

**LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA, POSIBILITADORA DE LA INTERACCIÓN
COMUNICATIVA EN PERSONAS PLURIDEFICIENTES**

**MARÍA ISABEL AGUIRRE ALVAREZ
LEDIN DAMARIS GONZÁLEZ MADRID
CLAUDIA HELENA JARAMILLO GIRALDO
PAOLA ANDREA ORTIZ ACOSTA
EDUAR ANTONIO RESTREPO BECERRA
MÓNICA VIVIANA TORO CUERVO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL ESPECIAL**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS
MEDELLÍN**

2003

©

**LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA, POSIBILITADORA DE LA INTERACCIÓN
COMUNICATIVA EN PERSONAS PLURIDEFICIENTES**

**MARÍA ISABEL AGUIRRE ALVAREZ
LEDIN DAMARIS GONZÁLEZ MADRID
CLAUDIA HELENA JARAMILLO GIRALDO
PAOLA ANDREA ORTIZ ACOSTA
EDUAR ANTONIO RESTREPO BECERRA
MÓNICA VIVIANA TORO CUERVO**

**ASESORA
MYRIAM RAMÍREZ RAMÍREZ
MAGISTER EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS
MEDELLÍN**

2003

©

**“La vida canta, aunque los hombres no escuchen
La vida muestra, aunque los hombres no vean
La vida actúa, aunque los hombres no hagan
Son gritos los cantos de la vida para los sordos
Pesadillas sus imágenes para los ciegos
Agresiones sus actos para los paralíticos
La vida no muere porque los hombres la nieguen
Los hombres, sí mueren
Por negarla”**

ANONIMO

AGRADECIMIENTOS

"Le damos gracias a Dios por permitirnos disfrutar cada uno de los valiosos momentos que enriquecieron nuestra vida y por darnos la fortaleza necesaria para afrontar los obstáculos.

Le agradecemos a nuestras familias, especialmente a nuestras madres, por la comprensión y el apoyo que día a día nos brindaron y que nos ayudaron a sortear las dificultades.

Y le damos gracias a nuestros "niños", compañeros y amigos, porque con sus gestos, palabras y abrazos; nos enseñaron a mirar, escuchar y sentir el mundo de una manera diferente, convirtiéndonos en verdaderos
¡SERES HUMANOS!

***María Isabel Aguirre Alvarez
Mónica Viviana Toro C.
Eduar Antonio Restrepo B.***

*Le doy gracias principalmente a DIOS por permitirme apreciar y aprender de esta experiencia.
A mi familia especialmente a mi madre y mi padre quienes con esmero y cariño me regalaron el tesoro más valioso, mi educación.
A todos mis alumnos y sus familias quienes gracias a ellos pude conocer el lado humano de mi profesión.
A mis compañeros educadores, de los cuales aprendí de cada detalle y cada palabra que me dieron.
A mi asesora Myriam quien me acompañó en mi proceso de formación profesional y personal.
A TODOS MIL GRACIAS*

Paola Andrea Ortiz Acosta

*Le doy gracias a DIOS por darme la fortaleza necesaria,
para recorrer este camino lleno de dificultades y logros.*

*A mi familia porque con su apoyo y cariño, permitieron
cumplir este sueño.*

*Le agradezco de todo corazón a mi novio por su ayuda
incondicional y por acompañarme en los momentos más
difíciles encontrados en el transcurso de este proceso.*

A mis amigos por su cariño y comprensión.

*A Myriam Ramirez quien con sus consejos y dedicación
permitió cualificar cada día mi proceso de formación
personal y profesional.*

Claudia Helena Jaramillo Giraldo

*Querer cumplir un gran sueño implica tener claro lo que se
desea, es así como ingresar a la universidad fue mi inicio
en el camino, un camino que me enseñó a luchar por lo que
quería, que me permitió desfallecer pero nunca darme por
vencida, un camino en el que mis hijos, mi esposo y mi
abuela siempre estuvieron presentes para abrazarme en
los momentos difíciles, para sonreírme cuando compartían
mi alegría.*

*Gracias a ellos, por creer en mí y enseñarme a creer en los
otros, en mis compañeros, mi asesora; pero principalmente
en mis alumnos y sus familias; ya que comprendí que el
amor por los otros, solo es real cuando hay amor y
confianza en sí mismo.*

Ledin Damaris González Madrid.

A Silvia Zuluaga Por Su Apoyo

En Nuestras Intervenciones Desde La Musicoterapia.

PROYECTO A.L.S

CONTENIDO

	Páginas
1 ANTECEDENTES	13
2 SITUACIÓN PROBLEMA	18
3 JUSTIFICACIÓN	27
4 OBJETIVOS	31
5 DISEÑO METODOLÓGICO	33
6 CAPITULO I (Marco Teórico)	40
6.1 COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y COGNICIÓN	40
6.1.1 La Adquisición del Lenguaje	46

6.1.2 Teoría Innatista de Chomsky	47
6.1.3 Teoría Cognitiva de Piaget	48
6.1.4 Teoría Conductista de Skinner	49
6.1.5 Teoría Psicoevolutiva del Lenguaje	51
6.1.6 Teoría Interaccionista de Vygotsky	55
6.1.7 Teoría Funcionalista e Interactiva del Lenguaje	57
6.1.7.1 La interacción y su afectación en el contexto de la actividad lingüística	59
6.1.2 Fundamentación Social del lenguaje	62
6.1.3 Los Componentes del Lenguaje	71
6.1.3.1 Destrezas Comunicativas: La Conversación	75

6.1.3.2 Actos de Habla	76
7 CAPITULO II LAS DEFICIENCIAS SENSORIALES Y SUS IMPLICACIONES EN LA COMUNICACIÓN	79
7.1 Plurideficiencia	81
7.2 Ceguera, Baja Visión y Parálisis Cerebral	83
7.3 La Persona Sorda	91
7.4 La Sordoceguera	98
7.5 El Autismo	103
8 CAPITULO III SISTEMAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA ALTERNATIVA	111
8.1 La Lengua de Señas	127

8.2 La Escritura como Segunda Lengua en el Sordo	131
8.3 Comunicación Total	136
9 CAPITULO IV LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	142
9.1 Programa Desarrollo de Habilidades Cognitivo Adaptativas I	143
9.1.1 Interacción Comunicativa	145
9.1.2 Familia	149
9.1.3 Atención Pedagógica	151
9.1.4 Análisis de Categorías Programa Desarrollo de Habilidades Cognitivo Adaptativas I	165
9.2 Programa Desarrollo de Habilidades Cognitivo Adaptativas II	174
9.2.1 Interacción Comunicativa	175
9.2.2 Familia	179

9.2.3 Atención Pedagógica	182
9.2.4 Análisis de Categorías Programa Desarrollo de Habilidades Cognitivo Adaptativas II	188
9.3 Programa de Educación Prevocacional	198
9.3.1 Interacción Comunicativa	200
9.3.2 Familia	205
9.3.3 Atención Pedagógica	208
9.3.4 Análisis de Categorías Programa de Educación Prevocacional	217
10 LA EVALUACIÓN	225
11 REFLEXIONES SOBRE NUESTRA EXPERIENCIA DOCENTE	227
12 CONCLUSIONES	242

13 RECOMENDACIONES	245
14 BIBLIOGRAFÍA	248
15 ANEXOS	253

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 FORMATO DE COMUNICACIÓN PRELINGÜÍSTICA

ANEXO 2 FORMATO DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

ANEXO 3 FORMATO DE EVALUACIÓN DE
BAJA VISIÓN

ANEXO 4 FORMATO ENTREVISTA

ANEXO 5 LEY 324 DE 1996

ANEXO 6 P.D.I PROGRAMA DESARROLLO
DE HABILIDADES COGNITIVO ADAPTATIVAS I

ANEXO 7 PROYECTO DE AULA PROGRAMA DESARROLLO
DE HABILIDADES COGNITIVO ADAPTATIVAS I

ANEXO 8 P.D.I PROGRAMA DESARROLLO
DE HABILIDADES COGNITIVO ADAPTATIVAS II

ANEXO 9 PROYECTO DE AULA PROGRAMA DESARROLLO
DE HABILIDADES COGNITIVO ADAPTATIVAS II

ANEXO 10 P.D.I PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREVOCACIONAL

ANEXO 11 PROYECTO DE AULA PROGRAMA DE EDUCACION
PREVOCACIONAL

1 ANTECEDENTES

El Proyecto de Atención al Limitado Sensorial con déficit asociados se inicia en marzo de 1996, por motivo del traslado del programa educativo para Multimpedidos Iniciado en 1993 en el Centro de Servicios Pedagógicos, lo que justifica, no sólo cubrir la demanda de atención a la población con deficiencias sensoriales, si no también brindar un espacio de formación para los futuros educadores especiales en este campo específico.

El proyecto brinda atención pedagógica a niños niñas y jóvenes entre 0 a 20 años con discapacidades múltiples: ciegos y/o sordos, con retardo mental, autismo, trastornos motores, déficit de atención con y sin hiperactividad, dificultades de aprendizaje, cuyo común denominador es la presencia de discapacidades visuales y/o auditivas, en su gran mayoría, con alteraciones generalizadas en su desarrollo, lo que incide en la actuación, aprehensión y participación con su entorno.

El Proyecto se ha constituido en un espacio de formación de los estudiantes que cursan Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación, a través de un proceso de construcción teórico – práctico, desde su reconstrucción crítica, con base en la reflexión, análisis de la información obtenida desde su quehacer docente, teniendo en cuenta no sólo las implicaciones de las múltiples disfunciones evidentes en la población usuaria del servicio, sino en las posibilidades del sujeto y su familia inmerso en un contexto históricamente determinado, hacia la búsqueda de adecuadas

estrategias de intervención pedagógica que satisfagan las necesidades de atención de la población con múltiples necesidades

El Primer Proyecto construido, surge de la necesidad de conocer la población y su contexto: “*Atención Integral una ventana abierta a la Plurideficiencia*” (1997), hace referencia al diagnóstico general de la población en sus aspectos sensoriales, psicomotrices, comunicativos y socioioeconómico.

Para 1998, el proyecto atendía 52 niños, 22 pertenecientes al convenio de ICBF y 30 niños, niñas y jóvenes de la comunidad.

El segundo Proyecto: “*Diseño Curricular del Alumno Plurideficiente*” (1998), surge de la necesidad de darle sentido a la atención pedagógica a los usuarios, hacia la búsqueda de la orientación de las acciones pertinentes, tomando como base el anterior proyecto. Este ejercicio investigativo, condujo a darle una aproximada respuesta a los interrogantes suscitados en el transcurrir de la práctica; porqué, para qué, qué se enseña, con qué periodicidad la intervención, quienes se vinculan al proceso, cuándo y cómo evaluar, etc.

El Proyecto en mención, abrió perspectivas para el diseño específico de los programas para cada colectivo poblacional, materializado en las siguientes propuestas:

- “*Estimulación adecuada una alternativa de vida sana para el niño plurideficiente*” (1999) Se diseñó un programa estructurado, que orientara la

práctica pedagógica de los alumnos practicantes, para una adecuada y oportuna atención especializada acorde a las necesidades, características y capacidades del niño, niña limitado sensorial con déficit asociado en su primera infancia. Dicho programa tomó como referencia las diferentes habilidades a desarrollar teniendo en cuenta el Nuevo Paradigma de Retardo Mental y por supuesto, con las pertinentes adecuaciones curriculares que respondan a las demandas de la población como garantía del establecimiento de las relaciones con su entorno hasta donde sean posibles.

- *“Las Habilidades Adaptativas una forma de educar para la vida al niño Plurideficiente” (1999).* Da cuenta de la Propuesta de intervención pedagógica para niños y niñas de 7 a 13 años usuarios del proyecto, que les permita potenciar las capacidades con el máximo aprovechamiento de sus sentidos restantes para la adquisición de su independencia, autonomía y así acceder a una integración social y funcional, hasta donde sea posible en su entorno inmediato.
- *“El Educador Especial: una nueva Alternativa en Procesos de Rehabilitación” (1999).* Pretendió diseñar una propuesta aproximada de Intervención Pedagógica para jóvenes entre 13 y 18 años promedio, que contribuyera a la exploración, desarrollo y afianzamiento de sus habilidades y potencialidades cognitivas, motoras, socio afectivas y socio familiares, cuyas directrices de acción estuvieron orientadas desde la exploración, la integración y la trascendencia en sus entornos.

Una vez estructurados los programas, se detecta como un problema generalizado en la población, el de **la comunicación**, y es así como surge el nuevo proyecto: *“Alternativas de Comunicación para personas con Plurideficiencia, un reto para la Educación Especial” (2001)*

Este proyecto se constituyó en el inicio de un estudio serio acerca de la comunicación de personas con necesidades educativas especiales, temática que en el campo de la Educación Especial ha centrado su interés en los últimos años, abriendo un campo específico para la implementación de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.

El ejercicio investigativo realizó una aproximada caracterización de la comunicación de la población, esfuerzo que se hace, a pesar de la carencia de formación en el campo de la lingüística para una mayor precisión. Con base en ese diagnóstico, se plantearon estrategias pertinentes hacia el logro de habilidades comunicativas, tanto prelingüísticas como lingüísticas.

Por ello, el proyecto que se llevó a cabo durante el primero, segundo semestre del 2002 y primero del 2003, es decir el que hoy se presenta, retoma el propósito general del anterior, dándole continuidad al mismo, lo cual viene fortaleciendo no sólo el andamiaje conceptual, sino también cualificando el diagnóstico comunicativo y redimensionando la intervención pedagógica, a través del inicio de la implementación de Sistemas aumentativos y Alternativos de Comunicación. Para dinamizar procesos comunicativos en personas que presenta múltiples discapacidades.

Es así como se hizo necesario, claridad en los criterios de evaluación, toma de conciencia del impacto de la comunicación en función del tipo de discapacidad, la identificación de los factores a considerar en el diseño y selección de los sistemas alternativos al habla, para la implementación de estrategias de intervención adecuadas, que facilitaran la movilización de los recursos posibles.

Las acciones mencionadas, tienen un propósito y es el de proporcionarle a los sujetos –objeto de estudio, un contexto interactivamente educativo y adecuado hasta donde sea posible, que les permita comunicarse efectivamente en todos los momentos y circunstancias de la vida, propiciando situaciones de interacción comunicativa en los diferentes contextos.

Con relación a los Proyectos construidos, como pueden darse cuenta, en el transcurso de los siete años de camino recorrido, tienen una lógica que surge de las necesidades mismas de la población. Cada uno de estos ejercicios investigativos, adelantado por los estudiantes en práctica docente como producto de la sistematización de la experiencia en año y medio, plantea la situación problema para el próximo proyecto. Perfilándose entonces una línea investigativa como garantía de la cualificación de procesos de educabilidad y enseñabilidad, al plantear propuestas con nuevas acciones que amplían el panorama de innovación.

2 SITUACIÓN PROBLEMA

La comunicación no es la simple transmisión mecánica de información, sino que es por supuesto un proceso interactivo de construcción de sentidos, de significados, de interpretar en el otro esos significados y sentidos, en su contexto social. Este proceso, inherente a la especie humana, es posible, gracias a la facultad del lenguaje.

Comunicar e interactuar con la realidad, consigo mismo, con el otro, con el entorno está presente en todo ser humano desde que se nace y evoluciona por el resto de su vida. En cada una de las etapas lingüísticas, de evidencia en el ser humano la consolidación de sus estructuras mentales y el desarrollo del pensamiento. Pero para que este proceso se lleve a cabo, se requiere de adecuadas condiciones genéticas, biosíquicas, ambientales para su desarrollo, la interacción permanente con las personas a su alrededor, el afecto, las posibilidades de exploración del mundo, como garantía en el desarrollo lingüístico y comunicativo.

La realidad es que para las personas con serios problemas de movilidad, de desarrollo mental, de deficiencias sensoriales, es decir con alteraciones

estructurales y funcionales, los procesos lingüísticos y cognitivos se alteran. en sujetos con trastornos motores severos por ejemplo, la apropiación del mundo y la riqueza lingüística se encuentra minimizado por sus limitaciones físicas para explorar el medio. En el caso de los sordos la deficiencia auditiva impide el desarrollo de la lengua oral, mas no el desarrollo del lenguaje, puesto que la lengua de señas, como código viso – gestual, alternativo al código audio – oral, se constituye como su lengua natural, requiriendo para su desarrollo lingüístico de entornos lingüísticos apropiados. En el caso de los sujetos sordo – ciegos, éstos presentan dificultad de percibir, de conocer, de interesarse por el entorno que les rodea y por supuesto, están los problemas de comunicación, que de ello se derivan, ya que las más valiosas fuentes de información, vista y oído están cuando menos limitadas.

Esta es la situación de los niños, niñas y jóvenes que son atendidos en el Proyecto de Atención al limitado Sensorial con déficit asociados, quienes presentan en su gran mayoría, la combinación de dichas alteraciones cuyo común denominador es la presencia de discapacidades visuales y/o auditivas, lo que incide por supuesto en la presencia de serias dificultades comunicativas que obstaculizan formar una autoimagen e imagen estable del entorno para poder actuar, aprehenderlo y participar en él.

Desde que la adquisición del lenguaje dependa en gran parte de la vía sensorial, el impacto de cualquier pérdida severa de la audición y/o la visión será significativa para el niño, influyendo de una forma determinante en su ambiente social. Estos dos sentidos le proporcionan al niño la posibilidad de explorar el ambiente, interactuar con otras personas y objetos, y comprender las relaciones entre las palabras, las acciones y los eventos; siendo estos de gran incidencia en el aprendizaje.

En el caso de las personas que presentan déficit sensoriales, bien sea baja visión, sordera, ceguera, y/o ambas y que además presentan compromisos motores, intelectuales, comportamentales, se les dificulta seriamente la interacción comunicativa y por ende el procesamiento de la información.

Los niños, niñas y jóvenes discapacitados sensoriales usuarios del CSP, son personas de alto riesgo en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje dada la carencia total o parcial de la información visual y/o auditiva, por consiguiente son limitadas sus experiencias en el intercambio social, referentes habituales que suministran el deseo de explorar el ambiente, de interactuar con el mundo que les rodea. Pero para nadie es ajeno que todas las personas tienen capacidad de comunicación y deseo de comunicar, aunque muchos niños, niñas y adultos discapacitados lo hacen de manera distinta o a través de otros medios: la risa, el llanto, sus expresiones corporales, vocalizaciones, etc., dependiendo de la

severidad de sus discapacidades. Esas formas expresivas diferentes, a menudo son ignoradas o pasan desapercibidas, puesto que no son adecuadas para los interlocutores cercanos, antes por el contrario esos comportamientos son eliminados, coartando los intentos comunicativos que demandan retroalimentación. Por tal motivo, estos niños han sido marginados de su entorno familiar y social; y, hasta hace poco, esta población era excluida de opciones educativas.

El proyecto de Atención al Limitado Sensorial, con déficit asociados, para efectos de atención pedagógica adecuada a sus necesidades, cuenta con tres programas a saber:

☺ ***Programa de Desarrollo de Habilidades Cognitivo Adaptativas I;*** que atiende niños entre los 1 – 13 años. Con diagnósticos de parálisis cerebral, baja visión, hidrocefalia, microcefalia, ceguera y sordoceguera. En el que están incluidos dos casos de Estimulación Adecuada.

☺ **Programa de Desarrollo de Habilidades Cognitivo Adaptativas II;** que atiende a la población entre 6 – 13 años. Con diagnósticos de sordera, ceguera, déficit de atención, hiperactividad, dificultades del aprendizaje y sordoceguera.

☺ **Programa de Educación Prevocacional;** que atiende jóvenes entre 14 – 22 años. Con diagnósticos de sordera, ceguera, baja visión, dificultades en el aprendizaje, parálisis cerebral y sordoceguera.

La población atendida en el Proyecto, dadas sus múltiples discapacidades, es muy heterogénea, desde sus necesidades, sus procesos de desarrollo y por supuesto desde sus particularidades comunicativas. Y es desde este último aspecto que se tienen en cuenta dos grandes grupos en su interior:

Por un lado los niños y niñas cuya dificultad comunicativa la ubicamos en señales prelingüísticas, con serias dificultades en la relación con el entorno, es decir con los objetos y las personas cercanas a él, no utilizan ni la visión, ni la audición residual, o la utilizan de manera muy limitada para conocer el mundo, con restricciones en sus movimientos para utilizar su propio cuerpo, dado que en muchos casos presentan compromiso motor; metidos en su mundo (los conocidos como niños "yoísticos"), manifestándose de esta manera una serie de

conductas autoestimulantes y estereotipadas; algunos de ellos, no producen de manera clara indicadores legibles que faciliten turnos conversacionales efectivos, sus expresiones en algunos casos, al respecto, siguen siendo reflejas, otros con mas intención comunicativa, utilizan señales naturales, indicaciones o llevan a la persona al objeto o sitio deseado. En general, no han alcanzado el estadio simbólico y cuando estas señales se producen, los interlocutores no las entienden o las confunden, lo que conlleva a la incidencia negativa al acceso de adquisición de conocimiento, control del entorno y adaptación social.

El otro grupo, en su mayoría niños, niñas y jóvenes sordos, poseen una comunicación funcional en lengua de señas, código viso - gestual, por consiguiente han alcanzado un sistema lingüístico. De igual forma se encuentra la población ciega, la cual se comunica verbalmente.

¿Qué pasa cuando esta interacción comunicativa no es lo suficientemente significativa o el niño no tiene un modelo comunicativo competente en su entorno para dinamizar procesos lingüísticos y cognitivos desde su lengua natural?

Esta es la situación del grupo de sordos con dificultades de aprendizaje, quienes presentan una comunicación lingüística muy precaria en su código propio e inherente a sus condiciones de sordera: la lengua de señas; dada la carencia de interlocutores cotidianos, “hablantes” de dicha lengua, en sus entornos familiares oyentes, puesto que es el único sordo de la familia y es evidente las barreras en sus relaciones interpersonales que interfieren en su proceso de socialización y por ende de desarrollo lingüístico y cognitivo.

Es importante comprender, que con la población que presenta múltiples discapacidades, como es el caso que hoy nos compete, se constituye en un reto para nuestro ejercicio docente dinamizar procesos de aprendizaje significativos. Por ello, se hace necesario, tener claridad de los criterios de evaluación de la comunicación, el impacto en función del tipo de discapacidad, para la implementación de estrategias de intervención adecuadas como garantía de cambios en el desarrollo de habilidades comunicativas.

De esta realidad comunicativa de la población surgen los siguientes interrogantes:

1. ¿Dado que la habilidad comunicativa surge de la interacción con los adultos, cuál es la situación real de nuestra población en sus entornos familiares?

2. ¿Cuáles serían las estrategias adecuadas para promover y dinamizar procesos de interacción comunicativa de la población limitada sensorial con patologías asociadas?

3. ¿Cómo podemos convertir los entornos naturales en escenarios de comunicación?

4- ¿Qué hechos reales se constituyen como garantía de que nuestros niños, poco a poco se vayan adentrando en los dominios de los símbolos sociales y lingüísticos?

5- ¿Qué acciones desde la interdisciplinariedad apoyarían la atención educativa de las personas con múltiples discapacidades para la implementación de estrategias pertinentes a la implementación de sistemas alternativos de comunicación?

6- ¿Cómo ayudar a las familias y personas cercanas al niño o niña y jóvenes con deficiencias sensoriales, para que comprendan lo mejor posible las señales comunicativas?

7- ¿Cómo convertir el aula en escenario de comunicación y cuáles son algunas de las estrategias interactivas más adecuadas para promover el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños, niñas y jóvenes del Proyecto?

3 JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta la situación problema planteada de dicha población, surge la necesidad de crear propuestas de intervención que contribuyan a cualificar los procesos de interacción comunicativa de nuestra población, facilitando el desarrollo de las capacidades funcionales que estén en condiciones de utilizar en sus diferentes contextos y que les posibilite participar en entornos normalizados de la manera más satisfactoria e independiente posible.

Esta propuesta cobra aún más relevancia si se tiene en cuenta que en los niños y/o jóvenes más severamente afectados o con discapacidades múltiples, se encuentra un grupo bien significativo que presenta Baja Visión y que en consecuencia complejiza más la situación, dado que acentúa las dificultades en la apropiación del entorno y su interacción con éste, puesto que la información visual y/o auditiva que reciben es muy escasa y en algunos casos distorsionada; además, carecen de herramientas o códigos comunicativos suficientes, impidiéndoles demandar lo que necesitan o desean e interactuar dentro de la sociedad como individuos productivos y

adaptados. De ahí la importancia de procesar coherentemente la información a través de la estimulación y entrenamiento de su potencial visual y/o auditivo, de estructurar las actividades cotidianas tomando como base la Rutina en escenarios naturales, apoyándose en la implementación de Sistemas Aumentativos Alternativos para la Comunicación que permitan obtener logros significativos, a través del uso de símbolos gráficos, táctiles, manuales etc. para el desarrollo de habilidades funcionales de comunicación y lenguaje cada vez más complejos, que facilite su interpretación e interacción comunicativa.

Dicha propuesta tendrá en cuenta en su desarrollo, una secuencia lógica en la intervención, que responda al orden evolutivo de determinados conocimientos o procesos y además el nivel de desarrollo de los niños o jóvenes, sus necesidades y sus capacidades; posibilitándoles espacios realmente significativos de interacción en el que manifiesten señales e indicios comunicativos. Y les permita, incrementar la competencia comunicativa en lengua de señas y en el lenguaje oral para quienes lo requieran, facilitándoles la expresión de necesidades, deseos, sentimientos y además reconocerse como sujetos activos dentro de su propio aprendizaje y en su entorno inmediato; como también la cualificación de la atención para una población especialmente marginada, teniendo como apoyo principal a la familia y a un equipo interdisciplinario que cubra las demandas de atención que requiera cada educando, lo que debe revertirse en una atención

personalizada y más humana, mirando al niño o joven siempre como un sujeto integral con acceso al conocimiento desde el respeto por su diferencia.

El conocimiento de las condiciones para una efectiva comunicación, los criterios de evaluación, las características estructurales y funcionales del lenguaje, deben orientar la implementación y uso de sistemas de comunicación apropiados a las particularidades de los sujetos con necesidades educativas especiales, facilitándoles el establecimiento de relaciones con los interlocutores, el conocimiento del mundo construido y reconstruido gracias a las interacciones sociales, para avanzar en los casos posibles, los aprendizajes escolares y facilitar su desarrollo personal y social.

