a sus importantes problemas de atención, los aprendizajes académicos alcanzados en las diferentes áreas curriculares fueron muy limitados. Gracias al método Bliss, el niño ha podido demostrarse a sí mismo y a los demás que, a pesar de sus limitaciones, puede lograr aprendizajes.

Cabe destacar la buena disposición y motivación que el alumno demostró en la mayoría de las actividades realizadas. Este hecho contrasta con el interés inconsistente que había demostrado durante los intentos anteriores de enseñanza de la lectura y escritura alfabética. Sin duda, esa actitud también contribuyó a los resultados que logró alcanzar con el método.

Del aprendizaje consistente del significado de varios símbolos Bliss y de la conciencia que mostró el alumno acerca del significado que cada uno de los símbolos representa, puede deducirse que el método cumplió

con el propósito de introducirlo a la función simbólica de símbolos gráficos. Para poder acceder a cualquier sistema de lectura y escritura convencional, como el alfabético, el niño tiene que estar consciente de que cada símbolo gráfico representa algo: un objeto, una persona o una idea. Comprender la relación entre el símbolo (por ejemplo, la palabra o el símbolo Bliss) y lo que representa da sentido y significado al aprendizaje de la lectura y escritura.

La presente investigación confirma los hallazgos de Franzkowiak (1999) en el sentido de que los símbolos Bliss son de más fácil aprendizaje que las letras y palabras de la escritura alfabética, con los cuales comparten el carácter convencional. La comprensión de la función simbólica de los símbolos Bliss, que poseen un nivel de abstracción mayor a representaciones análogas (fotos, dibujos), constituye uno de los prerrequisitos necesarios para después poder acceder al lenguaje escrito alfabético. En comparación con estos símbolos, la comprensión del lenguaje alfabético convencional presenta un grado de dificultad mayor, porque la palabra escrita no es la representación directa de un objeto, sino su representación fonética.

Un siguiente paso en la intervención con el alumno con discapacidad podría consistir en pasar de la comprensión de símbolos Bliss y sus significados a la comprensión de palabras en escritura alfabética convencional. Un estudio posterior tendría que indagar si el aprendizaje de este método habrá ayudado al alumno con discapacidad a adquirir una mayor conciencia lingüística, entender la función simbólica de palabras escritas y, de esta manera, facilitar su acceso tanto a la lectura como a la escritura convencional.

En lo referente al contexto de la introducción del método Bliss, cabe destacar, en primer lugar, que el método permitió la integración del alumno con discapacidad en actividades grupales en diferentes asignaturas, como español e inglés, en las cuales había tenido muy escasa participación anteriormente, tal como lo describen las observaciones y registros de las actividades grupales. En estos aspectos, el método Bliss funcionó como una herramienta adecuada para su integración.

Un factor importante, en este sentido, fue la “novedad” del método para los compañeros del alumno con discapacidad. Por un lado, este he-

cho ayudó a que los demás niños se mostraran motivados para aprender Bliss; por otro, el alumno con discapacidad no tenía una desventaja frente a sus compañeros en el aprendizaje del método, como en el caso de otros contenidos curriculares. Incluso, en ocasiones, pudo participar en la explicación de los símbolos a sus compañeros.

La introducción del método Bliss pudo realizarse en relativamente poco tiempo (dos sesiones de media hora por semana), de manera que no fue en detrimento de otros contenidos curriculares. La adquisición de sus bases no presentó grandes dificultades para la mayoría de los escolares, aun cuando el grupo mostró un rendimiento más bajo en la última evaluación de su aprendizaje que consistía en tareas de mayor complejidad.

Se pudieron realizar adecuaciones a textos y materiales para diferentes asignaturas con base en el método, lo cual facilitó planearlo e implementarlo; al mismo tiempo, las actividades con el método Bliss sirvieron a las maestras para reforzar y comprobar conocimientos de los alumnos en las distintas asignaturas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bautista Jiménez, R. (1993). Una escuela para todos: la integración escolar. En R. Bautista [coord.]. *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Fuensanta Hernández, P. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México: MacGraw-Hill.
- Blissymbolics Communication International (1982). *Blissymbol Reference Guide*. Toronto: Blissymbolics Communication International.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Franzkowiak, T. (1999). *Lesen-Schreiben-Bliss*. Siegen: Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Franzkowiak, T. y Brügelmann, H. (2002). *Bliss-ein konventionalisiertes Zeichensystem als Brücke vom gegenständlichen Zeichnen zur alphabetischen Schrift*. Extraído de [www.uni-siegen.de/agprim/bliss/dfgabschlussbericht2802.pdf](http://www.uni-siegen.de/agprim/bliss/dfgabschlussbericht2802.pdf).
- Kristen, U. (1999). *Praxis Unterstützte Kommunikation*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

- McDonald, E. (1980). *Teaching and using Blissymbolics*. Toronto: Blissymbolics Communication Institute.
- McNaughton, S. (1985). *Communicating with Blissymbolics*. Toronto: The Blissymbolics Communication Institute.
- Ottem, E. (2001). Use of Pictographic-Articulatory Symbols to promote Alphabetic Reading in a Language-Impaired Boy: Case Study. *Argumentative and Alternative Communication*, 17 (1). (EBSCO host. Número de acceso: 4546001).
- Secretaría de Educación Pública (2000a). *Instructivo para completar el Documento Individual de Adecuación Curricular*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000b). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.