Brindar permanentemente un medio que le permita al sujeto comunicarse efectivamente en todos los momentos y circunstancias de la vida, propiciando situaciones de interacción comunicativa en los diferentes contextos desde una óptica interdisciplinaria, es el compromiso de quienes en una u otra forma estamos involucrados en el acompañamiento de procesos educativos y terapéuticos, constituyéndose en un reto, más aún cuando se trata de sujetos privados de expresarse oralmente.

He ahí la importancia para quienes de una u otra forma estamos involucrados en la acción ética con la población que presenta déficit sensoriales asociados a otros compromisos, de detectar los aspectos que cotidianamente contribuyen a mejorar la interacción comunicativa y en el diseño e implementación de procedimientos adecuados que faciliten la movilización de los recursos posibles interpersonales con el propósito de proporcionarle un contexto interactivamente educativo adecuado, hasta donde sea posible.

En el ámbito de la Educación Especial, en nuestro medio, somos conscientes de la necesidad de centrar el interés en la atención de los problemas comunicativos de las personas con discapacidad, requiriendo para ello, la formación de educadores, desde acciones investigativas, que contribuyan desde la intervención pedagógica, la implementación de adecuadas estrategias acorde con las necesidades de los sujetos con alteraciones en la comunicación.

4 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Cualificar las estrategias de Intervención Pedagógica que facilite actos de comunicación funcional, espontánea y generalizada en niños, niñas y jóvenes discapacitados sensoriales con déficits asociados para la participación en los entornos naturales de la forma más funcional posible, acorde con sus capacidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar y comprender el contenido de las formas naturales de comunicación en su contexto, como referente básico para el fortalecimiento del proceso de interacción.

2. Adecuar los ambientes naturales posibilitadores de la interacción comunicativa en los niños, niñas y jóvenes Limitados sensoriales con déficit asociados que les permita estructurar esquemas de conocimiento, favoreciendo el interés por otras realidades.

3. Proporcionar a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades múltiples, situaciones de interacción comunicativa en el transcurso de sus actividades cotidianas, que permitan poner en juego sus deseos, a través de experiencias significativas.

4. Conectar al niño, niña y joven con su entorno inmediato, para que pueda conocerlo e interactuar con él, facilitando situaciones de interacción comunicativa en diferentes contextos que sean significativos para ellos.

5. Involucrar a la familia en el proceso de diagnóstico, intervención, seguimiento y acompañamiento en la atención pedagógica de la población usuaria.

5 DISEÑO METODOLÓGICO

El Proyecto Pedagógico se enmarca desde el paradigma de investigación cualitativa con un enfoque etnográfico, puesto que se realiza un ejercicio epistemológico de aproximación global a las situaciones de las interacciones comunicativas de los niños, niñas y jóvenes limitados sensoriales con déficit asociados, en un proceso de exploración, descripción y comprensión de manera inductiva de la experiencia, es decir, lo vivido significativamente en el proceso de formación docente con el propósito de dar respuesta a los interrogantes surgidos de la misma.

El proceso metodológico en la construcción del proyecto, se constituyó en un proceso de configuración del sentido de la realidad comunicativa de nuestros alumnos, y en ese proceso tuvo como primer referente nuestras percepciones, estas se explicitaron, se distinguieron, se discriminaron, abordando cada uno de los elementos constitutivos, asignándole el justo lugar, hasta darle las explicaciones y plantear nuevas realidades con base en la experiencia intencionalizada, dirigida reflexivamente, recuperada y enriquecida desde las configuraciones teóricas.

El presente proyecto es continuación de la línea de investigación, del proyecto pedagógico anterior (dado que su papel fundamental ha sido la descripción de lo significativo, lo que tiene sentido, lo importante para observar), en torno a un problema fundamental que presenta la población Objeto – Sujeto de estudio:
Alteraciones en la Interacción Comunicativa.

El proceso metodológico general se fue configurando en cinco fases que a continuación presentamos:

- **PRIMERA FASE:**

Contextualización de la Experiencia:

El proceso se inicia desde el contacto con la población objeto de estudio por parte de los educadores. El indagar las historias de cada uno de los niños y jóvenes, obtener información suministrada por la familia y el acercamiento a los entornos familiares, fue el punto de partida para la observación que se extendió durante la práctica profesional.

En esta primera fase se inicia la apropiación conceptual del diagnóstico de cada alumno, y se configura el problema a partir de la vivencia y la experiencia, surgiendo los interrogantes que direccionaron el proceso de sistematización.

Poco a poco las relaciones afectivas que se iban formando dentro del grupo fueron mediadoras de esas primeras interacciones con el niño y su familia; posibilitando información, que permitió a cada educador, iniciar el diseño de una propuesta de intervención acorde a las necesidades, habilidades e intereses de cada niño, niña y joven del proyecto.

- **SEGUNDA FASE:**

Caracterización de la Experiencia:

En esta fase o momento se detallan y precisan los elementos que configuraron la comunicación de nuestra población. Se llevó a cabo una delimitación de los supuestos teóricos que fundamentan el Proyecto y el Marco Conceptual que sostienen las acciones.

La observación se constituyó en el principal instrumento de registro de la información, de los distintos comportamientos comunicativos de nuestros alumnos, en las relaciones que establecieron con su medio y su acción sobre el entorno social. Este instrumento estuvo presente en todo el proceso de sistematización de la experiencia, identificando y describiendo las situaciones y el contexto que acompañó el registro de datos, como insumo importante en la categorización, análisis e interpretación.

Se realizaron registros de observación en el transcurso de la práctica pedagógica, con base en preguntas muy precisas, que hicieron que la búsqueda de la información fuera intencional. Aquí se dio la caracterización concreta de las necesidades más recurrentes en el área comunicativa:

- ◆ Expresión de necesidades a través de señales comunicativas particulares.
- ◆ Interacción en entornos facilitadores de la comunicación.
- ◆ Respuesta a señales anticipatorias.
- ◆ Interlocutores válidos.

- ◆ Ampliación del código comunicativo: oral y lengua de señas.

Las necesidades en el orden comunicativo, conjuntamente con las distintas áreas de desarrollo, quedaron plasmadas en los Planes de Desarrollo Individual.

Instrumentos utilizados en la recolección y registro de la información:

- Diario de campo
- Formatos de caracterización de la interacción comunicativa de los alumnos; donde se consignaron las particularidades comunicativas tanto prelingüísticas como lingüísticas (*Ver Anexos 1 y 2*).
- Formatos de evaluación de baja visión, donde se registraron las respuestas de los niños con deficiencia visual, con el propósito de diseñar acciones encaminadas a la estimulación de su potencial visual (*Ver Anexos 3 y 4*).
- Entrevista a la familia, cuyo propósito se centró en conocer en detalle aspectos relacionados con la comprensión que de la realidad comunicativa tiene el entrevistado (*Ver Anexo 5*).
- Conversaciones con el equipo de apoyo.
- Registros fílmicos, que muestran aspectos de la cotidianidad de la experiencia.
- Testimonios.
- Visitas domiciliarias.
- Fotografías.
- Historias de vida.

Durante el proceso, se mantuvo un contacto permanente con los miembros de la familia, en especial con las madres a través de conversaciones.

- **TERCERA FASE:**

Análisis y validación de la información.

La recolección de información, tanto desde la parte teórica como de la vivencia en el aula de clase y desde las diferentes estrategias utilizadas, pasa por un proceso de producción, quedando plasmado en los diferentes documentos que dan fe de estos contenidos.

La información registrada es organizada con base en tres categorías de análisis:

La Interacción Comunicativa.

La Familia.

La Atención Pedagógica.

Clasificada y ordenada la información, se descubren las relaciones y mediaciones entre los nudos temáticos, como marcos de referencia para la comprensión y explicación de los supuestos que dinamizan las acciones, en respuesta a los interrogantes surgidos de la situación problema.

El permanente ejercicio de precisión conceptual de la realidad, se llevó a cabo en las sesiones de seminario. Los protocolos, relatorías, ensayos evidencian el análisis y reflexión constante del quehacer docente.

La tarea básica de recoger información, categorizarlos e interpretarlos, no se llevó a cabo en tiempos sucesivos.

- **CUARTA FASE:**

Programación de las acciones.

Con base a la interpretación hecha sobre el contexto, obtenidos de los aportes teórico – metodológico y la evaluación de las acciones realizadas.

Esta fase se realiza con base en las características, necesidades, potencialidades e intereses detectados y articulados en los diferentes proyectos de aula que se elaboraron específicamente para cada grupo o programa.

Si bien la sistematización de la experiencia se llevó a cabo a través del proceso continuo y secuencial, el análisis e interpretación de los resultados propone un nuevo reordenamiento de las acciones: el fortalecimiento de la intervención pedagógica desde el rediseño del P.D.I y gracias al conocimiento de la realidad del entorno del niño y del joven.

QUINTA FASE:

Presentación y socialización de los resultados

6 MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

“...La comunicación nace de una manera muy simple: alguien toca a otro y, de este sentir que hay vida (la realidad la conforman dos), se obtienen respuestas y la base de un entendimiento. O sea que uno se comunica cuando entra en contacto con el otro, cuando se convoca con él dentro de un espacio y un tiempo determinado que ubique el sentido de dos que son necesarios y buscan crear lazos, sentido de lo común y de aquello que nos da seguridad...”
José Guillermo Angel.

6.1. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y COGNICIÓN

La comunicación es tal vez el más importante de todos los procesos del ser humano, por cuanto le permite interactuar; es decir, establecer contactos a todo nivel con los otros, para así sentar las bases en la construcción de las sociedades. Es una necesidad esencial para la subsistencia de los grupos y comunidades, para lo cual éstas cuentan con múltiples códigos y formas. Se

considera un proceso bidireccional. Hace referencia al proceso mediante el cual dos o más personas, comparten una misma información o una misma experiencia sobre el mundo, transmitida y recibida a través de un medio.

Mucho antes de que el niño pueda hablar, se está preparando el camino que lo llevará desde el inicio de la *comunicación* (entendida como la facultad más importante del hombre y como un acto social, mediante el cual se intercambia información), hasta el Lenguaje oral propiamente dicho, a través de una interacción que es esencialmente el resultado de un diálogo entre la madre o figura de apego e hijo. En este diálogo el niño utiliza una serie de elementos para interactuar, los cuales son más gestuales que lingüísticos; pero este marco va a preparar el lenguaje verbal como afirma Siguán (1989), las palabras van a surgir en continuidad con los gestos, ampliando las posibilidades de comunicación; es decir, paralelamente a la práctica gestual, el niño va a adquirir el sistema verbal y va a aprender a hablar.

El Lenguaje es considerado como una facultad que poseemos todas las personas y que, también, se desarrolla y emplea en contextos sociales. El Lenguaje constituye el principal elemento para el aprendizaje y la interiorización de los elementos socioculturales del medio ambiente que rodea al individuo. Además, es el instrumento fundamental de la comunicación social, ya que constituye el

nexo por el que aquellos elementos se integran a la personalidad para poder adaptarse así al medio. Inicialmente las personas hacen uso de él para comunicarse con los demás en las interacciones sociales; pero, progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica (personal) y por consiguiente en una herramienta con la que pensamos, controlamos nuestro propio comportamiento y nos apropiamos del conocimiento.

Sin comunicación, como lo dice el profesor Gabriel Lara, nuestra facultad del lenguaje se quedaría ahí latente, sin explorar, desperdiciada, y eso limitaría ostensiblemente todas nuestras capacidades: soñar sería imposible, recordar también; aprender casi impensable y, por tanto, el hombre no podría estar a la cabeza de los demás seres vivos.

El lenguaje surgió y persistió por lo útil que nos resulta como medio, el más eficaz de comunicación, sobre todo en lo que atañe a los conceptos abstractos; pero el lenguaje también efectúa lo que Patricia S. Churchland llama con acierto “comprensión cognitiva”: ayuda a categorizar el mundo y a reducir la complejidad de las estructuras conceptuales a una escala manejable.

La economía cognitiva del lenguaje –su facilidad para juntar muchos conceptos reuniéndolos bajo un mismo símbolo- es lo que hace que las personas vayan fraguando conceptos cada vez más complejos y los emplee para pensar a unos niveles que sin tal medio resultarían inasequibles.

En un comienzo (hace miles de millones de años), sin embargo, no había palabras. Parece ser que el lenguaje no apareció, en el curso de la evolución, hasta que los humanos modernos y otros seres que les precedieron hubieron adquirido la capacidad de categorizar acciones y de crear representaciones mentales de los objetos, los sucesos y las relaciones. Los cerebros de los niños trabajan de manera parecida, representando y evocando conceptos y generando variedad de acciones mucho antes de que logren pronunciar su primera palabra apropiada y mucho antes incluso, de que puedan formar frases y hagan verdadero uso del lenguaje. Con todo esto, la maduración de los procesos del lenguaje quizá no dependa siempre de la maduración de los procesos conceptuales, puesto que algunos niños con sistemas conceptuales deficientes han adquirido sin embargo la gramática. Los mecanismos neuronales que requieren ciertas operaciones sintácticas pueden desarrollarse por lo que parece, automáticamente.

El lenguaje existe como un artefacto del mundo externo –siendo un conjunto de símbolos en combinaciones posibles- y como la incorporación cerebral de esos

símbolos y de los principios que determinan sus combinaciones. El cerebro utiliza para representar el lenguaje la misma maquinaria de la que se sirve para representar cualquier otra entidad.

Según Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, donde se adquieren y desarrollan unas funciones mentales superiores que cada vez se harán más complejas y que le permitirán al individuo obtener un desarrollo cognitivo completo. Esta situación puede explicarse más fácilmente cuando el niño luego de pasar por la *Intersubjetividad Primaria*, es decir, interacción con las personas; comienza a dirigir su atención hacia los objetos, alcanzando una nueva etapa, la *Intersubjetividad Secundaria* en la cual se produce la integración entre la interacción social dirigida a las personas y la acción, o modo práctico, dirigida a los objetos (Trevarthen, 1979). Este será el primer paso para el reconocimiento de objetos con una existencia y características propias, por tanto para lo que será la denominación y posterior formación de conceptos.

Algo a resaltar es que el pensamiento puede funcionar sin palabras o sin señas pero para que este pueda desarrollarse de manera óptima requiere del desarrollo del lenguaje, es decir, del manejo de un código lingüístico. Aquí cobra importancia las interacciones sociales como medio de acceso simbólico: “el

lenguaje que en un primer momento era afectivo coactivo, entra ahora a una fase intelectual, las líneas del pensamiento y el lenguaje se han encontrado”. (Vigotsky). Para Vigotsky la relación pensamiento y lenguaje se fundamenta básicamente en la función social y comunicativa del lenguaje y en su articulación con la capacidad de abstracción simbólica, la cual posee una evolución estructural.

En cuanto a la discusión existente durante años sobre qué apareció primero, si el lenguaje o el pensamiento, Piaget nos dice que “es primero el pensamiento autista (no verbal) y después el lenguaje socializado, es decir el pensamiento lógico a través de pensamiento y lenguaje egocéntrico” (1977).

Sobre este tema aún no se ha llegado a unas conclusiones finales, pero algo sí se puede afirmar y es el enorme valor de la cultura en esta gran diada Cognición y Lenguaje, pues como lo dice Bruner, “...una que vez aparece el lenguaje, el conocimiento no puede considerarse separado de él, y por consiguiente, tampoco separado de la cultura, pues ésta va a operar justamente a través del lenguaje sobre el desarrollo individual”.

En definitiva, la comunicación le permite al hombre el desarrollo de su ser social pero, también, el de su ser individual. Social porque al interactuar con los otros establece redes sociales que le permiten la construcción de comunidad, elemento definitivo en su desarrollo como ser. Individual porque es a través de este proceso que el hombre hace construcción de realidad y en esa construcción hay desarrollo de sus potencialidades cognitivas.

Con lo anterior, se podría afirmar que los problemas a nivel lingüístico y comunicativo van a ejercer una influencia en el acceso a la adquisición de conocimientos, control del entorno y mantenimiento de condiciones psicológicas adaptadas; pero también las dificultades en estas áreas van a impedir el adecuado desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

6.1.1 LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

¿Qué posibilita la adquisición del Lenguaje?

La interacción con los seres humanos en un grupo socialmente estable, que le permita y exija al niño unos recursos básicos a nivel psicológico y dinamice procesos superiores (memoria, pensamiento, atención, lenguaje y percepción), posibilita la adquisición del lenguaje.

Abordaremos de manera muy sucinta las teorías Psicolingüísticas más representativas, como ejercicio previo a definir el sustento teórico que más se ajusta a nuestra línea de trabajo.

6.1.2 Teoría Innatista de Chomsky:

El lenguaje como sistema estructural, es independiente como sistema comunicativo. Desde esta línea teórica, los principios del lenguaje son innatos, nadie le enseña sistemáticamente a los niños el lenguaje, sino que éstos lo aprenden de forma natural y a medida que crecen, lo van cualificando. El lenguaje es considerado como una dotación biológica y que requiere de alguna estimulación ambiental para que funcione.

En la teoría Chomskyana existe un fundamento teórico universal para todas las lenguas y que en última instancia es el sustrato genérico del lenguaje y son los “Universales Lingüísticos” que consisten en que cualquier lengua puede expresar un pensamiento en diferentes formas de oraciones.

Existen algunas restricciones en los mecanismos facilitadores del lenguaje, lo que conduce a presentar limitaciones tanto en cantidad como en el tipo de información que abordarían los niños; es por ello que podría hablarse de restricciones fisiológicas y neurológicas que limitarían la habilidad infantil de procesar el lenguaje y desarrollar la cognición.

Según este autor “Los mecanismos subyacentes al desarrollo del lenguaje son innatos, por lo tanto, los niños intuyen rápidamente las reglas del lenguaje”.

6.1.3 Teoría Cognitiva de Piaget:

Piaget está interesado en el comportamiento humano y es hoy en día el representante del desarrollo cognitivo. Su gran preocupación tiene que ver con las etapas madurativas del desarrollo y la importancia que tiene la cognición en muchos aspectos del funcionamiento psicológico. Piaget no ha formulado una teoría concreta sobre la adquisición del lenguaje; lo que él ha escrito sobre el tema, se relaciona con el problema del lenguaje como un factor en el desarrollo. Su libro "El lenguaje y el Pensamiento del niño" (1926) está centrado más en la parte cognitiva que en el lenguaje.

Para este autor, el lenguaje como toda adquisición cognoscitiva, se constituye progresivamente a partir de la inteligencia individual que es previa; cuando el lenguaje se constituye, recién se hace posible el intercambio interindividual y la socialización de la acción del niño, el cual es visto como constructor activo de su conocimiento y por tanto del lenguaje; la intencionalidad de los actos del niño pequeño es un elemento central en la imitación que lo prepara a la adquisición del lenguaje articulado, socialmente transmitido por la educación. No hay en esta perspectiva un lugar para la importancia del contexto situacional y de la relación afectiva en la interacción del bebe con el adulto, seguramente debido a que para este autor la socialización del niño solo ocurre a partir de la adquisición del lenguaje articulado.

Para él, el surgimiento del lenguaje es independiente del desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz y posterior a ella, por lo que el lenguaje no tendría intervención alguna en los esquemas de comportamiento anteriores a la constitución de la forma simbólica, la que sería producto de interiorización individual, por tanto la transformación del pensamiento representativo se desarrolla al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje.

“Cree además el autor que en el niño existe una función mucho más amplia que el lenguaje, la cual engloba no sólo los símbolos en sentido estricto sino el sistema de signos verbales. De este modo, la fuente del pensamiento no es el lenguaje, como otros autores opinan, sino la función simbólica, la cual se explica por la formación de las representaciones” (Hernández, Pina Fuensanta. 1984). En síntesis para la teoría Piagetiana, el lenguaje está condicionado por la inteligencia pero al mismo tiempo es necesaria la inteligencia para que el lenguaje sea posible; las estructuras lingüísticas se desarrollan, solo si la inteligencia y otras precondiciones psicológicas están listas.

6.1.4 Teoría Conductista ó del Aprendizaje de Skinner:

El aprendizaje del lenguaje se produciría por simple mecanismos de condicionamiento (condicionamiento clásico: estímulo – respuesta / condicionamiento operante: reforzadores positivos ó negativos / condicionamiento social: los comportamientos del locutor y el oyente son tomados en conjunto). En un principio los niños simplemente imitarían, para después asociar determinadas palabras ha situaciones, objetos o acciones. Las respuestas verbales se

corresponden directamente con los estímulos sin necesidad que intervengan variables tales como el significado u otras leyes gramaticales.

Todo comportamiento verbal primario requiere la interacción de dos personas: un hablante y un oyente. El comportamiento del oyente puede ser verbal o no; pero, es la manera de actuar del hablante la que se tiene que tener en cuenta.

6.1.5 TEORÍA PSICOEVOLUTIVA DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE.

El lenguaje es un conjunto de capacidades específicas del género humano, mediante el que se crean signos o símbolos arbitrarios que cumplen una variedad de funciones, tales como representar conceptos, dar forma y sentido a las experiencias de la mente o actuar sobre otro hablante para informarle, preguntarle, ordenarle algo, etc. Esta capacidad semiótica, es decir productora de signos, es compleja y también lo es el signo mismo; el hablante emplea el signo no solo para referirse a algo, sino también para actuar sobre su entorno, constituido fundamentalmente por otros hablantes.

Wilhelm Von Humboldt, a quien se suele conceder el título de fundador de la lingüística general, sostuvo en el siglo pasado que el lenguaje era un atributo de la naturaleza física y espiritual del género humano. "todos los niños", escribe, "a menos que una organización anómala se oponga a ello, aprende a hablar más o menos a la misma edad y con el mismo grado de perfección". August Schleicher afirmó que el lenguaje es lo real porque "el lenguaje es la manifestación perceptible al oído de un conjunto de condiciones que se encuentran realizadas en la conformación del cerebro y de los órganos del habla". Schleicher apuntaba la existencia de un principio maternal lenguaje capaz de explicar su diversidad, hasta tal punto el lenguaje depende del cerebro, e incluso la diversidad de las lenguas es efecto de la diversidad de cerebros.

Por los mismos años escribió Charles Darwin su obra la **evolución de las especies** (1871), en la que considera el lenguaje como una disposición natural del género humano, aunque no un instinto.

Estas observaciones de Humboldt, Schleicher y Darwin vienen a establecer la afirmación de que el lenguaje es una propiedad biológica universal de la especie humana, afirmación que algunos lingüistas actuales proclaman como la base de la teoría del lenguaje.

Otra observación importante que contribuiría a establecer dicha teoría se refiere al hecho de que la gramática de una lengua surja en un proceso de adquisición individual llevado a cabo en un tiempo mas o menos fijo, denominado periodo critico o periodo sensible. Durante este período que se inicia en una edad temprana, el niño internaliza inconscientemente los signos y sus propiedades. Esta forma de aparecer el lenguaje tiene su análogo en el pensamiento instintivo de otras especies animales, como el canto de las aves, que se inicia y termina en un cierto momento del desarrollo (periodo critico) y necesita estimulación exterior para alcanzar su grado optimo. Lo más llamativo del proceso de adquisición del lenguaje es la forma inconsciente en que se presenta, sin que existan condicionamientos, pero su desarrollo si se encuentra ligado al proceso físico, Psicológico, y social, ya que se argumenta que son precisamente los procesos de interacción social y comunicación del niño con los adultos y con otros niños los que promueven su desarrollo hasta convertirlo en un ser social, racional y libre, ya que si las interrupciones o distorsiones en este proceso de adquisición y desarrollo de lenguaje suelen tener repercusiones importantes en su maduración intelectual y psicológica. Tal es el caso de las personas sordas, pues a pesar de poseer una estructura cerebral apta para el habla; es en realidad la falta de estímulos y reconocimiento como seres sociales con una lengua propia, lo que impide y dificulta su relación con los demás.

Esto ha hecho pensar a algunos psicólogos (EIMAS, MILLER, Y GLLDEA) y lingüistas (CHOMSKY y su escuela) que deben existir elementos biológicos

internos que lleven necesariamente a que el individuo hablante fije la forma y el contenido de los signos y de sus propiedades sintácticas y semánticas.

Tanto la universalidad del lenguaje como su modo de adquisición parecen sustentar firmemente el carácter biológico del mismo. Aceptando que el lenguaje sea una propiedad biológica, su examen científico suscita inmediatamente cuestiones importantes, de no fácil respuesta y de diversa naturaleza: anatómica (¿dónde se localiza?, ¿Hay estructuras anatómicas y fisiológicas especializadas?); Filogenética (¿cómo se originado en la especie?); Ontogenética (¿cómo surge en un individuo?); Genética (¿esta genéticamente determinado?)o Evolutiva (¿tiene el lenguaje una historia evolutiva?).

Para tratar de darle respuesta a estos interrogantes y continuando con el análisis de las bases psicológicas, para conocer mejor su rol en la interacción con la experiencia social, se hace necesario abordar el desarrollo neurológico y su implicación en la localización o no del lenguaje en un área específica del cerebro.

Desde la segunda mitad del siglo XIX, a partir de los descubrimientos de Paul Broca, se sabe que las lesiones en el hemisferio izquierdo del cerebro producen trastornos relativos a los aspectos motores del habla. (Por ejemplo alteran la producción de palabras)

Hoy sabemos que también puede afectar a la estructura de las frases; por ejemplo en ciertas ocasiones, se pierde la concordancia de número entre sujeto y verbo. Pero cabe anotar que en cualquier caso, estas lesiones afectan a la actuación lingüística del hablante y no a su saber lingüístico o competencia lingüística

(capacidad que permite formar una representación mental de palabras y oraciones así como de hacer juicios sobre el sentido y la forma de las palabras y frases).

A pesar de estos esfuerzos de la neurología por localizar las funciones lingüísticas. una teoría de la localización estricta de las propiedades del lenguaje parece poco probable, porque "el lenguaje como tal no puede ser localizado, pues esta hecho de una peculiar relación simbólica, fisiológicamente arbitraria, entre todos los elementos de la conciencia y otros tractos cerebrales y nerviosos", como ya indico *EDWARD SAPIR* En 1921 y más recientemente *LENNEBERG* quien ha argumentado que el lenguaje esta genéticamente determinado; pero si se aceptan los datos cronológicos del probable origen del lenguaje, se sabe que no es posible que en unos doscientos mil años pueda incorporarse ningún rasgo al programa genético, ni tampoco parece que ello sea posible para otras características mucho mas simples. Además, se puede añadir que por el hecho de que el lenguaje requiera un medio cerebral semejante en todos los humanos, como pasa con la música o el calculo.

Ello no tiene porque implicar una "facultad especifica", sino tan solo un funcionamiento parecido frente a unos estímulos físicos y un conocimiento social parecidos; esto se ve reafirmado en el hecho de que cada lado del cerebro se ocupa principalmente del lado opuesto del cuerpo; pero a pesar de que existe predominio de uno u otro lado del cerebro humano ninguno de los dos hemisferios es competente él solo para realizar una tarea, sino que han de cooperar los dos.

Las bases psicológicas del lenguaje consisten en la existencia de unas condiciones naturales, en principio dedicadas a cubrir unas necesidades

adaptativas que no están relacionadas con el lenguaje, con su correspondiente soporte en el SNC. La adaptación y la interacción social se aprovechan de estos recursos innatos y consigue la dedicación de una gran parte del cerebro (neocórtex) para el aprendizaje de un sistema comunicativo que es propio de la especie. La organización simbólica del medio de representación y comunicación, así como los conocimientos necesarios para procesar el lenguaje, se pueden conceptualizar más simplemente y de acuerdo con muchos datos neurológicos disponibles, como provenientes de un patrimonio cultural transmisible, tal como ocurre con muchas otras habilidades y conocimientos que la organización social de los seres humanos ofrece y exige a sus individuos.

6.1.6 Teoría Interaccionista de Vygotsky

Vygotsky es un representante de la aproximación contextual al desarrollo del lenguaje, con una visión más amplia del mismo; es un teórico dialéctico que enfatiza tanto en los aspectos culturales del desarrollo como en las influencias históricas.

Para Vygotsky, el lenguaje se origina en la vida social, a partir de la cual se hace posible la reorganización de los procesos cognitivos del niño pequeño; para él, el desarrollo del lenguaje transcurre al principio, independientemente del desarrollo del pensamiento, con la particularidad de que en sus primeras etapas se desarrolla de un modo más o menos igual, tanto en niños “normales” como en los profundamente retrasados.

Pero es claro que se dan en la relación con unos u otros, en este proceso las actividades del niño adquieren un significado propio en un sistema social; de

modo que ese significado depende las formas concretas de interacción que el niño tenga en su medio. (Pero el medio entendido social y culturalmente, más no sólo físico).

Con respecto a este tema Vygotsky difiere de Piaget, en cuanto a la existencia de intencionalidad en los actos del niño y la importancia que le asigna al lenguaje en el desarrollo intelectual. Pero coinciden en que el lenguaje y el pensamiento cursan líneas separadas de desarrollo y entienden el lenguaje como un instrumento del pensamiento que sirve para comunicarse con otros objetos de una realidad independiente del adulto.

Los seres humanos poseemos una capacidad innata para aprender el lenguaje, pero su desarrollo y formación, sólo será posible si existe un entorno social alrededor del niño, que le brinde el adecuado “input” lingüístico para que éste, de modo activo, se construya progresivamente su lenguaje.

6.1.7 TEORÍA FUNCIONALISTA E INTERACTIVA DEL LENGUAJE

Este tipo de enfoque surge como respuesta al abordaje en la atención educativa en el área del lenguaje de quienes presentan alteraciones en este campo; y, a la necesidad de caracterizar los posibles trastornos del lenguaje, para implementar nuevas estrategias y procedimientos de intervención basados en el estudio y análisis del lenguaje en evolución.

Aquí se busca integrar el máximo de elementos que contribuyan a su mejor comprensión, teniendo en cuenta tanto los componentes formales del lenguaje y su estructura interna (sistema de signos y reglas), como la visión funcional de éste, es decir, comprender el tipo de relaciones y las distintas maneras de interactuar que establecen los individuos con el entorno cuando despliegan su actividad lingüística.

De igual forma, aunque se considera el lenguaje como una realidad multicausada en la cual intervienen y contribuyen diversos factores en su génesis y desarrollo, en esta teoría se intenta profundizar en los factores y procesos interpersonales, especialmente los de interacción lingüística como condiciones necesarias e imprescindibles para el desarrollo lingüístico, no siendo en sí mismas, condiciones suficientes para ello.

Para quienes estamos interesados en redimensionar directrices de acción comunicativa, es esta la teoría que más se ajusta a nuestros propósitos, abordando el lenguaje como una actividad humana cuya naturaleza es social; la

cual se adquiere y desarrolla de forma gradual en contextos sociales gracias a las diferentes interacciones que allí se producen, entendidas éstas como procesos relacionales donde se producen afectaciones mutuas entre ambos participantes, es decir, cada individuo nace con la capacidad de llegar a hablar, sin embargo, su desarrollo depende de la participación en actividades grupales con miembros de su misma especie.

En esta teoría funcional e interactiva del lenguaje se adopta una visión nueva, se considera al niño como un organismo activo durante la adquisición del lenguaje, donde sus capacidades, preferencias y predisposiciones son el punto de partida para que éste pueda interactuar con su entorno y desarrollar las capacidades prelingüísticas y lingüísticas aprendiendo en diversas situaciones no sólo el uso convencional sino la estructura formal del lenguaje, siendo el adulto un apoyo y un guía para la construcción de éste.

A todo esto, se suma como otro rasgo característico de este enfoque, la idea de que el lenguaje no se deriva directamente de la parte social y cognitiva para su desarrollo, aunque sí se relaciona profundamente con ellos debido a las afectaciones e influencias que se dan mutuamente ya que todos los dominios en estas áreas confluyen en una unidad, que es el ser humano.

6.1.7.1 LA INTERACCION Y SU AFECTACION EN EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA

*“El lenguaje como facultad y la comunicación como proceso básico de desarrollo que tiene sus raíces en la interacción social, le permiten al hombre convertirse en un ser que participa de una cultura, construye conocimientos y transforma la realidad entre otros”
(Sandra Guido, 2000).*

En el marco teórico orientador de los enfoques funcionalistas sobre el lenguaje, el concepto de interacción aparece como el eje central, ya que su supuesto básico plantea que el desarrollo del lenguaje precisa de la participación del individuo en situaciones de interacción social.

Es bien sabido que para que se adquiera y desarrolle el lenguaje es necesaria la participación activa del niño en interacciones sociales, entendidas como procesos que constan de intercambios fluidos de comunicación que influyen y afectan mutuamente a los participantes. En este sentido, tanto las acciones del niño como las del adulto se complementan y se determinan en cierta medida por las acciones del otro.

Desde el momento del nacimiento del niño, en condiciones normales se ve inmerso en diversas situaciones de índole comunicativo, especialmente con su madre, donde se producen una serie de intercambios interpersonales a través de señales, como el lenguaje verbal, signado, etc., es decir, interacciones lingüísticas que se adaptan mutuamente para generar el proceso de interacción.

Existen innumerables ocasiones en que los niños están implicados en interacciones sociales activas que se constituyen en pilares fundamentales para el desarrollo lingüístico y cognitivo. De ahí la importancia de que el contexto en que se dan estas interacciones sea rico en experiencias comunicativas, donde el adulto, en este caso la madre, responda de forma coherente a las señales del niño, se adapte a su nivel y utilice ayudas o guías para éste, en referencia a los niños discapacitados, con el fin de facilitar oportunidades para que desplieguen inicialmente su actividad prelingüística y más tarde lingüística, respetando, siguiendo y ampliando estas circunstancias.

Pero si por el contrario, el niño no recibe respuestas de las personas de su entorno, al no ser percibidas o entendidas sus señales comunicativas, y al no disponer de un medio alternativo para que dicho proceso se lleve a cabo, los intentos del niño pueden desfallecer y caer al vacío, tornándose en cierta forma pasivo e inhábil para el lenguaje.

Por esta razón es necesario que se reconozca la importancia que tiene el papel predominante del entorno en la facilitación o retraso de la adquisición de las habilidades comunicativas y lingüísticas.

Los profesionales interesados en el trabajo con las personas con Necesidades Educativas Especiales, se vieron en la necesidad de establecer una teoría Funcionalista e Interactiva del Lenguaje donde a parte de estudiar su estructura y sus componentes, se tenía en cuenta la influencia del entorno en el desarrollo del lenguaje del niño.

Pero para que este desarrollo se lleve a cabo, es necesaria una interacción social entre dos o más personas, donde el niño sea un agente activo de dicho intercambio, donde exista una afectación mutua y recíproca entre ambos; sumado a esto, se hace necesaria una interacción lingüística, es decir, un código comunicativo sea oral, por lengua de señas o asistido; y unas situaciones reales y ricas en experiencias comunicativas donde el niño se vea inmerso.

6.2 FUNDAMENTACIÓN SOCIAL DEL LENGUAJE

*“La interacción social es fundamental para el desarrollo del lenguaje y de la cognición, al permitir que se establezca una relación en la que tiene lugar la comunicación. La comunicación es el mecanismo de mediación que facilita el desarrollo del lenguaje y la cognición. Sin ella, sería imposible aprender, comprender, conocer; tampoco sería posible implicarse en la propia interacción social ni contribuir a ella”
(Alison F. Garton, 1994)*

“Cada individuo en tanto es miembro de una especie hablante, nace con la capacidad de llegar a hablar; pero es sólo una capacidad cuya actualización y realización individual depende totalmente de su participación en determinadas actividades de grupos sociales, con otros miembros de su propia especie. El niño llega, él mismo pero no sólo por sí mismo, a convertir en un hecho lo que inicialmente es una capacidad potencial gracias a su participación en unas muy especiales interacciones con los adultos, que actuarían como mediadores culturales y como guías en la construcción, siempre renovada individualmente, del lenguaje”. (María José del Rio, 1999)

Cuando un niño nace emite una serie de señales, con las cuales busca que le satisfagan sus necesidades más básicas. Estas señales como el llanto, la risa, los gestos, los movimientos corporales, las vocalizaciones, etc. No tienen en sí

mismas una intencionalidad comunicativa; sino que son los adultos, en especial los padres quienes las interpretan como la expresión de necesidades, sentimientos o afecto, y les atribuyen un significado, es decir, las actividades del niño son interpretadas como comunicativas mucho antes de que lo sean, produciéndose así la noción de sobre interpretación. De esta manera se establece un intercambio social entre el niño y las personas de su entorno.

En cuanto el niño se da cuenta que sus conductas inciden en su entorno social, ya que los adultos dan respuesta inmediata a estas, comienza a utilizarlas de una forma más intencional y planificada, dándose el paso de una conducta no intencional a una intencional cuando busca el contacto con el interlocutor, cuando los gestos y vocalizaciones son más accesibles, consistentes y ritualizadas, y cuando el niño puede gesticular, vocalizar y esperar respuesta de su interlocutor.

Entre los autores que han estudiado el tema sobre la edad de aparición de la conducta intencional se observa el acuerdo de que esta aparece hacia el octavo mes de vida del niño donde este empieza a utilizar voluntariamente determinadas señales con el fin de conseguir algo de su interlocutor, el adulto. Sin embargo, se evidencia discrepancias con relación a las causas que posibilitan la aparición de dicha conducta. Entre ellas tenemos los autores que definen la existencia de:

Motivación innata en los bebés para comunicarse con su entorno y relacionarse socialmente con los demás, la cual fue postulada por Trevarthen (1979).

Esta afirmación se basa en las observaciones hechas a las interacciones realizadas entre los bebés de pocos meses y sus madres, donde se constata que muchas de las actividades que se producen entre ambos parece que se organizaran siguiendo una pauta de actuación en los que cada uno de los actores tiene su turno de intervención para hacer su contribución, que alterna con la participación del otro aunque esta se reduzca a simples vocalizaciones y balbuceos.

Con ello también se evidencia que los bebés se relacionan de una manera diferente con las personas y los objetos desde el nacimiento, es decir, ellos utilizan un modo comunicativo especial con sus padres, a través de los movimientos de las manos (pre-gestos) y las conductas de (pre-habla) que se caracterizan por los movimientos de la boca, los labios y la lengua. En cambio, con los objetos desarrollan conductas diferenciadas como coger o frotar el objeto, aplicando un modo "práxico" que no tienen carácter interactivo.

De acuerdo a esta preferencia que manifiestan los bebés por las personas Trevarthen define la existencia de una "interacción primaria", es decir, la interacción que se da entre el bebé y la madre, donde cada uno acopla su individualidad y sus capacidades a las del otro con el fin de ejercer un control recíproco de la interacción social. Y una "intersubjetividad secundaria" donde alrededor de los 9 meses alcanza una nueva etapa en la cual se produce una integración entre la interacción social dirigida a las personas y la acción, o modo práxico dirigida a los objetos.

Otra de las teorías que apunta al origen de la comunicación intencional es la defendida por Piaget: "La comunicación intencional y el desarrollo cognoscitivo", donde afirma que los niños empiezan a conocer su entorno mediante la manipulación de objetos durante el estadio Sensoriomotor (periodo comprendido entre el nacimiento y los 24 meses) esta manipulación que inicialmente es un acto reflejo se convierte en una conducta voluntaria, dando origen a Esquemas de Acción los cuales son una forma de conocimiento que se caracteriza por una sucesión de acciones materiales que luego se convierten en acciones mentales. Luego de este periodo se inicia la construcción del esquema del objeto permanente y aparecen una serie de conductas que se caracterizan por la utilización de unos medios determinados para alcanzar un objetivo. Es a partir de este momento donde los niños emiten señales voluntarias (vocalizaciones, gestos, gritos) dirigidos a una persona con una finalidad concreta.

Según Piaget es a esta edad, a los 8 meses, cuando los niños presentan una serie de capacidades cognitivas que indican que han accedido a la *COMUNICACIÓN INTENCIONAL*.

Otra teoría es la defendida por Vigotsky y Kaye: "La incidencia de la interacción social en el proceso comunicativo y en la adquisición del lenguaje". Estos autores defienden la importancia de la dimensión social en el establecimiento de la comunicación y en el proceso de adquisición del lenguaje.

Vigotsky pone el énfasis en la interacción social y en la cultura para explicar el desarrollo infantil. Para él (1977), el desarrollo de la actividad lingüística es posible en la medida en que el niño que aun no sabe hablar (pero que atiende, percibe y responde), interactúa como participante activo con otras personas que tienen un mayor nivel de desarrollo lingüístico.

Este proceso de *INTERACCIÓN* se da, cuando una o más personas o interlocutores, realizan alguna actividad conjuntamente y cuando en esa situación interactiva, se producen afectaciones mutuas entre ambos, es decir, se influyen el uno al otro.

"La interacción se entiende así, como un proceso contingente de "ida y vuelta", en el sentido de que las acciones de uno de los participantes se ven

complementadas y en parte determinadas por las acciones del otro". (María José del Río, 1999).

Para Vigotsky existen dos tipos de funciones mentales: las Inferiores (con las que nacemos) y las Superiores (se adquieren y se desarrollan) a través de la interacción social. Estas funciones siempre aparecen dos veces: a nivel interpsicológico o nivel social, y después aparece en el niño, en el plano personal, o a nivel intrapsicológico. Esto lo explica a través de la evolución del gesto de indicar o señalar (sin lenguaje) por ejemplo cuando el niño hace el gesto de indicar es un intento fallido de coger un objeto que está alejado. Los movimientos de los brazos hacen comprender a los padres que el niño quiere el objeto, es decir, interpretan sus movimientos como un indicador y le acercan el objeto. Desde este momento los padres se convierten en el andamiaje para el aprendizaje y en un soporte y ayuda para que el niño adquiera conocimientos cuando se encuentra en la Zona de Desarrollo Próximo, la cual es considerada como la posibilidad que tiene el individuo de aprender en el ambiente social y en la interacción con los demás.

Kaye en su teoría: "Una Perspectiva Social y Constructiva", enfatiza en el papel que de aprendiz tiene el bebé, frente a un adulto experto que es quien lleva la iniciativa y tiene una actitud más activa y organizadora.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, las interacciones entre el bebé y el adulto siguen un esquema o formato de diálogo, ya que se establecen los turnos y el tipo de intervención en contextos conocidos por ambos. Uno de los autores que habla sobre los formatos, es Bruner, y se refiere a ellos, como las pautas rutinarias de interacción que le permiten al niño entender lo que está aconteciendo.

El formato es la estructura base de un intercambio que se caracteriza por unas pautas que se refieren a la alternancia de papeles, es decir, en la actuación por turnos. Aquí se evidencian dos hechos: la simultaneidad que suele producirse cuando se organiza una especie de "coro" con la madre a través de vocalizaciones que no tiene una importancia especial (primeros meses) y la alternancia sucede cuando el adulto hace una pausa en su intervención, adaptándose a las vocalizaciones del bebé o cuando toma la iniciativa provocando con la melodía y el silencio posterior una respuesta del bebé, esto se da cuando el adulto le confiere significado a las vocalizaciones del bebé.

En estas situaciones comunicativas se producen diversas formas de participación, entre las cuales se hallan las *IMITACIONES*, totales o parciales de las acciones o de las emisiones vocálicas entre los interlocutores.

Las imitaciones se convierten en un instrumento que facilita la coordinación y el reconocimiento de intenciones de los participantes en el acto comunicativo. Actúa, así mismo, con un indicador de que se produce un ajuste de habilidades, su presencia facilitará, en gran medida, el proceso de aprendizaje del lenguaje oral.

Otra forma de participación en una interacción comunicativa, son las *MODIFICACIONES LINGÜÍSTICAS* que hacen los adultos en su habla particular, adoptando unas estrategias comunicativas determinadas que reciben el nombre de "Motherese" (Habla Materna) o Input Lingüístico del adulto. Estas modificaciones del habla adulta desempeñan dos funciones distintas: primero, facilitan la adquisición del lenguaje oral a los niños; y segundo, les sirven de "corrector" en la medida que les proporcionan pruebas de los errores que han cometido.

De acuerdo a lo anterior, el adulto se constituye en referente de apoyo para la adquisición del lenguaje en los niños, ya que aunque el Input que recibe el niño del entorno es adecuado a sus capacidades y necesidades, le exige a su vez una serie de cambios tanto a nivel social como cognitivo en el que el adulto

desempeña la función de involucrar al niño en actividades que están por encima de sus habilidades, proporcionándole al mismo tiempo, los medios para corregirlos.

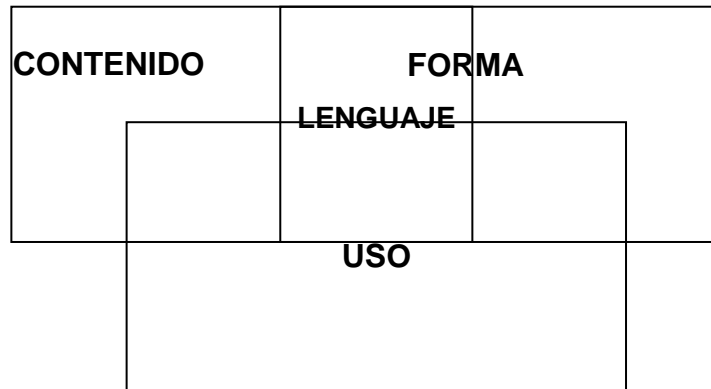
6.3 LOS COMPONENTES DEL LENGUAJE

Son múltiples las definiciones del Lenguaje, dependiendo de la óptica desde donde se mire. Según el aspecto comportamental del hombre, retomamos la concepción dada por Bloom en 1978, “El lenguaje es un código para representar ideas sobre el mundo a través de un sistema convencional de signos arbitrarios para la comunicación”, entendiendo por *código*, como el medio o la forma a través de la cual un número finito de elementos, que obedecen a un número finito de elementos arbitrarios de sonidos o movimientos, representan palabras, signos u oraciones referidos a objetos, eventos y relaciones con el mundo. Es un *sistema*, dadas las diversas formas operen y sean predecibles según las reglas. Es *convencional*, puesto que es la comunidad la que establece las normas, las estrategias y valores que orientan la producción e interpretación del habla o las señas en los diferentes contextos.

Como todo medio convencional de intercambio para constituirse como tal, requiere de unas condiciones históricas y sociales:

- Un grupo social estable
- Que viva en un espacio y en un período de tiempo amplio.
- Que lleve a cabo una actividad estable facilitadora de intercambios.
- Y sobre todo, que se haya consolidado una cultura en un medio transmisible.

Teniendo en cuenta lo anterior se identifican tres grandes componentes del lenguaje, básicos para describir el desarrollo del lenguaje, entendiéndolo como un proceso en el que se van incorporando, dependiendo del referente teórico, nuevas habilidades y conocimientos.



- 1 – Contenido: significado o cognición
- 2 – Forma: o representación del significado, la gramática.
- 3 – Uso o propósito en un contexto particular: La Pragmática.

Centraremos el énfasis en **la Pragmática**, dado el interés de la temática del proyecto, puesto que las personas con discapacidades moderadas o severas deben ser motivadas a utilizar señales sociales y adecuadas cuando se comunican, es decir a usar el lenguaje en un contexto determinado, desde un referente conocido y comprendido.

¿Qué implica la elaboración de significados?

Implica que además de compartir unos conocimientos en la comunicación, así sean muy mínimos, para que se lleve a cabo el intercambio, expresen en forma cooperativa sus intenciones y contenidos conservando las normas de uso.

“Estos son los aspectos pragmáticos básicos que incidirán en que expresiones se seleccionan en función del interlocutor y en como se ajustan al flujo de la conversación.” (SERRA, Miguel, Serra Elizabet y otros 2000, pag.31)

Las actividades que se llevan acabo entre los niños y sus padres tienen un carácter interactivo y se construyen como un diálogo en el que cada uno tiene la posibilidad de tomar la iniciativa y su turno de actuación.

Según Lock (1980) a pesar de que en el bebé esté ausente, en esta fase del desarrollo, la intencionalidad, la madre va asignando unos significados convencionales a las actividades no verbales, atribuyéndole una intencionalidad comunicativa... poco a poco los adultos le van imponiendo los significados culturales del entorno social.

La Interacción Social es la clave para la adquisición del lenguaje. Tanto Lock como Vygotsky, coinciden en la relación de la adquisición del lenguaje con la intencionalidad y los intercambios comunicativos preceden a la comunicación lingüística.

El componente Pragmático, está constituido por aquellos conocimientos que guardan relación con los contextos (social, personal y físico) como *los usos comunicativos del lenguaje*. Este aspecto se identifica fácilmente en los niños que aún antes de usar el lenguaje verbal, utilizan otras formas prelingüísticas

como los gestos y movimientos, la expresión facial del hablante, la entonación y el contexto situacional. Si aún el sujeto no es consciente de lo que implica comunicarse, el adulto más experto le ayudará a darse cuenta del efecto que tienen las señales, gracias al establecimiento, mantenimiento y finalización de la atención o actividad que se ha compartido, a medida que va tomando conciencia, esas señales se van complejizando o aparecen nuevas señales más convencionales y aceptables contribuyendo a la manipulación del entorno.

¿Qué se requiere para que haya buenas condiciones para la comunicación?

- Que haya intención de comunicar algo a alguien.
- Que ese alguien a quien se dirige la comunicación reconozca la intencionalidad comunicativa.
- Quien se dirige a alguien debe tener claro, que el otro, aún entendiendo las intenciones comunicativas de quien produce el mensaje, puede tener otros referentes diferentes a los de él.

Quienes están aprendiendo una lengua tienen que resolver dos tareas fundamentales:

Por un lado, deben aprender a dominar los aspectos formales de cualquier lengua, es decir, la sintaxis, la morfología, el léxico y la fonética, lo que los hará adquirir competencia lingüística.

Y por otro lado, hacerse entender de los demás y así ser capaces de transmitir por medios lingüísticos o no, sus intenciones, ideas, emociones, necesidades es decir,

el significado de su mensaje. Paulatinamente los niños van conociendo la gramática para expresar los enunciados, a la vez que diferencian lo que pueden hablar, Con quién, donde y cómo lo hablan para que lo entiendan.

6.3.1 DESTREZAS COMUNICATIVAS: LA CONVERSACIÓN

Para que el niño se convierta en un conversador hábil y experto es un largo proceso que se inicia desde el 2º año de vida aproximadamente, y se va desarrollando y consolidando en los siguientes años.

“Como afirman Snow y Ninio (1996) para participar en una conversación es preciso que las niñas y los niños sean capaces de combinar por un lado el control de los procesos semánticos y sintácticos de la producción y planificación de los enunciados y por otro, las reglas pragmáticas y los procedimientos para tomar el turno de la palabra” (SERRA, Miguel, Serra Elizabet y otros 2000, Pág. 483)

La persona adquiere habilidades conversacionales si:

- Está atento al turno de la actuación
- Es capaz de iniciar los intercambios en la conversación, para ello se requiere habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas.
- Es capaz de introducir y mantener un tema.
- Resuelve problemas de comunicación que se produzcan, como equivocaciones, interrupciones.
- Es capaz de expresar su intención.
- Proporciona la información adecuada.
- Responde adecuadamente y tiene en cuenta los cambios en la conversación producidos por los interlocutores.

- Respetar los principios de la conversación.

Desde estos dispositivos básicos que intervienen en la conversación el mantenimiento de la misma implica, no sólo poseer y coordinar los conocimientos del mundo y del entorno sino también los de tipo lingüístico y pragmático.

6.3.2. ACTOS DE HABLA

Hablar quiere decir participar en un comportamiento regido por reglas. Teniendo en cuenta el desarrollo, es importante tener en cuenta la forma en que los niños interpretan el lenguaje a través de un conjunto de reglas de conocimientos y de convenciones que se comparten no sólo en las comunicaciones verbales sino también en las actividades sociales. El proceso de adquisición del lenguaje pasa por el establecimiento de esas reglas sociales y estructuras lingüísticas.

La situación comunicativa hace referencia a tres aspectos:

- **Acto Locutivo:** son los aspectos gramaticales propios de la lengua. Mediante el acto locutivo el locutor se refiere a un objeto y predica acerca del objeto al cual se refiere.
- **Acto Ilocutivo:** es el sentido del enunciado determinado por la intención del locutor que informa, advierte, amenaza, pregunta, etc.
- **Acto Perlocutivo :** es la incidencia, intencionada o no, que tiene el enunciado producido por el locutor sobre el destinatario del mensaje.

Los principales **componentes** de **Los Actos de Habla** desde el punto de vista educativo.:

MARCO

Lugar:
Aula de clase, comedor,
en la piscina, en la casa,
en el paseo, en la calle,
etc.
Tiempo

PARTICIPANTES

Quienes intervienen en el
acontecimiento
comunicativo: maestros
alumnos, padres de
familia, amigos. Lo que
implica formas diferentes
de “hablar”

PROPÓSITO

Objetivos y los
resultados de los actos
de habla desde los
propósitos de la
Enseñanza –
Aprendizaje.

ESTRUCTURA DE LA INTERACCIÓN

frecuencia de actos que informan cada acontecimiento comunicativo. Esto hace referencia a las distintas etapas del desarrollo de un tema. En actividades grupales o individuales. Esta se da en común de las.

TONO DE INTERACCIÓN

(Formalidad e informalidad)
Actividades en el aula que van desde la conversación espontánea, de temas de interés para los alumnos, hasta la explicación formal del tema, para luego dar cuenta de este.

INSTRUMENTOS

Incluye todos los elementos lingüísticos, paralingüísticos que intervienen en la comunicación: dibujos, dramatizaciones, señalizaciones. El docente aprovecha estas situaciones para asignar la forma lingüística adecuada.

CAPÍTULO II

7 LAS DEFICIENCIAS SENSORIALES Y SUS IMPLICACIONES EN LA COMUNICACIÓN

“La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y... acción. Hablar no es un acto verdadero sino está al mismo tiempo asociado al derecho, a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia, participar del proceso histórico de la sociedad.

En las culturas del silencio las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad y por ende se les prohíbe SER”.
(FREIRE, 1990)

IMPORTANCIA DE LOS SENTIDOS

Los sentidos son los órganos que relacionan al ser humano con el ambiente. A medida que se familiarizan con el entorno, captan información especializándose cada uno de los sistemas sensoriales (vista, oído, tacto, gusto, olfato) en la detección de una clase de información (tipo de estímulos). La visión y la audición, son vitales para sobrevivir, para la salud y para la

calidad de vida; con la pérdida de uno sólo de esos sentidos, la movilidad, la comunicación y el aprendizaje resultan muchos más difíciles.

¿Qué pasa cuando uno de los sentidos o ambos están dañados?

El cerebro hace un esfuerzo por suplir esa carencia. Si es la vista y el oído los afectados, se minimizan los estímulos ambientales que se pueden captar; entonces, la información no se procesa adecuadamente y sólo es posible ese procesamiento si hay en la organización y coherencia de los otros sentidos que facilite la significación.

Cuando ambos sentidos están dañados o se presentan discapacidades adicionales, y no se presentan alternativas funcionales, todos los aspectos de la vida se ven afectados.

7.1. LA PLURIDEFICIENCIA

Al hablar de personas con Necesidades Educativas Especiales nos referimos a aquéllas que requieren actuaciones diferentes o complementarias respecto a las prevista en las instituciones educativas ordinarias, para desarrollar al máximo sus potencialidades.

Dentro de este grupo de personas, existe una población que no sólo presenta una discapacidad, sino una combinación de déficit con niveles altos de severidad. A esta población se le ha denominado *Plurideficientes*.

Cuando hablamos de niños plurideficientes, nos encontramos con una población sumamente compleja, en el sentido de que presentan alteraciones a nivel perceptivo, motriz y comunicativo; además, en algunos casos, suelen ser niños yoísticos ya que su interacción con el mundo exterior es poca, manifestando de esta manera una serie de conductas autoestimulantes y estereotipadas con el fin de obtener una estimulación física y una respuesta del entorno a sus necesidades.

Este grupo de personas es considerado de alto riesgo por presentar retraso en el desarrollo de la comunicación; sus vías de transmisión y recepción de mensajes están predeterminadas por su intención comunicativa como un mínimo requisito para iniciar la comunicación, ya que debido a sus limitaciones, muchas veces sus intentos comunicativos son fallidos o no son interpretados como un acto para transmitir algo por sus interlocutores.

Por ser un grupo tan heterogéneo y complejo se ha tratado de brindar siempre una atención individualizada, dirigida a potenciar y desarrollar sus habilidades funcionales, para lo cual se requiere utilizar las mismas fases de intervención que el resto de discapacitados: diagnóstico, apoyo familiar, estimulación temprana y apoyo pedagógico, con énfasis en la comunicación.

El tener en cuenta las necesidades y capacidades de esta población, lleva a plantear una respuesta educativa y por ende las ayudas pedagógicas pertinentes teniendo como soporte básico tanto las condiciones del sujeto como las de su entorno, favoreciendo con ello su integración en contextos lo más normalizados posible, generando ambientes de interacción comunicativa hacia la construcción de significados.

7.2. LA CEGUERA, LA BAJA VISIÓN Y LA PARÁLISIS CEREBRAL

En cualquier área de la actividad humana que pensemos, nos daremos cuenta que un gran porcentaje de la información llega a través de la vista.

En un niño con visión normal, la secuencia de su desarrollo visual en los primeros años, surge en forma espontánea, el mundo que lo rodea sirve de estímulo constante para su desenvolvimiento visual. Cuando la apreciación del mundo exterior se ve afectada desde temprana edad, el niño no tiene la misma posibilidad de aprendizaje espontáneo que el de visión normal. Por ello, los niños con ceguera y/o deficiencia visual deben buscar medios y modos alternativos de acceso, para que la falta de visión no represente más limitaciones de las estrictamente necesarias.

Durante muchos años se ha considerado a las personas con visión disminuida como ciegos totales, creando en ellos una serie de desajustes y actitudes negativas al exigirles que funcionen como ciegos sin serlo en realidad y,

enfaticando sobre todo, en la incapacidad sin tener en cuenta las potencialidades del sujeto.

En contraposición a esto, existe la confusión y dificultad que experimenta este tipo de población al ser reconocidos como videntes, situación que ha sido establecida por las personas que los rodean; creándole a la persona con limitación visual, barreras de índole emocional y cultural muy particulares.

“La ceguera genera dificultades en el desarrollo del niño, causando limitaciones en la cantidad y variedad de experiencias” (*Mercè Leonhardt, 1992*); el niño ciego debe construir la imagen del mundo mediante el uso de los sentidos restantes, ya que muchos objetos son inaccesibles a la observación táctil; sin embargo, puede conocer efectos y cualidades de algunas situaciones que puede asociar a su saber. De igual forma, puede adquirir conocimientos parciales de objetos, debido a que debe observarlos como un todo, siendo imposible muchas veces porque sus manos son muy pequeñas o porque su atención es todavía limitada.

Otro tipo de limitación que presenta tanto el niño ciego como el que presenta el niño con parálisis cerebral, es la incapacidad para conocer el entorno, moverse libremente y entablar relaciones con él: el niño ve restringidos sus movimientos muy tempranamente, le resulta difícil controlar su entorno y sortear los obstáculos

que hay en él. La ausencia de visión determina pasividad que puede originar retrasos a nivel motriz y de tipo muscular como hipotonía debido a sentimientos de inseguridad, impotencia y miedo; también puede verse distorsionada su personalidad, presentar pánico, ansiedad, destrucción y estereotipias motrices y verbales. A parte de estos, se encuentran las continuas frustraciones a las que se verá enfrentado el niño al no poder imitar la conducta de los demás, situación que favorece la realización de conductas repetitivas por largos períodos de tiempo o movimientos estereotipados; lo difícil que le resultará anticipar una determinada situación y las dificultades al no comprender con exactitud el significado de las palabras o sonidos que pronuncia.

En el caso específico de los niños que presentan algún tipo de discapacidad motora grave o plurideficiencia, quienes tienen dificultad para realizar movimientos, producir vocalizaciones claras (debido a las dificultades bucofonatorias que impiden completamente el uso del habla) y responder al lenguaje de los demás con la rapidez y la precisión a la que convencionalmente están habituados; ven frustrados sus intentos por comunicar al no obtener una respuesta acertada por parte de los adultos, ya que utilizan señales o movimientos involuntarios que muchas veces están acompañados de patrones quineséticos atípicos que no son comprendidos o cuya interpretación no corresponde con lo que el niño quiere expresar.

Estas dificultades que presentan los niños con discapacidad motora, los sitúan tanto a ellos como a las personas de su entorno, en condiciones adversas para establecer las relaciones que de forma natural facilitan la adquisición de las habilidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas, es decir, pueden perder muchas oportunidades para establecer las primeras interacciones en las que se asienta el desarrollo posterior del lenguaje.

Con relación a la interacción y comunicación propiamente dicha en los niños ciegos y con parálisis cerebral, es necesario reconocer la importancia que tiene el vínculo afectivo con la madre (inicialmente); el conocimiento y utilización de sus señales comunicativas en las cuales se ve afectada la mirada, la cual estimula a las demás personas para que se comuniquen con un niño vidente. Sin embargo, a pesar de que las miradas de estos niños son “vacías”, cabe anotar que manifiestan otro tipo de señales como los movimientos de su cabeza hacia la persona que les habla, sus expresiones faciales, su sonrisa, los movimientos de su cuerpo y por último la comunicación verbal, señales que son indispensables potenciar para que el niño sienta que en realidad sus intentos por comunicar sí tiene efecto en las personas de su entorno.

Dichas señales, presentan diferencias notables entre los niños que han visto durante el primer año de su vida, en los niños con baja visión y en niños con ceguera congénita. La distinción entre diferentes tipos de pérdida visual es importante para poder contestar a una pregunta esencial en la comprensión de la comunicación en el niño ciego:

¿Cómo afecta el déficit visual a las primeras interacciones infantiles?

En el primer grupo estarían incluidos los niños con ceguera adquirida, aquellos niños que han visto durante un período de su vida no inferior a doce meses. Este tipo de ceguera no afecta al establecimiento del vínculo madre – hijo en sus inicios; por lo tanto, las pautas de desarrollo de la comunicación serán las normales. El momento en que se produzca la pérdida de visión, es muy importante, dado que cuanto mayor sea la edad del niño, menos habrá afectado su desarrollo psicomotor, más experiencias habrá vivido y más avanzado será su desarrollo verbal. Así mismo, la cantidad de imágenes almacenadas en su cerebro (en cuanto a formas, tamaños, colores y espacios), le permitirá usar un lenguaje vivido más allá de hasta donde ahora llegan sus otros sentidos como instrumento de conocimiento. El niño tendrá que adaptarse física y psicológicamente a la ceguera, pero su desarrollo lingüístico habrá seguido los patrones de desarrollo del niño vidente.

Existe un gran número de niños ciegos que presentan un grado de visión y son los niños con baja visión, quienes muestran una gran variabilidad en relación con el potencial visual que presentan y la funcionalidad que han desarrollado.

Uno de los problemas del niño con baja visión, es que recogen muy poca información del medio incidentalmente a través de su sentido visual, por ello es importante enseñarle a diferenciar entre las formas, los contornos, las figuras y los símbolos que quizás nunca fueron traídos a su atención. El niño con potencial visual puede usar su visión espontánea aunque difícilmente y, por lo tanto, puede tener un código de señales, compartido con el bebé vidente, que facilite su diálogo gestual con sus padres. Y, además, puede aprender a usar más eficientemente su visión si el adulto le proporciona la ayuda adecuada.

El niño con baja visión, con una estimulación adecuada, sigue los mismos patrones de desarrollo lingüístico que el resto de los niños y aproximadamente las mismas edades. Las diferencias observadas obedecen más a la personalidad del niño y a la actitud de sus padres hacia él, que la agudeza visual en sí.

También existen casos de niños con ceguera congénita. La ceguera no es un obstáculo para el desarrollo lingüístico, pero tampoco lo favorece. El niño ciego tiene capacidad para vocalizar y balbucear, y lo hace aproximadamente a la misma edad que los niños videntes; aunque llega un momento en que el niño ciego, si no es estimulado, se retrasa.

Con frecuencia se observa en los niños ciegos el verbalismo que consiste en hablar de algo que se desconoce y no se halla sustentado por un conocimiento concreto, con aparente conocimiento verbal. El vocabulario se desarrolla más lentamente pero, a medida que su experiencia aumenta, se extiende de una manera rápida.

El lenguaje aporta no sólo información amplia y más precisa del entorno físico, social e incluso emocional, sino que representa un medio influyente en la apertura a los procesos de formación de conceptos mentales y percepción de sí mismo y del entorno. No obstante, el lenguaje del niño ciego puede presentar una singularidad específica, una serie de peculiaridades y dificultades que únicamente con la comprensión y ayuda del adulto, en especial de la madre, es capaz de ir superando para situar las palabras y desarrollar un lenguaje significativo y contextualizado.

En términos generales, "...se podría afirmar que la mayoría de las diferencias entre el lenguaje de los niños ciegos y el de los videntes, refleja la dependencia de la experiencia a través de otras modalidades". (*Sandra Guido Guevara, 2000*)

7.3. LA PERSONA SORDA

“Todo el cúmulo de desinformación que en general tenemos, ha afectado, sigue y seguirá afectando a las personas sordas de todo el mundo por cuanto son las comunidades oyentes, directores oyentes, educadores oyentes, padres oyentes, quienes en gran medida han tomado y siguen tomando decisiones que a ellas competen. Y hasta tanto no comprendamos que es necesario estudiar, conocer, respetar y aceptar la dinámica lingüística y social que las enmarca, hasta tanto no logremos abrir las puertas de nuestra sordera intelectual para poder escuchar las voces del silencio, cientos de personas sordas de todo el mundo, seguirán padeciendo las consecuencias de los errores.”

(Luz Myriam Patiño Arango, 2001)

En las últimas tres décadas se ha llevado a cabo cambios muy importantes en las concepciones sobre la sordera y las Personas Sordas.. Estos cambios tienen relación con nuevas posturas teóricas desde las ciencias sociales, incidiendo en nuevas tendencias en el campo educativo y en el reconocimiento social de la diferencia.

Tradicionalmente la sordera pertenecía a un campo exclusivo de la medicina y desde ahí se orientaba su atención, considerándola como una enfermedad que debía ser curada, entendiendo que la cura no era con referencia a la eliminación física de la sordera sino a su eliminación psicosocial. En contraposición a este abordaje, el sordo es concebido como un miembro real o potencial de una comunidad lingüística minoritaria, en el que la audición y por consiguiente la ausencia de esta, no juega papel preponderante.

El referente histórico desde los sordos al respecto, posibilita tanto la comprensión de la concepción ideológica como la organización escolar en su educación. Tanto en la Edad Antigua como en la Edad Media, los sordos no eran considerados educables, en efecto, en sus inicios (Edad Media), sólo tenían acceso a ella, los hijos de la nobleza labor encomendada a los religiosos, a través de enseñanza personalizada, con el objetivo de ingresar a la fe católica y tener acceso a la herencia.

A partir del siglo XVI hay un cambio en la convicción educativa, las experiencias por ese entonces eran llevadas a cabo, desde los conocimientos de la época, reconocían que los sordos estaban en condiciones de desarrollar el pensamiento, adquirir conocimiento y comunicarse con el mundo oyente.

Sólo hasta el Siglo XVIII e inicios del XIX no se organizan los primeros programas sistemáticos de la educación en Francia (de L`Epeè, Pereire), en Alemania (Heinecke), en Inglaterra (Braidwood) y en los Estados Unidos (Gallaudet).

El hecho es que la educación de los sordos se circunscribe en la época del “iluminismo”, en la ferviente discusión sobre “lo que es el hombre”, en la que se iniciaban procesos de “humanización” para quienes siempre habían estado excluidos, por no responder a los parámetros de normalidad de esa época.

La escuela fundada por de L`Epeè facilita el surgimiento y evolución de la Lengua de señas que el denominaba como “señas naturales” y estas a su vez, se constituyen como mediadoras de los conocimientos de las artes y las ciencias de la época . Paralelamente, surge la escuela alemana a la cabeza de Heinecke,

defensor del oralismo, caracterizado por el entrenamiento de la habla oral desde el inicio. Pero fue el “Manualismo” entre los S XVIII y la mitad del siglo XIX, el que primó en general en toda Europa, trascendiendo a la América del Norte.

El valioso trabajo a favor de las personas sordas iniciado por l'Épée y continuado por sus discípulos principalmente en Europa y Norteamérica, poco a poco fue perdiendo fuerza ante la arremetida de corrientes reformadoras que aducían que la educación en señas era excluyente. Hacia la década de 1870 , como antesala del Congreso de Milán (1880), se preconizaba la urgencia de que los sordos debían integrarse al mundo de las mayorías, el oyente, a través de técnicas clínicas rehabilitadoras, mediante la oralización.

Es así como este triste y célebre Congreso de Milán proclama la institucionalización a nivel mundial la doctrina del “Oralismo”, como la mejor solución para los sordos, en el que el habla se constituía por encima de todo, superior a los gestos, la sordera fue definida como una anomalía en la adquisición del lenguaje y para su “normalización” era fundamental la adquisición del habla, identificando lenguaje con habla, de lo cual se deriva también la noción de que el desarrollo cognitivo estaría condicionado por el mayor o menor conocimiento que de la lengua hablada tuviesen.

A partir de entonces las lenguas de señas fueron prohibidas para los sordos, fueron excluidas del ámbito educativo, implementándose acciones terapéuticas y rehabilitadoras, derivadas del diagnóstico médico, el sordo es considerado como una persona que no oye y por lo tanto no habla, imposición que perduró por casi un siglo a pesar del evidente deterioro en su educación y que lastimosamente subsisten estas posiciones. Los objetivos pedagógicos en la educación de los

sordos se supeditaron al único objetivo de lograr que los sordos “hablaran” y sólo a través de un largo período se concebía que los niños con deficiencia auditiva desarrollaban el lenguaje a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral con énfasis en el desarrollo de habilidades en la percepción auditiva amplificada, la comprensión de la lectura Labiofacial y la articulación, a través de un proceso de imitación y repetición.

Los científicos en el campo de la antropología cultural, lingüística, sociológica, etc., se interesaron en los años 60 y 70 en este campo, porque descubrieron que los sordos poseen semejanzas con otras minorías lingüísticas y culturales, gracias a dos observaciones, una de ellas tiene que ver con que por mas que se les prohibiera la lengua de señas, los sordos se reúnen y se comunican en su código, siendo este el factor aglutinante de su comunidad y la segunda observación es referida a que los hijos sordos de padres sordos no solo adquieren el desarrollo lingüístico en la lengua de señas, en igualdad de condiciones que el oyente hijo de padres oyentes adquieren la lengua hablada, sino que presentarán una identidad equilibrada y estabilidad socio-emocional.

La identificación de la lengua de señas y los argumentos para su reconocimiento como la lengua de la comunidad sorda, se constituye en el más valioso aporte llevado a cabo en 1960 por el lingüista norteamericano William Stokoe, quien dedicó muchos de sus años en demostrar que la Lengua de Señas Americana eran lenguas desde los parámetros específicos del campo de la lingüística, pero con una organización y modalidad diferente de la común, es decir viso-manual-espacial en oposición a la modalidad audio-vocal-temporal. Posteriormente se avanza en el estudio de otras lenguas de señas (en Suecia, Finlandia, Italia, Argentina, Brasil), constituyéndose en un nuevo objeto en este campo disciplinar.

“Todas las lenguas son expresión de un Lenguaje que es el mismo en la mente de todos los hombres” (Lourdes Pietro Semolli, 1992)

Las lenguas que generalmente utiliza el ser humano para comunicarse se conocen como **Lenguas naturales**, lenguas que las inventaron los usuarios para satisfacer las necesidades de comunicación, es así como los niños sólo pueden desarrollar su capacidad innata del lenguaje a través de la adquisición espontánea de una lengua natural.

Los sordos como todo ser humano tiene la capacidad de desarrollar el lenguaje, es por ello que crearon su lengua natural, como lo hicieron todos los grupos humanos, pero como no podían hacer uso de la audición, crearon lenguas que pudieran ser vistas en lugar de oídas y crearon la **Lengua de Señas**.

Desde que el niño nace la capacidad biológica del lenguaje con que lo dotó la naturaleza lo habilita para aprender la lengua o lenguas que usan sus padres y su entorno de una manera natural, sin necesidad de aprendizaje sistemático alguno.

Sólo se requiere estar inmerso en el ambiente donde se utilice una lengua para comunicarse, este proceso complejo se da de forma inconsciente.. Sin embargo, para el sordo, su deficiencia auditiva interfiere en la apropiación de la lengua que se habla a su alrededor; la capacidad para desarrollar el lenguaje está ahí, pero al estar bloqueado el canal auditivo, los datos que pueden ser procesados, no acceden de modo regular al cerebro.

Para las personas sordas, el proceso de adquisición del lenguaje se ve alterado ya que desde su infancia no cuentan con modelos lingüísticos en su entorno social que le faciliten el desarrollo de su lengua natural, la lengua de señas; esta interacción no solamente se ve afectada por el efecto de la sordera, sino también por la comprensión y aceptación que el adulto tenga de la discapacidad sensorial del niño, de las implicaciones que ésta tiene en las áreas de desarrollo, ya que esta pérdida auditiva trae consecuencias a nivel de la recepción de la información. Debido que la información visual y auditiva es la que proporciona la motivación necesaria para explorar el mundo, comprender e interactuar tanto con las personas como con los objetos, la pérdida de alguno de estos sentidos causará un desfase y un ritmo lento en el aprendizaje; en el proceso de adquisición del lenguaje y por ende en la comunicación; por ello, requieren acciones educativas diferentes, estrategias de intervención y adecuación del entorno que permitan una estimulación temprana que aumenten significativamente las habilidades comunicativas del niño, facilitándole interactuar con las personas de su entorno y que le posibiliten trascender de espacios terapéuticos y educativos a ambientes sociales, para acceder con mayor facilidad a la comprensión y expresión de su lenguaje.

Dicho de otra manera, el problema es el bloqueo en el canal de acceso de la información y no en la capacidad para adquirir un sistema lingüístico propiamente

dicho. Reconocer que la dificultad radica en el acceso físico a la información acústica, excluye cualquier hipótesis que sugiera que el niño sordo tiene como características inherentes una deficiencia cognoscitiva o la ausencia del lenguaje.

Esta nueva perspectiva, se basa en las capacidades de los niños sordos y no en el déficit biológico. “Concibe a la persona sorda como integrante de una comunidad lingüística que es minoritaria y que comparte valores culturales, hábitos y modos de socialización propios. Considera a la lengua de señas como la lengua primera o lengua nativa para los niños sordos que les asegura el desarrollo de la capacidad humana del lenguaje, la comunicación y el desarrollo intelectual. Reconoce que la comunidad sorda se origina en una actitud diferente frente al déficit, ya que no toma en cuenta el nivel de pérdida auditiva de sus miembros” (Skliar, C., 1997).

La lengua de Señas es la primera lengua del niño sordo, es su lengua natural, la cual adquiere sin enseñanza sistemática, siempre y cuando cuente con los interlocutores “hablantes” competentes en Lengua de Señas. Los adultos sordos, son los modelos lingüísticos insustituibles para los niños aprendices de la LSC, es decir, ellos cooperan con los niños extendiendo, reformulando, repitiendo, o complementando sus producciones lingüísticas.

Los sordos son personas cognoscitiva y psicológicamente normales; por esta razón, deben permanecer en ambientes lúdicos en donde tengan las mismas oportunidades que sus pares oyentes para conocer, ser, compartir, hacer y convertirse en adultos con buena imagen de sí mismos.

7.4 LA SORDOCEGUERA

"Hay muchos lenguajes y muchos silencios. Silencios más centrales y más periféricos, más o menos sentidos como tales, más vacíos o llenos, más definitivos y transitorios, más ajenos o implicados.

Hay duros silencios cargados, que ocultan un rico mundo interior, como el de tantos paralíticos cerebrales, de sordos, de autistas, cuyo silencio puede tener un alto coste de sufrimiento. Hay también silencios estruendosos para los demás pero que no son escuchados ni sentidos por las personas que los sufren.

Lo que no hay son silencios impuestos que sean aceptables para los profesionales y los familiares que viven con personas con Necesidades Educativas Especiales.

Todos sus silencios - menos los deseados por ellas- son desafiantes: obligan a un serio compromiso con la exigencia de romperlos, de abrir una vía a la comunicación." (Angel Rivière, 1999)

La pérdida de la visión y la audición, altera el conocimiento inmediato de lo que sucede alrededor, limitando la interacción con el entorno físico, intelectual y emocional.

La sordoceguera se define como una deficiencia total ó parcial en los órganos de la visión y la audición; una condición que produce "graves problemas en la comunicación y otras necesidades de desarrollo y aprendizaje". Es así como las personas sordo ciegas se les dificulta el acceso al conocimiento del entorno y a la comunicación, debido, a que no pueden hacer uso de estos sentido para recibir información que les permita desenvolverse en sus espacios naturales (hogar, institución educativa), es por ello que esta población requiere de la intensiva utilización de todos los recursos sensoriales que poseen; restos visuales o auditivos y de estrategias de intervención que les posibiliten la utilización de otros sentidos, de especial relevancia en sus necesidades de comunicación, adquisición de conocimiento y de aprendizaje. En el caso de los sordociegos que aún poseen

restos en sus órganos disminuidos, se realiza una intervención con miras a potencializar la utilización de estos; para que les permita un mayor desarrollo personal, como una adaptación al medio social y cultural.

La necesidad de utilizar un canal distinto de experimentación o en la intensiva utilización de todos los recursos sensoriales que aún poseen: restos visuales y/o auditivos, tacto, olfato, gusto; evidencia la necesidad de otras alternativas y estrategias educativas y adaptación al entorno, servicios de asistencia y atención específica para esta población. Pero es el sentido del tacto el que adquiere una especial relevancia en sus necesidades de comunicación, de adquisición de conocimientos y de aprendizaje.

“El tacto es el sentido que nos mantiene en constante contacto con la realidad, puesto que mientras la vista depende de los ojos, el oído de los órganos auditivos, el olfato de la nariz y el gusto de la lengua; el tacto en cambio, se extiende por toda nuestra piel” (Daniel Alvarez, 1991).

Por tal motivo es importante tener claro las habilidades comunicativas del niño sordociego, el entorno familiar e institucional(en caso de encontrarse en una institución pedagógica), como las causas de la deficiencia y el momento de su aparición, ya que esta influye enormemente en el desarrollo general, como comunicativo. Específicamente nos referimos a detectar si la sordo ceguera es congénita ó adquirida; y en este último caso si se inició antes de adquirir el lenguaje o después.

En el caso de los sordociegos congénitos, las consecuencias implican un retraso en todas las áreas del desarrollo del niño y en ocasiones acompañado del retraso mental; además de esto manifiestan unas características cognitivas, comunicativas y conductuales específicas, sumidos en una serie de rituales autoestimulantes como consecuencia de no saber comunicarse. Debido a estas características, generalmente se comunican por medio de conductas inadecuadas, gestos naturales o símbolos concretos.

Es importante tener claro que esta población requiere de consistentes periodos de intervención pedagógica centrados en la comunicación y la movilidad, la primera a través de la implementación de S.AAC, con ayuda (sistema de objetos de representación, sistemas de lengua de gestos naturales), desde una propuesta naturalista, funcionalista e interactiva, donde el niño(a), sordociego empiece a comunicarse a través de experiencias inmediatas en su entorno natural, concretamente empiece a elaborar demandas básicas relacionadas con necesidades elementales, tales como: comer, ir al baño, etc. Cuando él, es capaz de indicar estas demandas, el sordociego ha iniciado su comunicación y es así cuando el lenguaje comienza su desarrollo. Con el tiempo el niño podrá comenzar a diferenciar personas, acontecimientos y objetos, formando la base para las habilidades del prelenguaje, tales como la memoria de secuencias, la imitación, el conocimiento del cuerpo y la función motora gruesa y fina.

Cuando la sordoceguera es adquirida, esta puede tener variaciones como:

- Sordos congénitos que pierden la vista con los años(síndrome de Usher).
Generalmente utilizan la lengua de señas, como su lengua natural.

- Ciegos congénitos que pierden la audición con los años(diferentes causas). Su sistema de comunicación principal es la lengua oral, a nivel comprensivo y expresivo.
- Quienes adquieren la sordoceguera después de adquirir el lenguaje, por varias causas, generalmente se comunican oralmente y conservan el habla; pero requieren de otros sistemas de recepción alternos para sustituir los canales de recepción perdidos.

La mayoría de esta población sordociega congénita, no ha establecido un código comunicativo que le permita interactuar con su entorno, posiblemente porque no hay quién le exprese lo que pasa. Pero esto no es un abandono por parte de sus familiares, lo que realmente ocurre es que no saben como hacerlo, conviven con una persona que no ve ó no oye, no habla y en ocasiones no se mueve. La falta de información en la que el niño ó niña sordociega permanecen, lo convierten en un ser que no encuentra la forma de expresar sus necesidades de una forma convencional o socialmente entendible por otros; es así como encontramos una población muy heterogénea, que ha creado sus propias formas de comunicación(autoagresión, agresión al otro, pataletas, llantos, sonrisas, movimientos corporales y gestuales, etc.), que solo serán validas en la medida en que quienes le rodean intenten interpretarlas y darle una respuesta.

Métodos De Comunicación Que Emplean Las Personas Sordociegas

Como hemos dicho anteriormente la comunicación juega un papel importantísimo en el acceso al entorno de las personas sordociegas; por eso se hace necesario tener en cuenta las necesidades y los sistemas de comunicación utilizados, ya que estos variarán según las características particulares de cada individuo.

Los métodos de comunicación empleados por las personas sordociegas son muy variados y dependen de cada caso en particular:

- Tadoma: Sistema de percepción del lenguaje oral por medio de las manos.
- Rochester
- Lengua de Signos
- Sistema Guante
- Código Morse
- Tablero de Comunicación.
- Sistemas de Escritura de letras en la palma de la mano o en superficies planas.
- Sistema Braille y otros sistemas de letras en relieve.
- Ayudas técnicas: Dactilografía
Telletouch
- Sistemas basados en la Magnificación de textos o letras (para quienes poseen potencial visual).

Cada sistema puede ser más apropiado que otro en un momento dado, pero es importante señalar que a la persona sordociega debe dársele la oportunidad de aprender todos los métodos de comunicación posibles como garantía de mayor oportunidades para establecer la comunicación con quienes le rodean y en diferentes contextos.

Para concluir es importante mencionar que por lo general la persona sordociega posee restos auditivos o visuales, por consiguiente no significa perder la posibilidad de comunicarse, por el contrario permite desarrollar al máximo los

sentidos restantes, facilitándole el conocimiento del entorno, su comprensión e integración en él, hasta donde le sea posible.

A pesar de que la persona sordociega logre desarrollar sus habilidades, seguirá viviendo en un mundo que social y culturalmente está muchas veces fuera de su alcance, especialmente cuando el medio no le ofrece la oportunidad de comprenderlo e integrarse en él.

7.5 EL AUTISMO

Hablar de autismo es hablar de una discapacidad que no ha podido ser descrita con claridad, su etiología sigue siendo desconocida, lo que generalmente permite diagnosticar el autismo son las conductas existentes y permanentes en una persona.

Los inicios del estudio del autismo se dieron gracias a los interesantes aportes de Leo Kanner (Psiquiatra Austríaco), quien en 1.943 toma como base los casos de once niños, que presentaban trastornos con las siguientes características:

1. Incapacidad para establecer relaciones con las personas.
2. Retrasos y alteraciones en la adquisición y uso del lenguaje.
3. “Insistencia obsesiva” en mantener el ambiente sin cambios, con insistencia en la repetición de actividades ritualizadas.

El concepto y por supuesto el abordaje del autismo ha evolucionado históricamente; el autismo ha sido considerado un trastorno comportamental. Entre uno y otro autor, los indicadores de déficit o dimensiones que se alteran en personas con espectro autista son:

- La diversidad y complejidad de las relaciones con personas y la iniciativa de esas relaciones.
- Las capacidades de referencia conjunta (cuando el niño atiende a lo mismo que atiende su madre)
- Las capacidades ínter subjetivas y mentales.
- Las funciones comunicativas
- Desarrollo del lenguaje (Comprensivo y expresivo)
- Seguimiento de la mirada o contacto visual.
- Atención a la voz humana
- Uso de gestos de expresión(sonrisa)
- Acoplamiento e interés por el contacto corporal.
- Anticipación.
- Sentido de la propia acción.
- Las capacidades simbólicas: Capacidad de imitar, de hacer funciones y crear significantes.

Generalmente en un niño sin autismo estas conductas pueden desarrollarse aproximadamente a los tres meses de edad, en un niño con autismo entre los nueve y catorce meses de edad y dependiendo de otras habilidades y capacidades previas del niño ó de los estímulos externos a los que sea expuesto; “ ya que tienen deficiencias sensoriales y perceptuales, como la hiperselectividad a estímulos, que deterioran la atención a características significativas de los estímulos sociales (Frith, 1989)

Partiendo de esta apreciación podríamos decir que los autistas de acuerdo al nivel comunicativo: Pueden ser de alta o baja funcionalidad; los primeros con coeficientes muy altos al resto de otros autistas, con grandes habilidades memorísticas y capacidades excepcionales y sin embargo cuentan con una capacidad mínima para relacionarse con otros. Los de baja funcionalidad presentan grandes retrasos mentales, en la mayoría de los casos no tienen lenguaje y si lo tienen es de un vocabulario pobre y ecólalico, de palabras aisladas, sin expresividad y su comunicación se refiere al qué y el ahora con dificultades para explicar sucesos que le ocurrieron.

En ambas podemos detectar la dificultad para comunicarse, y que no solo reside en tener una u otra conducta, ya que también se deben tener en cuenta los desórdenes neurológicos que generalmente acompañan al autismo(como reacciones exageradas o fóbicas a estímulos que no son perturbadores para otras personas, como el sonido del agua ó la misma voz humana), y que nos permiten detectar que ellos tienen una manera diferente de comprender, aprender y comunicarse.

Al interactuar con un niño autista es muy probable que este no permita ser tocado, no responda a la conversación que inicies con él, no te mire(ignorar que existes) ó tal vez repita todo lo que le digas, también traerá a colación sucesos pasados que no se comprenden ó que solo los comprende él; entre tantas posibilidades también podrían observarse movimientos repetitivos(balanceos), autoestimulatorios y conductas disruptivas, que impidan el inicio y permanencia de una conversación(interacción comunicativa). En este caso podríamos decir que el autista está presentando una dificultad en lo pragmático “habilidades, conductas y aspectos que describen la conducta comunicativa como un acto interactivo, en una situación de actuación dual de roles” Romero, Higuera 1997.

Esto no quiere decir que no se comuniquen, ya que sus dificultades para aceptar personas o situaciones externas, los ha llevado a idearse su propio estilo de expresión y que puede ir desde los gestos, los movimientos corporales, acciones tardías (se le pide hacer algo en el instante y solo lo realiza cuando ha determinado que la persona que le está dando la orden ya no se encuentra), movimientos estereotipados ó autoestimulatorios y conductas inadecuadas, en ocasiones acompañadas de agresividad ó expresiones ecolalias (repetición de una determinada palabra, como estrategia elaborada por ellos mismos, ya sea para no responder a una pregunta que se les realiza, también cuando no comprende claramente la acción que debe realizar ante una orden dada; otra situación se presenta cuando desea hacer algo , pero no sabe como pedirlo, ó como hacerse entender). Carr y Duran (1985), señalan el hecho de que “incluso conductas de agresión o autolesión están motivadas por la obtención de cosas concretas, constituyen respuestas de escape o rechazo ó se orientan a la consecución de atención del otro. Ellos plantean que estos problemas conductuales constituirían formas primitivas de comunicación”

Teniendo en cuenta lo anterior, *¿Qué implicaciones podría tener un niño autista con compromiso visual ó auditivo?*

Se conocen infinidad de casos donde puede presentarse el autismo acompañado de una deficiencia sensorial, ya sea la ceguera ó la sordera; de hecho la rubéola durante el embarazo predispone al bebé a adquirirlas.

Como ya anteriormente habíamos expuesto, el autismo puede diagnosticarse a nivel conductual, pero en el caso de la sordera ó la ceguera estas pueden partir

de una supuesta conducta del bebé; pero su diagnóstico se realiza a nivel biológico.

En ambos casos hablamos de conductas percibidas por quienes conviven con el niño y que les da pautas para inferir que algo pasa con este bebé; y no es del todo ilógico, ya que si describimos un bebé normal, este generalmente inicia su proceso socializador en brazos de su madre y su entorno familiar; presta atención y realiza movimientos ante la voz de ellos, sigue visualmente objetos y el rostro de quien le habla, expresa a través del llanto sus necesidades y deseos, la sonrisa es la aceptación a una determinada situación y, ante todo busca sentir el contacto con el otro.

Pueden encontrarse similitudes entre un niño autista y el que presenta deficiencias sensoriales: sordo, ciego o sordociego (En la niña ó niño sordociego; éste va a tener espectro autista en algún momento de su desarrollo, porque hay una desconexión con el entorno, por el bloqueo de dos canales fundamentales de recepción sensorial), que pueden llegar a confundir a quien este intentando detectar que sucede con un niño, que por ejemplo: no siga los objetos con la mirada, no responda ante la luz, ignore la presencia del otro, no hay emisión de llanto o sonrisa, ni movimiento corporal, gestual u oral para expresar sus necesidades ó deseos; y si quieren comunicar algo posiblemente lo hagan a través de conductas inadecuada; ya que no tienen referentes o no saben como hacerlo, y al no poder expresar o hacerse entender, esto les causa gran angustia. Conductas que por supuesto tienden a afianzarse ya que padres y familiares, no las consideran como actos comunicativos debido a su dificultad para interpretarlas, iniciándose una ruptura comunicativa, que día a día, lleva al niño a encerrarse en su propio mundo, alejándolo de esa posibilidad de interactuar, percibir, interpretar(cognición), comunicarse y lograr un desarrollo integral.

Muchas de las estrategias de intervención educativa que se adelantan con los sordociegos, se abordan con los autistas ó viceversa; como por ejemplo: cómo organizar la comunicación del niño, cómo favorecer pautas interactivas y cómo movilizar la iniciativa.

En entrevista con Angel Rivière (1.998), expresaba que “ del 30% de los ciegos que hacen ecolalia, balanceo antero – posterior, falta de juego de fusión, extremada literalidad en los juegos lingüísticos, inversiones pronominales, en ocasiones patrones auto agresivos. Sí a estos rasgos añadimos la perdida de otro canal receptivo como es el auditivo, canal por autonomía para el ciego; se cree que ese porcentaje en el caso del niño sordociego podría llegar a un 70% en espectro autista”

En el ámbito educativo la estimulación temprana, es una de las posibilidades de disminuir esas conductas, intentando buscarles un sentido y relacionarlas lo más adecuado posible con las limitaciones sensoriales que el niño ó niña tengan, como su dificultad para extraer la información relevante del ambiente, establecer la interacción comunicativa debido a la falta de significación de sí mismo como agente social y por consiguiente la falta de significación del otro.

Es importante ser conscientes que cualquiera que sea el nivel funcional de niños y adultos sordos, estos no tienen el dominio de las reglas en una comunicación normal.

Pero si logramos definir las posibilidades de establecer el contacto con el otro, puede entonces brindársele una estimulación adecuada; como por ejemplo si

tenemos una autista-sorda, que no te mira, pero todo lo toca; no te escucha, pero te imita; no te oye, ni habla, pero puede aprender la lengua de señas. Lo más posible es que esta niña tenga unas conductas más adecuadas, encuentre una forma de relacionarse con los otros (no importa que no sea del todo convencional, pero antes de agredirse podrá expresar su sentir); otra situación que se presenta en un autista, es que este generalmente no acepta la voz del otro; el autista – sordo se ha liberado de ella, lo que no puede hacer el ciego, necesita de esa voz para tener referentes de lo que hay a su alrededor así le cause una gran angustia, ella no puede, aunque quiera, omitirla; mientras que el sordo puede no mirarte y mirar lo que de verdad le llama la atención.

Se ha encontrado que la mayoría de los autistas son más visuales que verbales, debido a que hablar generalmente va acompañado de gestos y movimientos que logran confundir al autista en cuanto al sentido real de lo dicho, problemas que no tendría un autista - ciego (solo escucharía la voz), y si no tiene dificultades con ella, esto podría permitirle obtener esa información con mayor claridad.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, se considera que el educador puede llegar a crear una propuesta de intervención pedagógica, que debe partir de la comprensión de lo que significa ser autista. Por lo general los procesos de aprendizaje de los niños y niñas autistas son lentos y están alterados, en muchas situaciones la aplicación de técnicas educativas rutinarias conducen a la frustración, por ello se hace necesario una actitud de permanente reflexión, de exploración creativa de lo que le pasa.

La educación del niño autista requiere de ambientes muy estructurados, sin sobre carga de estímulos, que faciliten la percepción y la comprensión por parte del

niño, de relaciones contingentes y consistentes en su respuesta a las conductas. Evitando conductas inadecuadas y presentando conductas nuevas que permitan convencer al niño, que estas cumplen las mismas funciones de las anteriores, posibilitándole interactuar comunicativamente y establecer socialmente relaciones significativas.

El educador debe establecer formas claras en sus procedimientos, métodos y registros en lo que respecta específicamente al campo de la comunicación y el lenguaje.

El propósito fundamental es que el niño logre hacerse entender y que comprenda lo que se le dice. Los sistemas alternativos de comunicación para personas autistas, en los últimos años viene incorporando como alternativa al lenguaje oral, los signos manuales o signos gráficos.

CAPÍTULO III:

8 SISTEMAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS

Ante el niño o niña que presenta alteraciones en la comunicación y el lenguaje, es urgente la búsqueda de un sistema de comunicación, de un vehículo de comunicación funcional lo más temprano posible.

La utilización de gestos, mímica, del cuerpo, dibujos, etc. puede contribuir a una respuesta comunicativa, gracias a la acción conjunta con maestros, familia fonoaudiología y comunidad en general, para facilitarles la interacción con el medio y hasta donde sea posible, intercambios simbólicos en asociaciones representativas.

“Los lingüistas pasan a interesarse mas por los actos comunicativos que por los actos del habla” (Lloyd y Karla 1.984), es decir, el interés se desplaza de la estructura a la función comunicativa. El lenguaje deja de ser el centro para darle

toda la importancia a la comunicación en aquellas personas con graves problemas de comunicación, como es el caso de la mayoría de la población usuaria del proyecto.

De ahí que lo importante no es hablar si no comunicarse, con apoyo de otros códigos comunicativos alternativos a la modalidad oral.

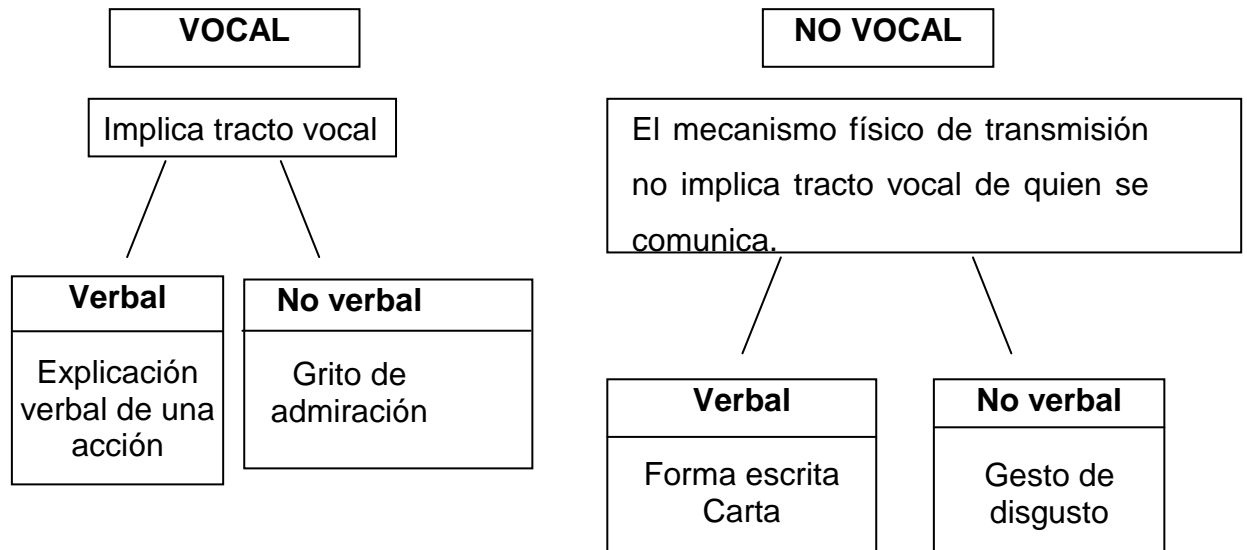
La aparición de los sistemas de alternativos de comunicación han aumentado la posibilidad de adquirir las habilidades comunicativas y lingüísticas necesarias para un eficaz control del entorno, pues lo que más reduce el desarrollo del lenguaje es la falta de interacciones efectivas con los demás.

“Los Sistemas Alternos de comunicación son instrumentos de intervención logopédica destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de códigos no vocales, necesitando o no de soporte físico, los cuales mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (Funcional, espontanea, generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales” (Tamarit, 1.989).

Estos sistemas son todos aquellos que permiten la expresión a través de símbolos distintos a la palabra articulada directamente, por lo tanto se dirigen a cubrir las necesidades expresivas y aumentar la interacción comunicativa en personas que carecen de un medio de expresión, presentando un buen nivel de comprensión o aquellas otras cuyos trastornos les han impedido adquirir los requisitos cognitivos, sociales y lingüísticos para la adquisición del lenguaje.

Las investigaciones adelantadas en los últimos años han demostrado que estas personas que hasta hace poco no eran tenidas en cuenta en las opciones educativas, se benefician significativamente, a través de estrategias de enseñanza en el uso de la comunicación lingüística o no lingüística, siendo la interacción social el eje fundamental de la enseñanza.

Para efectos de comprensión de los S.A.A.C, se hace necesario aclarar los conceptos de VOCAL y NO VOCAL, desde los aportes de Carmen Basil:



De lo anterior se desprende que:

- Un primer componente de un sistema alternativo de comunicación son los elementos de carácter no vocal y estos a su vez pueden o no necesitar soporte físico.
- Un segundo componente es ese conjunto de elementos o códigos que requieren ser enseñados a través de procedimientos específicos.

Por consiguiente en fin de un sistema alternativo de comunicación es ese conjunto de elementos estructurados, de códigos que facilita la capacidad de representación y sirve para llevar a cabo actos de comunicación funcional, espontanea y generalizable.

En las ultimas décadas los S.C.A.A, vienen fortaleciéndose como una buena opción en la intervención, en la diversa gama de los problemas de comunicación en personas con:

- Retraso Mental
- Deficiencias Motoras
- Deficiencias Sensoriales
- Deficiencias Múltiples
- Afasias
- Autismo
- Pacientes que pierden el habla por operaciones quirúrgicas.

Actualmente hace parte de la intervención en el campo de la logopedia la generalización del uso de los S.C.A.A:

- En diferentes alteraciones
- Como sistemas de intervención.
- En un numero mayor de usuarios.

Tomando como referencia un principio básico, y es el respeto por las formas naturales de comunicación que han alcanzado a desarrollar los niños y niñas, lo que se constituye como base para iniciar la implementación de sistemas más complejos que le permitan el desarrollo lingüístico y cognitivo.

Es de anotar que el alcance de estos sistemas es muy amplio, al igual que sus denominaciones, se les ha llamado: sistemas de comunicación no vocal, no oral, comunicación sin habla o sistemas aumentativos y alternativos de comunicación; cada uno de ellos se compone de:

- Un mecanismo físico: La técnica o la forma de transmitir el mensaje.
- Un conjunto de símbolos para representar o sustituir la realidad.

- Un conjunto de reglas para combinar los símbolos.
- Los comportamientos de interacción y funciones comunicativas.

Estos sistemas se pueden agrupar en dos categorías: Sin Ayuda y con Ayuda.

- **Sistemas sin ayuda:** Se dividen en varios grupos según su Complejidad: Gestos de uso común, gestos naturales como afirmación , negación con movimientos de la cabeza o movimientos de la mano para decir adiós. Aunque estos recursos no se han desarrollado con fines terapéuticos, se incluyen en una categoría de dichos sistemas porque tienen un gran valor en individuos con graves impedimentos de interacción social, sobre todo en etapas iniciales de la intervención.
 - *Código gestual no lingüístico*, compuestos por gestos iconográficos o representativos que se han adaptado con fines educativos y terapéuticos. Como ejemplos de ellos encontramos el *Código **Gestual Amer-ind***: Sistema usado por las tribus indígenas americanas en 1893 que se compone de gestos que intenta reproducir los conceptos que representa.
 - **Códigos de guiños:** (Adams, 1966) permite expresar un número reducido de mensajes, que suelen corresponder a necesidades básicas; pueden sustituirse por golpes o gestos repetitivos.

- **Signos idiosincrásicos:** Conjunto de gestos no convencionales que sirve para comunicarse con personas cercanas. Estos pueden ser correctos en tanto sea posible introducir un sistema más convencional para ampliar el número de personas que puedan comunicarse con el individuo.

- **Lengua de señas:** Es un sistema viso-gestual compuesto por unidades lingüísticas de orden superior, ha evolucionado de manera natural entre comunidades no oyentes y se pueden combinar con deletreo manual. La lengua de señas también ha sido definida como un sistema arbitrario de signos viso-gestuales por medio del cual, las personas sordas realizan actividades comunicativas dentro de una determinada cultura.

- **Sistemas de signos manuales pedagógicos:** Se crearon a partir de los anteriores pero con fines educativos que facilitan el aprendizaje de la lecto-escritura.
 - **Lenguajes codificados gestuales:** Son los sistemas que permiten Codificar determinado lenguaje oral a partir de segmentos que representan el lenguaje, como fonemas o sílabas. Los más destacados son los siguientes:
 - **Código Morse gestual:** que representa letras y números por gestos en dos duraciones diferentes.

- **Sistema Hand Cued Speech** que se propone facilitar la lectura labial para los sordos.

❖ **Sistemas con ayuda:** Contienen un amplio repertorio de elementos de representación, pueden ser muy iconográficos y totalmente abstractos.

Los más simples se componen de fotos, dibujos, objetos que el usuario señala. Los más complejos utilizan como representación la palabra o frases impresas en el alfabeto gráfico tradicional o codificado a través del Braille o el código Morse.

Se divide en seis categorías ordenadas de menor a mayor grado de complejidad:

- **Sistemas basados en elementos muy representativos:** (Williams y Fox,1977) Es un sistema de comunicación inicial representado por fotos y dibujos empleado para personas gravemente impedidas en la comunicación y representación.
- **Sistemas basados en dibujos lineales:** (pictogramas), son símbolos estandarizados que pueden ser puestos o incluidos en ordenadores (software) Algunos de ellos son:
 - El Picsyms (Carlson y James,1980), se compone de 1800 símbolos-palabra fácilmente reproducibles.

- El PIC (pictogram ideogram communication) (Maharaj, 1980) Son dibujos blancos sobre fondo negro que hacen referencia básicamente a objetos y otros contenidos.
 - El PCS (picture communication symbols) (Mayer Johnson 1981). Los símbolos que utiliza representa las palabras y los conceptos más habituales de la comunicación cotidiana.
- **Sistemas que combinan símbolos pictográficos, ideográficos y arbitrarios:** Son dibujos más o menos esquemáticos que representan una similitud física con aquello que representa.

Los principales sistemas que pertenecen a esta categoría son:

- El sistema Rebus (Clark, Davies y Wood Cock,1973) que se deriva de un método original para el aprendizaje de la lectura, se divide en categorías de símbolos simples y combinados.
- Sistema Bliss: (Charles Bilis, 1965), donde los símbolos se combinan para la formación de nuevos símbolos sobre una base semántica o lógico-conceptual.
- Sistemas basados en las experiencias con antropoides: Consisten en un entrenamiento a estos animales para la producción de signos manuales, como el lenguaje de signos americano.

- El Non Slip (Carrier, 1976; Carrier y Peak, 1975) es un método que facilita el desarrollo del lenguaje en niños con déficit de representación simbólica y problemas de comunicación grave.
- El programa de Deich y Hodges (1977). Para niños con graves trastornos cognitivos y comunicativos.
- Sistemas basados en la ortografía tradicional: Utiliza como elementos de representación el alfabeto escrito, ya sean letras, sílabas, palabras o frases, incluyendo códigos en color a los elementos de la ortografía, para facilitar la decodificación.
- Lenguajes codificados con ayuda: Se sugiere a las personas no vocales con problemas de visión que le impida usar sistemas gráficos. Aquí encontramos a:
 - Reproducción de Símbolos Braille (Silverman, 1980).
 - El sistema Morse (Eulenberg, 1983).

Todos estos sistemas con o sin ayuda, presentan una amplia gama de opciones que van desde sistemas claramente presimbólicos, apropiados para personas con un nivel cognitivo bajo, hasta sistemas que implican la lecto - escritura.

¿Qué Factores hay que considerar en el diseño y selección de los Sistemas de Comunicación?

Retomamos los aportes de Walfensberger (1972) y Brawn, Branston McLean y Col (1979) y son los siguientes:

- Edad Cronológica
- Funcionalidad, con respecto al objetivo educativo
- Interacciones, que tenga oportunidad de enviar y recibir mensajes contextualizados
- Inclusión con exclusión cero: quienes antes eran excluidos de opciones educativas, tengan oportunidades se favorezcan de la intervención.
- Significación social
- Habilidades requeridas
- Pluralismo: oportunidad de usar diversos sistemas acorde con sus capacidades cognitivas
- Entorno natural

- Preferencias

- Relaciones familia escuela

- Consideraciones Prácticas, es decir factores relacionadas con su uso diario:
 - Movilidad: facilidad del transporte del sistema
 - Audiencia
 - Ampliación
 - Mantenimiento

El reto para los educadores es descubrir y comprender el significado de las formas naturales de comunicación en su contexto, puesto que estas formas naturales comunicativas son la base para generar y consolidar el proceso de interacción, que será mediado por los Sistemas Alternativos Aumentativos de Comunicación (SAAC)

Por lo anterior se constituye como necesidad inaplazable que los adultos desarrollen habilidades para comprender y estimular las señales de comunicación de estos niños.

La adecuación de espacios físicos, el incremento de las interacciones con el adulto y las mejoras de los recursos de acción con el niño, interrelacionadamente,

se constituyen en factores que contribuyen a dinamizar procesos con fines educativos.

A través de estrategias de enseñanza basadas en la interacción en contextos naturales, desde la estructuración de la rutina del niño o niña, se facilita el desarrollo de la comunicación del niño Plurideficiente.

Estrategias De Enseñanza De La Comunicación:

- El Aprovechamiento de las múltiples formas de comunicación: Es importante que el adulto vaya comprendiendo y reaccionando a los diferentes modos de expresión del niño, y sus formas existentes deberán ser ampliadas a través de dibujos, señas u objetos representativos.

“Reaccionar a menudo es también imprescindible cuando empieza la enseñanza de la comunicación aumentativa para cualquier niño “, afirma María José del Río (pag. 104)

Lo anterior permite aprovechar las múltiples expresiones producidas por el niño (a) en los contextos naturales como: expresiones faciales, movimientos corporales, emisiones vocálicas, sonidos emitidos, etc., para que no desaparezcan, el adulto acompañante del niño, necesariamente debe aprender a leerlas, es decir debe responder a esas señales.

Es importante tener presente cuándo reaccionar a esas señales. Por consiguiente, debe hacerse con mucha frecuencia y sobre todo cuando hay

evidencia de reacciones ante las señales anticipatorias. Cada una de estas señales son susceptibles de transformarse en un signo, para que al cabo de muchas experiencias, el niño estará en capacidad de producir ese signo que lo relacionará con la actividad, proporcionando mayor intencionalidad, gracias a las reacciones del adulto.

Reaccionar y esperar la respuesta en el momento oportuno, es fundamental para el apoyo de quienes tienen un nivel muy bajo de comunicación. Sin el acompañamiento, es imposible que el sujeto deficitario de comunicación, desarrolle su intencionalidad.

Poco a poco con la constancia necesaria se va estableciendo el encadenamiento de actividades que le interesan al niño, tomando como referencia la rutina ya establecida, sin dejar de lado la adecuación del entorno, con el señalamiento de las diferentes actividades a través de; Objetos familiares, signos manuales, gráficos o táctiles acordes con las posibilidades del niño o niña, facilitando con ello, anticipar lo que va a suceder, en situaciones de intercambios comunicativos, gracias a la activa participación del adulto,

Una vez el niño o niña ha interiorizado el referente anticipatorio, se introduce una nueva señal ante nuevos acontecimientos, posibilitando con ello dinamizar procesos de conocimiento acerca de su realidad. De nuevo María José del Río nos aporta al respecto la necesidad de asegurar la correspondencia entre el deseo de comunicar y la posibilidad de hacerlo. Se trata de aprovechar, desde su contexto natural, todas las situaciones de interés del alumno, para introducir los signos claros y pertinentes con el objeto o situación deseada. De ahí la

importancia de conocer la realidad del contexto, por parte de quienes están implementando un plan estructurado en el desarrollo de la comunicación en sujetos con alteraciones severas en este campo.

8.1 LA LENGUA DE SEÑAS

Por ser la población sorda muy representativa en los usuarios del proyecto, consideramos el abordaje de la lengua de señas como sistema alternativo a la lengua oral, de un tratamiento especial.

Es una lengua viso-gestual que requiere de la utilización de las manos, el rostro, el cuerpo y todas las expresiones que con ella se puedan hacer, tanto faciales como gestuales que son utilizadas por el sordo para satisfacer esas necesidades comunicativas y de interacción social, a demás de su crecimiento, desarrollo cognitivo y formación a nivel social, las cuales se han fortalecido y actualizado constantemente a través de la historia gracias a las experiencias y vivencias de las personas sordas con el entorno permitiendo la creación de señas nuevas útiles para su comunicación y socialización. con otros sordos

Todas las personas del mundo poseen su propia lengua y como en cada país, región o comunidad se dan unas características propias de ellas, que son comprendidas por sus miembros, sucede en igual forma dentro de la lengua de señas evidenciándose algunas diferencias en la utilización dentro de las diferentes comunidades de nuestro país, pero esto no causa que dejen de seguir siendo inteligibles para sus usuarios.

La Lengua de Señas aparece desde el momento en que los sordos se reunieron para crearlas y compartirlas. Con la formación de la primera escuela pública para los sordos creada por Abad L'pee el cual utilizó las señas como vehículo para la enseñanza de la persona sorda, no solo le permitió aprender, sino que también la escuela sirvió como un espacio para la socialización, utilización y creación de nuevas señas, L'pee decía "la educación del sordo puede ser exitosa si se utiliza la lengua de señas para su enseñanza y formación social" estos espacios pensados para el sordo daban la posibilidad de crear, interactuar y comunicar a través de las señas. Este método se difunde por todo el mundo y en cada país donde es utilizado comienza a recibir aportes propios de las comunidades sordas de cada país dándose así el desarrollo y fortalecimiento de la lengua de señas con unas características específicas en cada país asíndolas parte vital en la comunicación, interacción y educación de las personas sordas.

Muchas personas consideraban que la lengua de señas no era adecuada para desarrollar el pensamiento y la personalidad humana (ya que esta una propiedad exclusiva del habla) Razones por las cuales en el año de 1880 se dio el congreso de Milán en el que se toma la decisión de no utilizar más la lengua de señas para educar a los sordos; Se toma esta decisión sólo por causas ideológicas las cuales decían que la única manera para que el espíritu humano se pudiera manifestar era a través de habla, eliminando de la educación del sordo la utilización de la lengua de señas medio para su enseñanza.

Durante muchos años la educación del sordo fue a través de la oralización al igual que el aprendizaje de la lengua oral para comunicarse.

Tuvieron que pasar muchos años de fracaso en la enseñanza y el entrenamiento comunicativo del sordo a través del oralismo para poder comprender la importancia de la lengua de señas en el sordo.

Solo hasta el año de 1960 Willam Stoke profesor en Gallaudet College Washington D.C el cual Publica el primer diccionario de la lengua de señas en el cual muestra que la lengua de señas posee una estructura lingüística similar a las lenguas orales, siendo estructuralmente similares con las cuales se podría decir que servirían para los mismos propósitos que las lenguas orales incluyendo los aprendizajes educativos todo esto lo afirmaba teniendo como base la observación realizada con un niño sordo de padres sordos y un niño oyente con padres oyentes notándose en los dos un desarrollo lingüístico y cognitivo similar, gracias a la interacción y al temprano proceso de intervención comunicativa dadas desde el hogar a cada uno de estos niños.

STOKE habla también de que las lenguas orales o habladas son Productivas y permiten a la persona que la usa componer mensajes sobre cualquier tema. Propiedad que cumple la lengua de señas, Stoke siempre busca demostrar que la lengua de señas poseía iguales rasgos estructurales propios de la lengua a nivel fonético fonológico morfológico y semántico.

¿Por qué se dice que lengua de señas es una lengua natural?

Las lenguas que utilizan los seres humanos para comunicarse se conocen como lenguas naturales y como muchas otras lenguas la lengua de señas es lengua natural porque:

- ❖ Han surgido espontáneamente al interior de las comunidades de los sordos para poderse comunicar.
- ❖ Es una lengua real y natural que aparece por la carencia de la audición
- ❖ Evolucionan en el tiempo, se complejizan y se establecen por el tiempo de uso hasta ser consolidadas dentro de la comunidad.
- ❖ Es una lengua adquirida dentro de una comunidad sorda y no aprendida como lo sería el oralismo.
- ❖ Cumple con una función de comunicación.
- ❖ Se desarrolla el lenguaje y se da un desarrollo cognoscitivo en la persona sorda.
- ❖ Satisface las necesidades comunicativas de las personas para las que fueron creadas

La exposición a modelos lingüísticos significantes en la utilización de la lengua de señas posibilita su adquisición natural y una adecuada utilización, llegando a dominarla e interiorizarla de la misma forma que un niño oyente domina y utiliza la lengua oral.

Mediante su uso normal en un medio adecuado a demás de la interacción desde una edad temprana para el niño sordo, permiten el desarrollo normal de la inteligencia y la adquisición de su lengua de señas como su lengua natural.

La lengua de señas cumple con todas las funciones que deben cumplir una lengua natural como: la adquisición del lenguaje, al desarrollo intelectual y la comunicación interpersonal; pero para ello requiere también de un entorno social y afectivo que comparta estas características comunicativas, y culturales; situación que no es vivida en la actualidad por las personas sordas, causando dificultades y retrasos tanto en lo social como en lo comunicativo.

En Colombia el 11 de octubre de 1996 se reconoce la lengua de señas como la primera lengua de la comunidad sorda Colombiana, por la promulgación de la ley de la república 324/96 (*Ver Anexo 6*)

8.2 LA ESCRITURA COMO SEGUNDA LENGUA EN EL SORDO

La lengua de señas es una lengua natural plenamente desarrollada, que le asegura a la persona sorda una comunicación completa e integral; esta lengua juega un papel importante en el desarrollo cognitivo y social del niño, permitiéndole la adquisición de conocimiento sobre la realidad de su entorno y la

comunicación con sus pares y familia, intercambiando y procesando información sobre el mundo que le rodea.

Estos conocimientos servirán de base para las actividades que se desarrollarán en la escuela y facilitarán la comprensión de la lengua de señas como principal requisito para el desarrollo de su identificación cultural con el mundo del silencio, como también para la adquisición de la lengua escrita como una segunda lengua; esto lo convierte en un ser bilingüe, ya que implica el uso de la lengua de señas usada por toda la comunidad minoritaria sorda y la lengua oral adquirida por el sordo en su modalidad escrita.

Si se piensa que para aprender a leer y escribir es necesario conocer primero la lengua oral, también se debe pensar lógicamente que los sordos jamás podrán aprender a leer y escribir, al menos como lo hacemos normalmente los oyentes

Esta lengua en su modalidad hablada y/o escrita es la lengua de sus padres, hermanos y futuros amigos, etc. perteneciente a una comunidad oyente mayoritaria. Cuando al interactuar con el niño sordo no se conocen la lengua de signos, es importante que aprendan y busquen otra forma de comunicarse, en este caso es la escritura la que favorecerá esta comunicación teniendo claro que se aborda como una segunda lengua.

La mayor parte de los aprendizajes que adquirimos en el transcurso de la vida, se dan a través de la escritura, por ello, los sordos que accedan exitosamente a la academia, depende en gran parte de su desempeño en la escritura y ser hablante fluido de la lengua de señas. “ tener contacto desde una temprana edad con dos lenguas ofrece al niño muchos más recursos que tenerlo con una sola lengua

cualquiera que sea su futuro y cualquiera que sea el mundo que elegirá vivir”, nos dice Carlos Sánchez (1997). Para la persona sorda se constituye en una necesidad ser bilingüe , que , no es otra cosa que la existencia en su cotidianidad de dos lenguas, en nuestro medio, la Lengua de Señas Colombiana y el Castellano escrito.

Desde esta concepción Bilingüe producto de la necesidad ante una situación de coexistencia de las dos lenguas, no quiere decir que ellos deban hablar las dos lenguas en las que están inmersos, ya lo explicamos con antelación, la dificultad y dispendioso que resulta para la sordos, el aprendizaje de la lengua oral, mas sin embargo los sordos podrán dominar el castellano pero en su forma escrita.

Dominar la lengua escrita es dar cuenta de lo que se lee, lo que se escribe y lo que se habla, y los sordos igual que los oyentes están en capacidad de hacerlo con la única diferencia es que ellos hablarán de lo escrito en lengua de señas. No podemos dejar de lado la importancia del entorno de lectura como condición para que el niño oyente aprenda a leer y a escribir, por supuesto con adultos lectores (que lean, que escriban y que hablen de lo que leen y lo que escriben) y es la misma situación para el niño sordo.

La lengua escrita para los sordos tiene una doble importancia, no sólo se constituye en un valor fundamental para el acceso al conocimiento universal, sino que se constituye como el medio mas efectivo para el establecimiento de intercambios con la comunidad mayoritaria oyente, he ahí la importancia de acceder a ella. La lengua escrita se adquiere como segunda lengua, siempre y cuando tenga como base, el desarrollo normal del lenguaje. Y esto sólo es posible mediante la temprana adquisición de la lengua de señas, lo que significa

proveerlo de un entorno lingüístico favorable con adultos sordos hablantes fluidos de su lengua.

Las dificultades en la adquisición de la lengua escrita por parte de los sordos, no son inherentes a su condición de sordos, estas obedecen a las condiciones desfavorables del escenario en que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Primero que todo la cruda realidad de carecer de un lenguaje por la inadecuada atención lingüística a que se ven sometidos, hoy en día no sólo siguen llegando los sordos a iniciar la escolaridad tardíamente carentes de un código que facilite el acceso al conocimiento y a la interacción comunicativa con su entorno, sino también es evidente el gran número de los que fracasan en la integración escolar con oyentes ante las evidentes barreras comunicativas que dificultan el normal desarrollo lingüístico y cognitivo.

Por otro lado las dificultades que enfrentan los sordos en su acceso a la lengua escrita deben atribuirse a factores que no son intrínsecos de la sordera, sino derivados de las condiciones extremadamente adversas en las que tiene lugar el proceso de aprendizaje. En primer término, debe hacerse referencia a las carencias de lenguaje que todavía tienen que sufrir los sordos por causa de una atención lingüística inadecuada. En segundo término, deben tenerse presentes las carencias en los entornos de lectura en los que los sordos se desenvuelven, desde el momento en que la lengua escrita no es para ellos un instrumento de uso social. Antes de decidir acerca de otros factores que pudiesen estar incidiendo en la adquisición de la lengua escrita por parte de los niños sordos, es prioritario solucionar los problemas existentes, modificando las condiciones actuales para que puedan disponer de las mínimas condiciones requeridas para acceder al dominio de la lectura y la escritura. Esto debe ser tomado en cuenta a la hora de hacer realidad la afirmación de que los sordos sí pueden leer igual que los oyentes.

El maestro debe participar en actos de lectura y escritura ante el niño, para el niño y con el niño, y hacer que estas actividades resulten interesantes para ambos, por ser significativas. Debe mantener un diálogo con los niños, constituyéndose en un modelo (demostrando lo que es la lengua escrita) y en una fuente de información siempre accesible sobre lo escrito.

Para poder desempeñar este papel, es evidente que el maestro debe ser competente en lengua de señas venezolana. ¿Cómo podría si no, narrar cuentos, explicitar lo no dicho en los textos, argumentar y entender los argumentos de los sordos, abordar la dimensión de lo imaginario propia del lenguaje, cómo podría dialogar si no dispone de una lengua común con sus alumnos?. No basta con dibujar, dramatizar, traducir rótulos, enseñar palabras; si no hay lenguaje todo se difumina, se desvirtúa. El maestro seguir creyendo que enseña y el niño seguir aprendiendo por su lado, lo que pueda y como pueda. Para romper esta peligrosa inmovilidad, el aprendizaje de la LSV por parte de los maestros es un imperativo urgente. Si el maestro no sabe LSV, no es perder tiempo el que se dedique de manera prioritaria a aprender esta lengua; por el contrario, es ganarlo cuando demasiado tiempo se ha perdido.

8.3 COMUNICACIÓN TOTAL

La comunicación total no es un lenguaje o un sistema específico de comunicación, sino más bien una filosofía educativa. Desde que fuera propuesta en los años sesenta, la filosofía de la comunicación total ha animado a los profesionales a desarrollar enfoques comunicativos flexibles. Permite adaptaciones diferentes según las características y necesidades de cada niño posibilitando que cada uno tenga la oportunidad de desarrollar el sistema que le resulte más idóneo.

Las personas que aceptan la comunicación total se centran en las aptitudes del niño antes que en sus deficiencias y utilizan con él todas las formas de comunicación que éste pueda comprender (Centro de Comunicación Total, 1987, p. 18).

Esta filosofía surgió en el ámbito de la educación de los alumnos sordos, aunque muy pronto fue aplicada a otras personas con importantes dificultades para la comunicación oral: personas con autismo y/o con retraso mental. La comunicación total fue definida por Denton (1970) como:

El derecho del niño sordo a utilizar todas las formas de comunicación disponibles para desarrollar la competencia lingüística. Esto incluye un amplio espectro: gestos realizados por el niño, habla, signos formales, dactilología, lectura labial, lectura, escritura, así como otros métodos que puedan desarrollarse en el futuro. Debe darse también a todos los niños sordos la oportunidad de aprender a utilizar

cualquier resto auditivo que puedan tener, empleando el mejor equipo electrónico posible para la amplificación del sonido (Denton, 1970, p. 12).

La filosofía de la comunicación total llevó consigo la creación de sistemas de comunicación manual que ayudaran a simultanear el habla con signos. Esto dio lugar a que en muchas prácticas educativas se asimilara la concepción de la filosofía de la comunicación total a métodos de comunicación simultánea o bimodales, dando lugar a que, en muchos casos, estos términos fueran utilizados indistintamente. De ahí que en la bibliografía anglosajona muy a menudo encontremos una utilización de los términos comunicación total y comunicación simultánea (o bimodal) como sinónimos.

La comunicación total fue establecida como filosofía en la educación de los sordos a principios de los años 70 y su puesta en práctica más común, la comunicación simultánea, ha sido desde entonces la metodología predominante en los Estados Unidos . El modo requerido de comunicación en prácticamente todos los programas de comunicación total es el inglés hablado, apoyado, de forma simultánea, por signos Johnson, Liddell y Erting, 1989, p. 4).

Este empleo de los términos como prácticamente sinónimos se hace aún más patente cuando analizamos la influencia que la concepción de la comunicación total tuvo en el desarrollo de programas de intervención para personas que no eran sordas pero que presentaban importantes problemas para adquirir y comunicar por medio del lenguaje oral, especialmente niños autistas y niños con retraso mental. Como ya hemos comentado, está ampliamente difundido el programa de Schaeffer y cols. (1980) conocido bajo el nombre de habla signada, comunicación simultánea y/o comunicación total.

En un intento por paliar, en la medida de lo posible, la confusión terminológica existente, se propone emplear el término comunicación total de forma global, para hacer referencia a una filosofía educativa que contempla el empleo de distintas estrategias comunicativas para facilitar las interacciones de aquellas personas con dificultades de acceder a la comunicación oral.

OBJETIVOS DE LA COMUNICACIÓN TOTAL

*Fomentar y desarrollar diferentes medios de comunicación en niños con dificultades en la comunicación oral.

*Utilizar estos medios de comunicación como vehículo en la adquisición y transmisión de conocimientos.

Las estrategias metodológicas de la comunicación total son:

1.- Audición, cuyo fin es el de entrenar a los alumnos a usar el potencial auditivo que ellos poseen, en esta área nos apoyamos en el método auditivo, se trabaja progresivamente detección, discriminación, identificación y comprensión de fonemas del habla y de sonidos medio-ambientales.

2.-Lenguaje Oral: Se intenta trabajar en esta área desde: el Nivel Fonológico con la articulación de todos los fonemas, basándonos en el punto y modo de su emisión, el Nivel Sintáctico con el fin de que nuestros alumnos estructuren adecuadamente sus emisiones gramaticales, al manejar las concordancias

correctas de género-número, modo-tiempo de los verbos, pasando por el Nivel Pragmático en el cual se promueven las intenciones que el alumno tiene cuando se comunica, así como el Nivel Semántico donde se valora la comprensión de las emisiones orales que el alumno maneja.

3.- Lenguaje de Signos, se enseña a la persona la configuración, la orientación, el lugar y el movimiento del signo deseado, así como los rasgos suprasegmentales de ritmo, intensidad y duración. El Nivel Pragmático; donde se propician las intenciones comunicativas de los alumnos a través de esta lengua. El Nivel Semántico; estimulando la comprensión y el significado adecuado de los signos. El Nivel Sintáctico; dado a través de la estructura de la lengua de signos que es transmitida por los sordos.

4.- Gestos naturales, estrategia muy desarrollada en los individuos que carecen de lenguaje para comunicarse; es uno de los elementos necesarios para expresar los rasgos suprasegmentales en lengua de signos. Se trabajan a partir de las experiencias vividas por nuestros alumnos y sus consecuentes estados anímicos.

5.- Expresión corporal, otras de las maneras en que el alumno puede comunicarse es a través del cuerpo, al igual que los gestos es un elemento importantísimo en la lengua de signos. Se aplica esta estrategia a través de escenificaciones en las cuales intervenga solo el cuerpo.

6.- Dactilología, existe un alfabeto donde cada fonema oral o grafía tiene su correspondiente posición de la mano, se utiliza cuando no existe un signo para el elemento o pensamiento que desean expresar, para los datos personales o cuando necesitan conocer la escritura correcta de alguna palabra o pensamiento o para reforzarlas.

7.- Lectura Labio facial, existen dos objetivos al trabajar esta estrategia, por un lado que el alumno capte información a través de los labios de los interlocutores que solo manejan lenguaje oral con lo que se potencia la posibilidad de comunicarse con la mayoría de los individuos normo-oyentes, por el otro manejar correctamente la estructura de la lengua oral lo que le resulta ser un elemento facilitador en el momento de realizar actividades de lecto-escritura.-

8. Sistema de signos, es un código en el cuál se mezclan la estructura de lenguaje oral y signos para enseñar al alumno a escribir correctamente el lenguaje hablado. Estos signos no son los convencionales manejados en la lengua de signos sino más bien, son signos que ayudan a visualizar la información necesaria del lenguaje oral o escrito, como son el género, número o las terminaciones de los tiempos verbales.

9.- Lecto-escritura, para acceder de manera formal al aprendizaje de la lecto-escritura, se requiere necesariamente del manejo adecuado del lenguaje oral y/o del lenguaje de signos. El método que se utiliza es un puente que va del método fonético al método global, pasando del fonema a la palabra y al enunciado, Los objetivos que se pretenden con la lectura son: que el alumno sepa decodificar, que comprenda y que pueda apoyarse en la lectura para enriquecer su lenguaje oral y ampliar sus conocimientos. La lecto-escritura es un vehículo de integración en la sociedad normo-oyente y un útil para seguir aumentando los conocimientos de todo individuo.

10. Expresión artística, numerosos son los alumnos deficientes auditivos que recurren al dibujo para comunicarse, se propician este tipo de expresiones a través de actividades plásticas donde clarifican o refuerzan lo que están comunicando.

11.- Elementos visuales (Pictogramas): las imágenes son los vehículos que despiertan en algunos individuos la necesidad de comunicar experiencias o vivencias que desean compartir con los demás.

CAPITULO IV

9 LA EXPERIENCIA PEDAGOGICA

Para facilitar la comprensión de nuestra experiencia pedagógica llevada a cabo durante tres semestres de práctica, presentamos la descripción y análisis de los tres ejes temáticos fundamentales que la constituyen: Interacción Comunicativa, Familia y Atención Pedagógica, abordados desde cada uno de los programas en los que se circunscribe la atención educativa de la población del proyecto Atención al Limitado Sensorial con Patologías Asociadas.

9.1 PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVO ADAPTATIVAS I.

PRESENTACIÓN DEL GRUPO:

La población del grupo Desarrollo de Habilidades Cognitivo Adaptativas I. se encuentra conformada por niños sordo ciegos y por aquellos que fueron promovidos del programa de Estimulación Adecuada. Sus edades oscilan entre 1 y 13 años; con diagnósticos como: Ceguera, Baja Visión, Parálisis Cerebral con Hemiparecia, Hidrocefalia, Microcefalia, Retraso Psicomotor y Sordoceguera; además, se encuentran dos casos particulares: una adolescente ciega con rasgos autistas y un niño ciego con retardo mental, labio leporino y paladar hendido.

Esta población, para efectos de atención, se organizó en un solo grupo, debido a características generalizadas, en cuanto a necesidades en el desarrollo motor y específicamente en la comunicación. Son niños y niñas que se ubican en la etapa prelingüística.

La mayoría de los niños provienen de hogares biológicos, a excepción de dos de ellos que pertenecen al ICBF y están en hogares sustitutos.

Uno de los factores que ha incidido en el proceso educativo de los niños, es la situación socioeconómica de la familia. Por lo general, están ubicados en lugares muy apartados de las comunas oriental, nororiental, occidental y noroccidental de

la ciudad de Medellín, de estratos uno y dos; con grandes dificultades para el desplazamiento al CSP, algunos niños mayores que por sus trastornos motores no son independientes en sus desplazamientos, requieren de taxi o transporte particular, presentándose un caso específico, en el que la madre viaja con su hijo de siete años, cargado en un bus de servicio público.

En cuanto a la atención en salud, las múltiples deficiencias, traen como consecuencia unos niños con bajas defensas y constantes enfermedades, incidiendo esto en la asistencia irregular a las intervenciones pedagógicas. En general, la población cuenta con el Servicio Subsidiado de Salud (SISBEN), con deficitaria atención de especialistas como fisiatra, neurólogo, psiquiatra, otorrinolaringólogo, oftalmólogo, principalmente, para cubrir sus necesidades. Aún prevalece la ausencia de diagnósticos médicos claros.

En general es el padre quien tiene la responsabilidad económica de la familia; por lo general se desempeñan laboralmente en el sector de la economía informal como técnico de electrodomésticos, tendero, conductor de bus, también trabajan en sus propios hogares en famiempresas, cuyos ingresos, les genera solo para los gastos básicos y otros se encuentran desempleados. Además se presentan casos en los que la madre es la cabeza del hogar, cuando trabaja deja el cuidado de sus hijos a cargo de personas cercanas, como las abuelas y cuidadoras, que hacen el papel de madres sustitutas.

9.1.1 INTERACCIÓN COMUNICATIVA

Durante el proceso de intervención pedagógica que se llevó a cabo con el grupo de niños y niñas del Programa Desarrollo de Habilidades Cognitivo – Adaptativo I , las formas expresivas de comunicación mas evidentes han sido: el llanto, la risa, la sonrisa, la succión, los gritos, los movimientos corporales, los sonidos reflejos, vocálicos, silábicos, los gestos, las señas. Teniendo en cuenta que toda conducta comunica, se incluyeron también aquéllas llamadas inapropiadas, como las conductas autolesivas y las autoestimulatorias.

Carlos Mario. y Estefanía, son dos niños sordo ciegos que utilizan como uno de los medios de comunicación, las conductas autolesivas y autoestimulatorias para expresar lo que necesitan o desean.

“Carlos Mario muerde constante mente a su mamá cuando está irritado, ya sea por que no ha dormido o no quiere la actividad que está realizando. Estefanía Utiliza el golpearse contra la mesa y raspase la nariz, para expresar que no quiere trabajar.”

(Registro de Observación, Diario de Campo, 24 de abril de 2002)

Los niños y niñas anticipan momentos de la rutina, como el saludo y la despedida al ir por el tambor o al ser entregado en sus manos; emiten gritos y vocalizaciones mientras transcurre este momento y, algunos de ellos, participan con fragmentos de las canciones propuestas para iniciar o finalizar las sesiones.

“Al entregarle el tambor a Mateo., empieza a golpearlo y sabe que vamos a cantar...”

(R. D. C., 24 de febrero de 2003)

“Cuando Jaime Alberto llega al aula de clase, inmediatamente pide “música”, se ubica en una colchoneta, coge el tambor y lo golpea con la baqueta mientras se balancea y sigue la canción del saludo con pequeños fragmentos de ésta.”

(R. D. C., 21 de agosto de 2002)

Reconocen cuando son llamados por su nombre o al dirigirse a ellos con su seña, respondiendo con emisiones vocálicas, con una sonrisa o girando su cabeza hacia el lugar donde se encuentra la persona que les habla.

Comprenden y siguen instrucciones sencillas, en forma coactiva y con apoyo verbal, como ir a comer o quitarse una prenda de vestir, al utilizar las señas indicativas de cada prenda.

“La mamá de Estefanía le refuerza la acción de quitarse la ropa, a través de la seña correspondiente: le indica la seña de quitarse una prenda, luego la otra y así sucesivamente hasta terminar.”

(R. C. D., 31 de julio de 2002)

Sus expresiones comunicativas también se ven manifestadas en reacciones frente al trabajo con diferentes texturas; demostrando agrado por las suaves (algodón, guantes, etc.) a través de sonrisas, risas, balanceos y movimientos corporales; y desagrado por las ásperas, por medio de gestos naturales de rechazo o agresiones y autoagresiones.

Los niños y niñas que presentan control de esfínteres, expresan sus deseos de ir al baño, mediante el uso de la seña alusiva a la acción, de forma verbal o simplemente tocan su pantalón.

En general, la población del programa de Habilidades I, comprende que su señal como intención comunicativa tiene un efecto sobre el interlocutor; es decir, los niños y niñas son conscientes de que sí realizan una acción, van a obtener una respuesta del otro, así sea una respuesta poco clara o que no corresponda estrictamente a lo que ellos quieren obtener. Un caso concreto es el de Estefanía:

“...Ella desea salir del aula pero no puede porque la puerta está cerrada y no es capaz de abrirla; entonces va donde su madre y le coge su mano para ponérsela en el mentón para que le pregunte ¿qué le pasa?; como la madre no accede a su petición, ella recurre a poner sus dos dedos como señal de “pararse” en la palma de la mano de la mamá para hacerle entender que quiere salir, consiguiéndolo”.

(R. D. C., 17 de febrero de 2003)

En el caso específico del niño ciego con retardo mental, labio leporino y paladar hendido, su lenguaje expresivo se basa en gestos naturales como el llanto cuando presenta malestar y en algunas ocasiones cuando está triste; en la sonrisa cuando obtiene lo que desea y en los gritos constantes cuando realiza movimientos giratorios de forma autoestimulatoria. Su lenguaje comprensivo es de modalidad audio – manual, responde a ordenes sencillas, y a su nombre desplazándose hasta el lugar donde está la persona que lo llama, anticipa acciones cotidianas gracias al referente del bolsillero; realiza algunas señas como la de “comer”, que le fueron enseñadas durante el proceso de intervención pedagógica debido a su dificultad en el lenguaje oral.

“Al principio, la pataleta, el lanzar los objetos, el agredir al otro y el gritar, indicaban el deseo de comer; pero estas conductas inadecuadas fueron sustituidas por una seña elaborada en el entorno natural (llevarse las manos a lado y lado de la boca). Aunque no es una seña del todo convencional, se ha vuelto constante y consistente tanto en su contexto familiar como educativo, al igual que la respuesta del medio.”

(R. D. C., 17 de septiembre de 2002)

La joven ciega con rasgos autistas, en su discurso oral se evidencia con alguna frecuencia ecolalias y la expresión de demandas, necesidades y deseos las realiza en tercera persona. Utiliza la expresión “No quiere” para evadir la acción o actividad propuesta por las diferentes personas; asume una actitud de rechazo, empujando y repitiendo frases de llamado de atención y de regaño utilizadas por su madre, cuando está contenta, sonrío, realiza giros rápidos sobre sí misma, agita sus brazos y aplaude; en ocasiones, coge el brazo de la persona que se encuentre más cerca de ella para llevarla hacia el objeto o lugar deseado. No inicia ni mantiene una conversación, aunque esporádicamente, maneja un discurso coherente al responder a preguntas o enunciados simples después de repetírselos y darle un lapso de tiempo para hacerlo. Comprende expresiones de enojo, tristeza, alegría, dolor, etc., e instrucciones sencillas y complejas; así como también, identifica y responde a su nombre con una sonrisa.

“Cuando Luisa llega al salón, las educadoras la saludan y ella responde al saludo con una sonrisa y un “hola”; luego al decirle que se va hacer el saludo, ella empieza a tararear la canción.”

(R. D. C., 17 de febrero de 2003)

▪ LA FAMILIA

En el grupo de habilidades cognitivo- Adaptativas I, la familia hace parte fundamental de las intervenciones, ya que debido a las múltiples deficiencias, los niños necesitan del apoyo constante; como en el caso de Alejandro un niño con parálisis cerebral, ceguera y luxación de cadera que aún no tiene una adecuada posición cefálica, ni postura sedente. Es por ello que toda actividad planteada para el niño, es acompañada por su mamá, como: comer, bañarse, desplazarse, realizar actividades pedagógicas, entre ellas la Música terapia.

“...Alejandro asiste a las sesiones de Musicoterapia cada viernes en compañía de su madre, al igual que los otros niños. Las madres son un gran apoyo para sus hijos en las actividades realizadas en cada sesión, pues ellas son las principales gestoras y promotoras de cada gestos, cada sonrisa y de cada movimiento...”

(Registro de Observación, Diario de Campo, 23 de mayo de 2003)

A cada mamá se le explica el objetivo de la actividad y la forma de realizarla con el niño o niña; en el caso de los sordociegos las madres son quienes coactivamente enseñan al niño las señales anticipatorias a la acción u objeto, para el conocimiento de la realidad inmediata.

“Se ha planeado una actividad de secuencia de rutina, donde el niño debe subir a una silla, luego bajar, rodar en la colchoneta y luego pararse para terminar. La mamá realiza cada una de las señas y la acompaña con la imitación, Carlos Mario realiza la secuencia correctamente, hasta el punto que solo utiliza la seña.”

(R. D. C., 24 de febrero de 2003)

Cuando hablamos de familia en la intervención pedagógica, generalmente nos referimos a las madres, ya que son ellas quienes asisten al CSP; pero encontramos unas excepciones como en el caso de Carlos Andrés, quien no tuvo acompañante estable que apoyara su proceso educativo, pero a partir del primer semestre del 2003 una prima ha venido realizando el acompañamiento, mostrándose comprometida e interesada en el proceso del niño, ya que su madre debe trabajar.

Otro caso es el de Jaime Alberto, quien es acompañado por su tía, debido a que sus padres trabajan; y, aunque hay posibilidades de acompañamiento por otros miembros del hogar, ni ellos, ni sus padres tienen una comunicación y compromiso frente al niño.

Rescatando otros acompañamientos podemos traer a colación, el caso de Wilmar que es apoyado por su hermano Edwin, un joven activo y participativo que asimila con gran facilidad las observaciones realizadas en la intervención, las que proyecta en el entorno social y familiar; Edwin es un modelo a seguir.

Dos de los ejemplos muy significativos, con un adecuado acompañamiento y seguimiento de las rutinas en el hogar, son el caso de Mateo y Estefanía; El primero ya conserva una posición sedente, ha empezado a alimentarse solo y expresa verbalmente el nombre de su madre; con Estefanía, el mayor adelanto se observa en el área comunicativa, gracias a la constante insistencia de su madre en ir incorporando anticipadamente las señas para cada actividad que la niña realiza; en este caso Estefanía ha incrementado su vocabulario en señas para la apropiación del entorno y la participación en actividades familiares.

El comportamiento de Estefanía en actos sociales, es adecuado, cuando quiere algo, toma las manos de la persona que tiene al lado e intenta por medio de las señas que conoce, pedirle que quiere tomar algo.

“...Como estábamos pendientes de Estefania, le explicábamos a la persona que estaba con ella que era lo que la niña quería y se lo proporcionábamos.”

(R. D. C., 10 de marzo de 2003. Salida Pedagógica)

9.1.3 LA ATENCIÓN PEDAGÓGICA

La atención pedagógica se lleva a cabo en sus contextos cotidianos, básicamente en sus entornos naturales: educativo y familiar, lugares en los cuales pasan la mayor parte de su tiempo.

El entorno educativo institucional es el Centro de Servicios Pedagógicos (CSP), de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, donde asisten dos veces a la semana. El lunes a intervención en el aula en un horario de 2 – 5 de la tarde, el día viernes de 2 – 3 la actividad de Musicoterapia y de 3 – 5 intervención en el aula. El día miércoles se realizan actividades acuáticas y deportivas en tierra, en la ciudadela de Robledo(Facultad de veterinaria de la Universidad de Antioquia);

En el C.S.P, se ha asignado un aula para llevar a cabo la intervención pedagógica; a este espacio llegan algunos niños de forma independiente, reconociendo su ubicación y otros, son llevados en brazos por sus padres.

“...desde el inicio Carlos Mario llega al Centro de Servicios apoyado en su mamá y con una mano toca la puerta de la entrada y sigue caminando, al subir las escalas inmediatamente se tira a coger el tapete que está en la entrada (aún sin pisarlo) y que le indica en que dirección está el aula donde se lleva a cabo la intervención, a la cual llega de forma independiente.”

(Registro de observación - Diario de Campo, marzo 20 de 2002)

“...Mateo llega al aula de clase en brazos de su madre y con una gran sonrisa, nos demuestra que reconoce el espacio, al igual que a nosotras como educadoras al escuchar nuestra voz cuando lo saludamos y llamamos por su nombre...”

(R. D C, febrero 17 de 2003)

Plan De Desarrollo Individual- (P.D.I)

Con el fin de orientar el quehacer pedagógico y la propuesta de intervención se organiza el plan personalizado para facilitar el desarrollo individual del alumno, con base en la evaluación pedagógica que implica la exploración de las habilidades y el potencial de cada niño, niña y joven desde sus dimensiones perceptiva, motriz, autoayuda, socialización, cognitiva, comunicativa, actividades del tiempo libre, etc. El PDI se construye tomando como base las necesidades específicas de cada niño, desde sus niveles de desarrollo, en cada una de sus dimensiones y partiendo de estas necesidades, se plantearon los objetivos y las actividades posibilitadoras del desarrollo del aprendizaje tanto en el contexto familiar como social y educativo.

La evaluación es un continuo proceso inmerso en todas las actividades que se desarrollan con la población usuaria y se lleva a cabo a través de la observación constante y directa de la cotidianidad de las interacciones del

niño en sus entornos naturales. El PDI, se revisa y se retroalimenta anualmente en conjunto con las familias y con la asesoría del equipo, teniendo en cuenta los procesos de evolución en el desarrollo del niño o niña, sus logros, sus nuevas necesidades, sus dificultades, la efectividad de los apoyos de los profesionales del equipo interdisciplinario, etc..

El acercamiento que el educador establece con el niño o niña y su familia, facilita la construcción del PLAN DE DESARROLLO INDIVIDUAL(*Ver anexo 7*).

Proyecto de aula.

Tomando como base el PDI y decantando las necesidades generales de la población, se diseña con participación de las familias el Proyecto de Aula, llevando a cabo las adecuaciones posibles tanto en el aula como en el entorno familiar. Para el primer semestre del 2.003, el proyecto propuesto “*Acompáñame a Conocer EL Mundo*” (*Ver Anexo 8*), desde las características individuales, intereses, capacidades y necesidades de ésta población tenidas en cuenta, se centró la intervención en la estimulación sensorial con el propósito de favorecer el reconocimiento de su cuerpo por medio de la toma de conciencia de sí mismo, de la unidad del cuerpo y de la relación con el medio, enfatizando procesos de interacción comunicativa.

▪ Estrategias De Intervención

LA RUTINA:

SISTEMAS DE GESTOS DE USO COMÚN DE CONTACTO RECEPTIVO – SORDO – CIEGOS.	
SIGNIFICADO	CLAVE - CONTACTO
Saludo	Coactivamente la seña de “ Hola”
Canción de Bienvenida	Tambor – seña de canción
Desvestida	Colchoneta – seña de quitar en cada prenda
Masajes	Aceite
Aseo	Jabón, toalla – seña de lavarse
Refrigerio	Vaso, plato – seña de comer
Higiene oral	Cepillo, vaso – seña de cepillarse
Trabajo de mesa	Elemento utilizado en la actividad, dependiendo de lo que se realizara, ejemplo: colbón: significa que se va a pegar, acompañado de la seña de pegar.
Terminación de la actividad	Tambor
Despedida	Orden en lengua de señas: Termino de estudiar y se va para la casa, adiós; acompañado de un abrazo.

La intervención pedagógica con este grupo carente de un código comunicativo, tiene como objetivo:

Conectar al niño, niña y joven con su entorno de forma tal que puedan participar en él, facilitándole situaciones de interacción comunicativa en los diferentes contextos, significativos para ellos; por medio del aprovechamiento al máximo de sus sentidos restantes.

Se retoma la rutina de trabajo instaurada desde intervenciones anteriores. Esta rutina consta de varios momentos teniendo en cuenta, las actividades que se llevarán a cabo en el transcurso de la intervención; en cada uno de los momentos se presenta un anticipatorio, que puede ser objeto y/o señal, acompañada de la verbalización, la mayoría de los niños y niñas oyen, con excepción de los sordociegos.

Con la población que el semestre anterior se encontraba en el programa de estimulación, se utiliza como anticipatorio el elemento real de su cotidianidad acompañado de la palabra; con el grupo de los Sordo-Ciegos, se trabaja con Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos, basados en elementos muy representativos: objetos reales y familiares de la vida diaria para promover información específica, estos están ubicados en un bolsillero, en cada bolsillo se ubica el objeto, distribuido en forma secuencial acorde con los momentos en que se distribuirán las actividades del día. Este soporte del Sistema de comunicación también puede ser la estantería anticipatoria, ubicada siempre en el mismo sitio y con los mismos elementos que representan cada acción a realizar para viabilizar la comunicación.

En el momento del saludo, se utiliza como anticipatorio los tambores, los que también se disponen siempre en el mismo lugar. En la desvestida, con los niños más pequeños se halan las prendas de vestir y se acompaña con la palabra; mientras que los sordo ciegos, reconocen la presencia de la colchoneta como anticipatorio de la acción y se refuerza con la seña de cada prenda.

En el control de esfínteres, la bacinilla es el objeto anticipatorio para los niños pequeños; para los sordo ciegos el papel higiénico y la seña de baño son los indicadores.

Se utiliza el aceite para darles a entender que ha llegado el momento de los masajes, así como el mismo hecho de estar ya ubicados en la colchoneta sin la ropa. En la vestida se trabaja de igual forma, se entrega la prenda de vestir y se acompaña con la palabra en el caso de los niños más pequeños, y en los sordo ciegos, se hace la seña de vestir y de cada prenda respectivamente.

Para pasar al refrigerio, con los más pequeños se trabaja con base a los alimentos que se van a consumir en este momento, convirtiéndose a la vez un anticipatorio. Lavarse las manos (jabón y toalla) es para los muchachos sordo ciegos un anticipatorio, al igual que la utilización de los elementos plato/vaso, acompañados de la seña natural, seña convencional y del refuerzo de la palabra.

En la parte de higiene oral, conjuntamente con la palabra, la presentación del cepillo, la crema dental y la seña de cepillado.

Y en la despedida, se utiliza también el tambor y la palabra; pero en los sordo ciegos, se les refuerza con su seña, seguida de la seña de terminar de estudiar, irse a casa, un beso y un abrazo.

SISTEMAS BASADOS EN ELEMENTOS MUY REPRESENTATIVOS	
ACTIVIDAD QUE SE ANTICIPA SIGNIFICADO	CLAVE - OBJETO
Saludo - Bienvenida	Tambor
Desvestida	Halar prenda de vestir, acompañada de la palabra
Masajes	Aceite
Control de esfínteres	Bacinilla
Aseo	Jabón – toalla
Refrigerio	Plato – cuchara
Higiene oral	Cepillo - vaso
Trabajo de mesa	Elemento utilizado en la actividad, acompañado de la palabra
Terminación de la actividad	Tambor
Despedida	Palabras de las educadoras, donde se le explica que termino de estudiar y se va para la casa; acompañadas de un abraso

- *Adecuación Del Entorno De Aprendizaje*

Para materializar el Proyecto de Aula, en cada intervención se adecua el espacio acorde con las actividades a desarrollar, a través de la creación de ambientes de estimulación multisensorial, delimitando espacios o rincones así:

Espacio de Estimulación Visual: Se adecua un ambiente en el aula, se cuelgan móviles, objetos luminosos y sonoros que al moverse emitan destellos acompañados de sonidos. Se utilizan tubos de contraste para hacerlos rodar por el suelo. Se emplea el espejo con el fin de que el niño se vea en él y perciba el reflejo de la luz. Otros elementos a utilizar, son la caja de luces y las instalaciones que permitan observar preferencia por algún color y el seguimiento del objeto luminoso. De igual forma, disponemos de guirnaldas, bombas plateadas, papeles llamativos, etc.

Espacio de Estimulación Táctil: Este espacio está conformado por elementos de diferentes texturas y formas, buscando que el niño sienta y reaccione a ellas a través del contacto con su cuerpo como el tapete con elementos naturales: hierbas, hojas, etc.; mural formado con diferentes tipos de telas y/o papeles; rodillos y tarjetas con texturas y colores de contraste: lentejas, arroz, botones, etc.; dibujos de esquema corporal en alto relieve, y maniquí con todas las partes del cuerpo; pelotas de diferentes texturas y sonoras.

Espacio de Estimulación Olfativa – Gustativa: Se utilizan cojines para delimitar un espacio de descanso que facilite la relajación con la ayuda de esencias, incienso y

diferentes aromas. Luego, se trabaja la parte gustativa dando a degustar a los niños los diferentes sabores, haciendo el contraste entre ellos.

Espacio de Estimulación Auditiva – Kinestésica: En este rincón existen diferentes objetos sonoros; además se trabaja la parte Kinestésica con elementos que posibiliten estas percepciones como globos y bolsas de plástico para producir la sensación de viento, bolsas térmicas y secador para los cambios de temperatura, siguiendo con estos elementos nociones de Musicoterapia, en cuyas sesiones también se integra la parte táctil - Kinestésica.

La Musicoterapia como técnica terapéutica tiene como objetivo: Facilitar al niño y joven limitado sensorial, la aprehensión del entorno, a través de la música como elemento mediador entre el yo y el mundo de la representación, por medio de sesiones de sensibilización en contacto directo con el niño; como del reconocimiento por parte éste del entorno, personas y objetos, incluyendo los instrumentos musicales como: el tambor, el triángulo, las claves y la constancia de los referentes personales táctiles

- *Actividades*

Además se realizan otras actividades de manipulación y exploración de objetos en un trabajo de mesa donde se pretende que los niños y niñas adquieran conceptos de constancia perceptual como: poco – mucho, grande – pequeño, adentro – afuera, encima – debajo, adelante – atrás, izquierda – derecha, etc. Ubicando las mesas al lado del espejo y, también, las colchonetas al lado de las ventanas para facilitar la estimulación del potencial visual en los niños de baja visión. En estas

actividades, la palabra, el contacto con los diferentes elementos a trabajar (Colbón, papel, elementos didácticos, etc.) (mesa, silla) (colchoneta, cojines, texturas, aceite, etc.) y la seña anticipatoria son la constante en la intervención pedagógica., y es lo que se ha insistido con las familias, la continuidad y constancia en su implementación.

En el caso específico de la joven ciega con rasgos autistas, la intervención pedagógica va encaminada a potencializar sus habilidades motrices mediante actividades como ensartado, tejido, moldeado, lijado de madera, aluminio, además, actividades de desarrollo cognitivo como clasificación, seriación, correspondencia biunívoca, de objetos y elementos tridimensionales de diferentes texturas, temperaturas, propiedades y sensaciones; todo esto, acompañado de la instrucción oral.

“Se trabaja con Luisa María el amarrado explicándole verbalmente la acción, pero ella lo hace de una manera muy peculiar: pasa el cordón por los “huequitos” de los tenis intercalándolos... uno sí otro no... pasa al otro lado y hace lo mismo... se le enseñó uno a uno, pero ella lo adecuó a su manera...”

(R.D.C, octubre 2 de 2002)

En la intervención pedagógica la relación del maestro con el alumno, previo establecimiento de la conducta de apego es de contacto físico, táctil, verbal o gestual, según lo requiera la actividad que se plantee y las capacidades del niño. El educador constantemente en su labor de acompañamiento coactivo, establece una relación de cooperación y retroalimentación con el alumno y su familia, mediada por el afecto.

“Carlos Mario, amerita un apoyo coactivo; este apoyo es realizado por su madre o la educadora, la comunicación establecida entre la madre y la educadora permite organizar la información de la manera más adecuada para lograr que el niño nos entendiera. Para ello la educadora toma las manos del niño y le indica la acción que se va a realizar. Este constante roce táctil le permite al niño reconocer a la educadora, olerla, saber que estaba siempre que llegara a la institución para saludarlo o despedirlo; su abrazo, siempre ha indicado una respuesta de apego, de cariño cuando está triste o de despedida en el momento de irse”.

(R.D.C., octubre de 2.002)

La información que proporciona la familia cada vez que llegan a la intervención o en las visitas domiciliaria, permite a las educadoras un mayor conocimiento de los alumnos, la incorporación de nuevas acciones y reorientación de recomendaciones acerca de los niños, que sean entendibles por todos los miembros del hogar, para fortalecer la actividad pedagógica.

“En el taller de baja visión, los padres participaron activamente, realizaron preguntas frente a sus hijos, compartieron anécdotas con sus otras compañeras, por parte de las educadoras obtuvieron respuestas claras frente a sus inquietudes y recomendaciones a seguir en el hogar.”

(R.D.C, abril 30 de 2.003)

Se realizaron mensualmente experiencias pedagógicas por fuera de la institución que tuvieran relación con el proyecto de aula, con el propósito de interactuar con otras personas, animales, plantas y objetos; aprovechando la oportunidad para la incorporación de conceptos y experiencias relacionadas con: el esquema corporal, la espacialidad, la temporalidad, la estimulación sensorial, Siempre teniendo en cuenta la anticipación de las acciones, lugares u objetos a través de los sistemas basados en elementos representativos y los gestos de uso común

coactivamente y el uso de la palabra hablada, acorde a las particularidades de los niños.

Como un complemento y fortalecimiento de la acción pedagógica en la institución, se realiza la Atención Domiciliaria como herramienta de intervención individual con los niños y la cual busca en un primer momento conocer la realidad de sus entornos familiares, detectando sus espacios y observando su rutina diaria en el hogar, involucrando activamente a la familia, teniendo en cuenta el tipo de interacciones que allí se manejan, para trazar acciones tendientes a la adecuación de los ambientes naturales favorecedores para la apropiación del mismo y el fortalecimiento de estas interacciones con su entorno.

Se aprovecha el hogar como su entorno natural de aprendizaje, puesto que es el espacio donde permanecen la mayor parte del tiempo los niños y niñas, en el que dan continuidad a las actividades propuestas en la intervención, haciendo énfasis en la estructuración de la rutina: Levantada, desayuno, baño; escuchar y sentir la música a través de las sensaciones vibro-acústicas que también son trabajadas en las sesiones de Musicoterapia, juego con pelotas y otros objetos de colores y texturas diversas; en espacios abiertos donde haya iluminación y ventilación, como el balcón, las ventanas, el patio, etc., control de esfínteres, salidas, cepillado de dientes, acostada, con la constante recomendación de tener presente la realización del referente anticipatorio.

“...después de que Jaime Alberto. es bañado y vestido, va a la sala y pide la música de Raúl Santi para cantarla y aplaudir golpeando la parte posterior de su mano derecha con su otra mano; este es uno de sus lugares favoritos, ya que se acerca al equipo y siente sus vibraciones...”

(R.D.C. febrero 12 de 2003)

- ADECUACIÓN DEL ENTORNO FAMILIAR

En el entorno familiar también se han hecho algunas modificaciones tendientes a la estructuración de la rutina y la adecuación de este ambiente familiar, acorde con las necesidades del niño como: Separar los implementos personales de los niños y colocarlos en un lugar específico de la vivienda: en el baño tienen ubicado, siempre en el mismo sitio su cepillo de dientes, en el patio su bañera, en la cocina su plato, vaso y cuchara, en el comedor su silla adaptada al lado de la de los demás miembros de la familia; se les ha designado su propio cuarto donde tienen su espacio privado y donde coactivamente se ha organizado su ropa clasificándola por camisas, pantalones, medias, ropa interior, zapatos, etc., además, allí también guardan sus muñecas, carros y demás juguetes favoritos; en algunos casos las habitaciones son espacios vacíos, oscuros, sin ningún adorno, juguete o ambientación acorde a su edad.

“La habitación de Carlos Andrés. no parece la de un niño de su edad, pues su cama se limita a un simple colchón puesto en el piso, un closet, una mesa de planchar y unas cuatro paredes vacías de ternura que convierten su cuarto en un espacio lúgubre y frío...”

(R.D.C , febrero 12 de 2003)

El Equipo Interdisciplinario de apoyo, está compuesto por el Fisioterapeuta, la Fonoaudióloga y la Psicóloga, quienes acompañan los procesos de atención dos horas semanales; mediante asesoría y capacitación a las familias, estudiantes practicantes y atención a los usuarios.

Estos profesionales juegan un papel importante, pues desde sus disciplinas hacen aportes que sirven de orientación y apoyo a la intervención y planeación pedagógica. Los profesionales de Fisioterapia y Fonoaudiología intervienen de forma conjunta una vez a la semana, realizando ejercicios de adecuación de posturas, regulación del tono muscular, control de la respiración y mejoramiento e independencia de patrones adecuados de alimentación mediante el fortalecimiento de los órganos que intervienen en el proceso comunicativo para que el niño o niña puedan acceder a la comunicación y a mejorar patrones alimenticios.

Se llevaron a cabo talleres de capacitación y sensibilización a padres de familia, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, las sugerencias de los padres y las experiencias de talleres anteriores. Además, mensualmente, se realizan sesiones de Hidroterapia en piscinas climatizadas de la sede de la Liga de Natación de Antioquia con el fin de complementar el trabajo que se lleva a cabo semanalmente bajo la orientación del fisioterapeuta. La Psicóloga, por su parte, realiza apoyo individual a los padres de familia, en la elaboración del duelo y para mejorar las relaciones socio-afectiva dentro del núcleo familiar cuando ellos lo requieren o por sugerencia de las educadoras.

9.1.4 ANÁLISIS DE CATEGORIAS

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVO ADAPTATIVAS I.

Hablar de niños, niñas y jóvenes Plurideficientes implica, además de potencializar sus habilidades; tener claridad y ser conscientes de que poseen limitaciones en diferentes áreas del desarrollo, especialmente en los aspectos relativos a la motricidad, la cognición y la comunicación. Estas condiciones dificultan el control del entorno y el acceso a los procesos de enseñanza – aprendizaje natural que normalmente se establecen en la interacción entre el niño y el adulto.

Al tratar específicamente el área comunicativa, en sujetos que presentan limitación sensorial, conduce a alteraciones en el desarrollo normal de la comunicación, pues el sentido visual y auditivo, como sentidos fundamentales de apropiación del entorno, hacen posible explorar el ambiente e interactuar de manera espontánea con otras personas; cuando estas deficiencias se asocian a otras de origen motor o alteraciones en el desarrollo, entre otras, la situación se complica, comprometiéndose severamente las habilidades comunicativas, la autonomía en la vida diaria y en muchos casos, el desplazamiento y la movilidad; trayendo como consecuencias, además, las conductas autoestimulatorias, autolesivas, agresivas; creando a su vez en el ambiente familiar, la sobreprotección, la asistencia y dependencia en muchos ámbitos, o el aislamiento total.

Es así como la comunicación quedó inmersa en el conjunto de actividades de la vida cotidiana del niño; desde la instauración de la rutina, utilizando un

procedimiento que permitió disminuir la asistencia física propiciando mayor independencia, tanto en habilidades comunicativas como habilidades básicas cotidianas. Con los niños de este grupo prelingüístico, la comunicación se convirtió en el aspecto más importante en el cual se focalizó la intervención pedagógica, ya que fue el punto de partida de los aprendizajes a los cuales deseamos llegar.

Con la utilización de la rutina de trabajo, se pretendió que los niños, niñas y jóvenes fueran más independientes en su vida diaria y fueran también conscientes del poder que tiene el hecho de comunicar, a través del establecer, anticipar, mantener y terminar una actividad.

Pero uno de los factores que impidió que se llevara a cabo la constancia en las directrices de la intervención pedagógica con regularidad, no sólo fueron las constantes alteraciones de salud de los niños, ya que debido a sus múltiples deficiencias son niños con bajas defensas y muy propensos a enfermedades vírales contagiosas; este hecho se encuentra directamente relacionado con la precaria situación socioeconómica de sus familias y las condiciones de desprotección que el Estado ofrece a las poblaciones menos favorecidas en cuanto a seguridad social, especialmente a las personas discapacitadas., si no también la dificultad en la continuación de la rutina de trabajo tanto en la institución como en el hogar.

“VaLeria es una niña de solo 9 meses de edad, que constantemente sufre recaídas a causa de la hidrocefalia y que amerita hospitalizarla; en el caso de CM sus constantes trastornos de sueño, ya que cada quince días duerme en el día y no puede asistir a las intervenciones, ya que llega en una actitud agresiva y no presta atención a la actividad.”

(R. D. C., febrero 24 de 2003)

La rutina dentro de los entornos naturales en que se desenvuelve el niño, se convirtió en una estrategia metodológica importante en la obtención de logros a distintos niveles; pues permitió en algunos niños, desarrollar sentimientos de seguridad en relación con lo que iba a suceder después, ya que si, por ejemplo, el niño sabía que lo siguiente era “comer”, obtuvo entonces una mejor oportunidad de reconocer el significado de lo que se le estaba comunicando.

Las actividades de la vida diaria, como la comida, el vestido, el lavado de los dientes, el ir al baño; están estrechamente ligadas a los niños, ellas proporcionaron una buena oportunidad para enseñarles a comunicarse. De ahí la importancia de la propuesta de intervención naturalista, funcional e interactiva basada en los contextos naturales. Por ejemplo, el comer es altamente motivante; la mayoría de los niños sordociegos y con dificultades en la comunicación oral, aprendieron a hacer la seña de “comer” antes que cualquier otra acción; tal vez fue porque lo hicimos muy a menudo, por ser una de las necesidades básicas de sobrevivencia y porque para ellos tuvo un alto significado, así como para cualquier persona; este es el caso específico del niño ciego con Retraso Mental, Labio Leporino y Paladar Hendido, cuya primer seña que incorporó a su repertorio comunicativo fue la de “comer”, y aunque no la realizara de una forma tan convencional, su familia y educadoras han sabido interpretar su adaptación y reconocerla cuando hacía uso de ella al sentir la necesidad de comer.

Al igual que en este caso en particular, las familias han sabido detectar, sobreinterpretar y retroalimentar las señales comunicativas de sus hijos, a través de la observación constante en sus entornos naturales y sistematizando las diferentes respuestas en los formatos de evaluación de la comunicación. Este registro, se vio fortalecido desde las anotaciones diarias hechas en sus diarios al

terminar cada sesión y al realizar cada actividad en sus casas, dándole continuidad a la intervención pedagógica en el hogar.

Dado que la comunicación es una necesidad para todo ser humano y es un proceso sumamente crítico en los niños con múltiples impedimentos para demandar lo que necesitan o desean desde sus formas particulares de expresión, se requirió del uso de anticipatorios y el diseño e implementación de Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos, tanto en el hogar como en la institución educativa, a través de los objetos de representación de los diferentes momentos de la rutina; éstos fueron apoyados en la utilización de una estantería anticipatoria y un cajonero de industria casera ubicados en el mismo lugar del aula de clase y en el mismo sitio en el hogar, los cuales contenían elementos como el tambor para realizar el saludo; material con el que se iba a trabajar en la actividad del día; plato, vaso para pasar al refrigerio; cepillo de dientes para instaurar y reforzar la higiene oral y juguetes para representar la hora de jugar.

Ellos se convirtieron en un medio eficaz para empezar a construir comunicación acerca de las actividades diarias, pues al ser empleados consistentemente por medio de la rutina diaria, proporcionaron información específica de lo que estaba por suceder, evitando al mismo tiempo conductas inapropiadas y brindando beneficios en las relaciones interpersonales, ya que los objetos o señales utilizados como claves, tuvieron una gran ventaja: fueron accesibles para ser tocados y manipulados, además de facilitaron interacciones en experiencias reales que el adulto y el niño pudieron compartir. Corroborando lo que Carmen Basil (1999) expresa: “la interacción entre niños con grave discapacidad y carencia del habla y sus interlocutores hablantes, encierra grandes dificultades, pero resulta posible establecer turnos sincrónicos y con una cierta simetría. Esto

suele ser particularmente posible cuando se utilizan Sistemas Aumentativos de Comunicación”.

La implementación de dichos sistemas hizo parte de las modificaciones que permitieron la adecuación de un ambiente apto y facilitador para la enseñanza – aprendizaje y de las interacciones comunicativas; así como el designar un espacio del aula junto a las ventanas para ubicar las colchonetas, otro para las bacinillas para favorecer el control de esfínteres en los más pequeños, los tambores siempre ubicados cerca de la puerta para realizar el saludo y la despedida, y las mesas junto al espejo para los trabajos manuales; es decir, los muebles, encerados, equipo y material de trabajo, siempre estuvieron dispuestos en el aula, en lo posible, en el mismo sitio, para permitir el reconocimiento y apropiación del entorno de una manera más funcional; de esta forma, los niños anticiparon también lo que iba a suceder, no sólo por lo que se les estaba comunicando directamente, sino por el lugar donde se encontraban, por las personas que veían, oían o sentían y sobre todo, por los objetos que se encontraban normalmente dispuestos en el aula de clase.

Fue muy importante tener claro la forma de acercamiento al alumno, ya que lo fundamental consistió en suministrarle pistas de lo que iba a suceder; es decir, ANTICIPAR; puesto que a través de la anticipación se favorecieron dos aspectos esenciales:

1. Que el niño creara expectativas frente a lo que iba a suceder.
2. Que poco a poco él expresara el deseo de realizar esa actividad, manifestándolo con el uso del signo o el objeto.

Por ello, la *ANTICIPACIÓN* fue la base del desarrollo de la comunicación en los niños del grupo y muy en especial en los niños sordociegos. De ahí se derivó la necesidad de *ESTRUCTURAR* su mundo, teniendo en cuenta el orden del lugar y la secuencia en la realización de las actividades diarias. Esta estabilidad contribuyó a satisfacer las necesidades de estructuración, ayudándoles en la adquisición de conocimientos de tiempo, orden y lugar; además, a medida que aprendían las rutinas, se fue desarrollando su capacidad de anticipar acontecimientos e interacciones sociales.

La consistente ubicación de los elementos utilizados en la intervención pedagógica, así como la misma estructura física de la institución educativa, fueron claves en el desplazamiento independiente que permitió mayor apropiación del entorno por parte de los niños y jóvenes que podían hacerlo; aunque el Centro de Servicios Pedagógicos cuenta con unas instalaciones poco aptas para ello, ya que requiere de una mayor adecuación del espacio en cuanto a señalizaciones (referentes de colores, texturas y alto relieve) para que las personas con limitación visual puedan moverse con seguridad e independencia.

El aprovechamiento de los sentidos restantes en la población sujeto – objeto de nuestra atención, ha merecido nuestro interés, puesto que si el niño aprende a utilizar ese poco pero valioso potencial visual, mayor interés encontrará en las acciones que realice, se facilitará el implemento de sistemas alternativos al habla con significado, apoyándonos en ese potencial visual.

Desafortunadamente, no fueron claros los diagnósticos desde el punto de vista médico respecto a las características visuales; y además, tampoco se contó con

el espacio adecuado para llevar a cabo la estimulación y el entrenamiento en baja visión.

Otra de las acciones metodológicas significativas que se llevaron a cabo como base de la intervención pedagógica, fue la elaboración y ejecución del Proyecto de Aula “Acompáñame a Conocer el Mundo” (Ver Anexo 8), el cual fue diseñado teniendo en cuenta las características individuales, los intereses, capacidades y necesidades de esta población; buscando así potencializar sus habilidades y mejorar sus niveles de funcionalidad, basado en una intervención centrada en la estimulación multisensorial aprovechando al máximo los sentidos restantes de cada niño.

Dicho proyecto, así como la intervención pedagógica en general, tuvo como pilar fundamental la participación de la familia, ya que fue el eje facilitador del desarrollo del niño y de su interacción con el entorno; puesto que fue debido al acompañamiento de los padres en las intervenciones, al seguimiento en el hogar y a las diferentes intervenciones domiciliarias, que la comunicación entre familia, educadores e institución educativa, se estableció como un vehículo mediador y movilizador de esquemas cognitivos y de interacciones comunicativas en los niños, niñas y jóvenes del proyecto. Es por ello que la falta de compromiso familiar fue un factor muy relevante en las muchas o pocas oportunidades del niño ó niña, para que hicieran una elección o para que fueran competentes en la expresión de deseos. En nuestro grupo, fue la madre la que principalmente, asistió a las sesiones de trabajo y participó activamente en ellas, siendo un apoyo fundamental para sus hijos en el desarrollo de las actividades y en la estimulación comunicativa; y aunque algunos miembros de la familia se involucraron en el proceso educativo de los niños, aun falta mayor compromiso, en cuanto a la asistencia a las diferentes intervenciones, talleres y capacitaciones; así como, a la interpretación y retroalimentación constante de sus señales comunicativas; ésto

debido a la difícil situación socioeconómica que atraviesan las familias, recargando todas las responsabilidades del hogar a la madre.

Pero esta participación de la familia tiene la posibilidad de ser más significativa cuando tiene el apoyo de un equipo de profesionales, que permita el trabajo en equipo (familia, educador, profesionales), detectando y comprendiendo las necesidades del niño, niña ó joven; como también las necesidades de la familia y sus consecuencias para el proceso de desarrollo del niño. Aunque cabe mencionar que el acompañamiento del equipo interdisciplinario fue muy pobre, rescatándose el apoyo constante y asertivo del profesional en fisioterapia, quien siempre estuvo interesado en conocer y planear actividades acordes a las características, particularidades y nivel de desarrollo de cada niño.

¿Porque hablamos de las necesidades de los padres? Son ellos quienes tienen en sus manos las responsabilidades frente al niño: alimentación, afecto, salud, educación (más específicamente esto recae en las madres, quienes se les olvidó su propia vida y terminaron viviendo la de su niño); sí el estado de animo, la situación socioeconómica, u otros aspectos no estaban bien, la relación familia - niño, también se vio afectada. Es entonces, cuando los padres sintieron un gran alivio al saber que como educadores de sus hijos, pudimos ayudarlos, escucharlos, brindarles otros espacios que les permitiera compartir con sus hijos, cambiar la rutina del hogar y aprender que ellos podían disfrutar de otros espacios, siempre y cuando como familia tomaran consciencia de la paciencia, tolerancia y perseverancia que debían tener, para permitirles a los niños adaptarse a espacios nuevos, pero a la vez muy significativos para ellos y que les permitió comprender y disfrutar de un mundo que antes estaba negándoseles a ambos.

También se hicieron conscientes de lo significativo de la apropiación que debían tener de sus hijos, conocer su diagnóstico, las formas en que podían fortalecer sus habilidades y capacidades, no decimos que debían olvidarse de sus deficiencias; pero sí tener claridad que potencializando lo bueno de los niños, se les estaba ayudando a disminuir lo que interfería en su libre desarrollo; fue así como un canal constante de comunicación entre educadores y familia, contribuyó a organizar, elaborar y poner en marcha la propuesta de intervención coordinada y coherente, que permitió a cada miembro de este equipo (familia, educador, profesional), saber su responsabilidad e importancia en la intervención educativa y en el proceso que se sigue en el hogar; ya que esto permitió mayores oportunidades de corregir, instaurar y reforzar conductas en los niños, niñas y jóvenes del proyecto.

Además fue de suma importancia la relación que estableció el maestro con los padres desde su saber, compartido en talleres de capacitación, en las recomendaciones a seguir en el hogar, en los planes caseros para la obtención de respuesta a inquietudes que se les presentaban frecuentemente con los niños y con sus vidas personales, afectando la disponibilidad y motivación para acompañar adecuadamente a sus hijos; esta situación también creó lazos afectivos, logrando sensibilizarlos para el apoyo constante y necesario que sus hijos y educadoras necesitaban.

9.2 GRUPO DE HABILIDADES COGNITIVO-ADAPTATIVAS II

PRESENTACION DEL GRUPO

Este grupo está conformado por niños y niñas cuyas edades oscilan entre los siete y los once años aproximadamente; su característica común es el diagnóstico de sordera con patologías asociadas como déficit de atención con hiperactividad, retardo en el desarrollo, dificultades de aprendizaje, autismo y baja visión, encontrando además a un niño ciego con retardo generalizado en el desarrollo y un niño sordo ciego.

El promedio de escolaridad de los niños en el Centro de Servicios Pedagógicos está entre los cuatro meses y los tres años incluyendo a los niños que ingresaron al proyecto el último semestre.

Seis de los niños provienen de hogares biológicos y los otros dos son de hogares sustitutos en proceso de adopción con el ICBF. La mayoría de ellos son de estratos económicos bajos entre los niveles uno y dos; sus lugares de residencia se encuentran ubicados en la zona urbana de la ciudad de Medellín y una niña proveniente del municipio de Caldas.

9.2.1 INTERACCIÓN COMUNICATIVA:

Las interacciones comunicativas de los sordos del programa, en los diferentes entornos: escolar, familiar y social se dan a través de la modalidad “no verbal”, es decir, utilizan la lengua de señas como su lengua natural, apoyándose además de gestos naturales, de expresiones faciales, llanto, gritos, las miradas, vocalizaciones, señalamiento, llevar a la persona hacia el objeto y algunas otras conductas como la agresión a los demás y la auto agresión con las cuales expresan sentimientos de enojo, rabia, desacuerdo e inconformidad para comunicarse.

Con estas señales comunicativas los niños establecen de algún modo “diálogos” cortos sobre acontecimientos, personas y objetos, respetando en ocasiones los turnos de intervención del interlocutor, manifestando sus necesidades y deseos y buscando con sus comportamientos, llamar la atención y obtener respuestas a sus demandas.

“En la hora del refrigerio Orley se dirige a Daniela para contarle la experiencia que había vivido el día anterior con su madre cuando salieron al aire libre a elevar su cometa, utilizando las señas de palabras como (papa, dormir, cometa alegre, mama); Daniela se muestra muy atenta observando lo que Orley le contaba, involucrándose en el diálogo expresándole su gusto por los columpios”.

(Registro de Observación, Diario de campo, 3 de Marzo de 2003)

Algunos realizan narraciones simples y espontáneas de las situaciones que viven o de los hechos que observan a su alrededor, estas narraciones son de carácter nominativo con coherencia.

“Daniela era una niña muy sola, pasiva y callada, se encerraba en su cuarto y no interactuaba con sus hermanos. Ahora es una niña que busca al otro para expresarle lo que piensa, si no le prestan atención, los hala de la ropa, o manotea emitiendo emisiones vocálicas para que la observen; molestándose cuando no le prestan atención”.

(R. de Visita Domiciliaria 18 de Febrero de 2003).

Comprenden y ejecutan ordenes sencillas con los objetos reales presentes, utilizando en algunos casos la imitación y dramatización como una forma para realizar las actividades propuestas.

“Cuando la educadora le pidió colaboración a Cleiver Orley para realizar la actividad del cuento utilizando laminas ilustrativas de animales, el niño asumió espontáneamente un rol de moderador de la actividad, al asignarle a cada compañero un papel de cada personaje de cuento con el fin de realizar la dramatización”.

(R.D.C, 12 de Octubre de 2002).

Utilizan señas como “baño” para salir del aula y evadir a la educadora o al trabajo propuesto; también asumen una actitud de rechazo como acostarse sobre la mesa, cerrando los ojos y haciendo caso omiso a las indicaciones dadas. Con base en esto se opta por cambiar la actividad por otra mas motivante, enfocada al mismo objetivo.

Los niños sordos de este grupo estuvieron escolarizados en la Escuela de Ciegos y Sordos Francisco Luis Hernández en el que iniciaron el proceso de adquisición de la lengua de señas, gracias al entorno lingüístico favorable para ello.

En el caso del niño ciego con retardo generalizado del desarrollo cuya comunicación es oral, sus intercambios comunicativos son inconsistentes y descontextualizados; su discurso en ocasiones es ecolálico, además, sus expresiones son formuladas en tercera persona.

No presenta adecuada organización de un discurso en la iniciación o mantenimiento de tópicos, ni en el manejo de turnos conversacionales al solicitarlos o cederlos.

No responde inmediatamente a preguntas directas verbales, evocando eventos pasados para responder; pero cuando hay respuestas positivas o de satisfacción, realiza gestos y produce ruidos y brincos agitando sus manos. Se le dificulta el seguimiento de instrucciones complejas observándose un compromiso severo en la parte comprensiva del lenguaje.

Cuando no desea responder a una determinada orden o solicitud “no quiere” para no ejecutarla, recurre al llanto, los gritos, a cantar o a taparse con fuerza los oídos para evadir al otro, o a la actividad propuesta, restándole importancia y esperando que se cambie la actividad planteada.

Otras de sus señales comunicativas es halar a la persona de la ropa cuando esta contento, cuando no desea algo o para dirigirse a un determinado lugar.

Con referencia a la interacción comunicativa del niño ciego total con hipoacusia neuro-sensorial bilateral severa, puede decirse que su lenguaje expresivo es con gestos naturales, con algunas emisiones vocálicas aproximadas a la palabra que son poco comprensibles para los demás y que son expresadas como una forma de repetir lo que el otro le dice sin hacerlo de forma espontánea, mostrando una actitud de atención al lenguaje oral ya que posee potencial auditivo. Acepta el contacto físico durante la comunicación con la otra persona.

Su lenguaje comprensivo es de modalidad audio-manual ya que realiza algunas señas de las palabras que emiten las otras personas y ejecuta las instrucciones sencillas dadas, anticipándose a situaciones cotidianas según el referente.

“Cuando llega el momento de tomar el refrigerio la educadora se acerca a Ricardo y le dice: -Vamos a comer- inmediatamente el niño hace la seña de comer, se desplaza espontáneamente a buscar los implemento de aseo (cepillo, crema, vaso) ubicados en un lugar específico para luego dirigirse hacia el comedor de la institución”.

(Diario de Campo, 20 de Agosto de 2002)

Obedece a las palabras si, no, identifica y responde a su nombre con emisiones vocálicas y girando su cabeza hacia el lugar donde se encuentra la persona que le habla.

9.2.2 LA FAMILIA

Los niños del grupo viven con sus padres y sus hermanos en diferentes sectores urbanos marginales de Medellín, en condiciones de pobreza y por supuesto de carencia de recurso para la satisfacción de necesidades básicas. y de situaciones de violencia que habitualmente se presentan allí, lo que dificulta el desplazamiento de los menores hacia los lugares recreativos cercanos como canchas, parques, etc, ante el temor de correr riesgos; situación que los obliga a permanecer la mayor parte del tiempo en sus hogares, en espacios muy limitados.

Por otro lado se evidencia un hecho que está en contraposición al anterior en el que dos de los niños viven en unas condiciones favorables desde el punto de vista económico que les posibilita el acceso a mayores recursos, con acceso a espacios diferentes al hogar, pero que de igual forma permanecen en sus casas por la poca disponibilidad que tienen sus familias de compartir con ellos en entornos diferentes.

En general son los padres quienes tienen la responsabilidad y soporte económico de la familia, están dos vinculados laboralmente en diferentes cargos, siendo cuatro de ellos trabajadores independientes del sector informal. Hay un caso en que la madre es cabeza del hogar, por ello deja el cuidado de su hijo a cargo de la abuela del niño, y otros casos que dependen económicamente, con muchas restricciones, de los abuelos y tíos.

Los niños interactúan poco con sus hermanos, aunque algunos de ellos conocen y manejan aproximadamente su código comunicativo; habitualmente comparten con

sus madres las actividades de la vida diaria, pero ninguno tiene responsabilidades o funciones específicas en la casa; hecho que los convierte en miembros pasivos dentro del núcleo familiar. Algunos de ellos no tienen independencia en sus habilidades básicas cotidianas como: el baño, la alimentación, etc.; ya que sus madres o cuidadoras desarrollan estas tareas por ellos, esto justificado en su afán de realizarlas rápidamente debido a sus múltiples ocupaciones.

Puesto que los niños interactúan más con sus madres hace que sus relaciones afectivas sean más estrechas con ellas que con los demás miembros de la familia, generando con ello un cierto grado de dependencia que dificulta en ocasiones el proceso de socialización y de intervención. Se observa más participación acompañamiento e interés por parte de las madres, ya que son las personas que asisten a los talleres y capacitaciones programadas en el Centro de Servicios Pedagógicos. Se destaca un padre en el acompañamiento del proceso educativo de su hija.

En la familia los niños se comunican por lo general con las madres y en algunos casos con sus hermanos a través de la lengua de señas básica y las diferentes formas de comunicación ya descritas. Habitualmente los padres no interactúan con sus hijos, presentándose dos casos muy particulares.

En uno de ellos el padre afirma que su hijo no es sordo y utiliza los gritos y el lenguaje oral para comunicarse con él, ya que según este, el niño le entiende lo que quiere expresar.

“Cuando el padre llega al hogar en las mañanas después del trabajo, le dice con un tono de voz muy fuerte a Orley tráeme las chanclas y la

pantaloneta inmediatamente el niño lo hace; muchas veces realizándolo sin recibir la orden como una forma de dar respuesta a una rutina interiorizada”.

(Visita domiciliaria, 14 de Agosto de 2002).

En el otro caso, el padre no ha aceptado el diagnóstico de su hija, evitando, cualquier contacto con ella, llegando al punto de ignorarla.

“El papa de Cindy Johana no se le acerca a la niña y las pocas veces que lo hace es hablándole fuerte, asegurando que ella no es sorda y maltratándola físicamente cuando la niña no le comprende”.

(Testimonio de la madre de Cindy Johana).

También se presentan situaciones donde la interacción de los niños se da con un equipo de sonido, la mayor parte del tiempo, como es el caso de los dos niños ciegos.

“Ricardo se levanta todos los días a las cuatro de la mañana, prende el equipo de sonido y se sienta a escuchar el rosario, luego las noticias y música durante todo el día, interactuando pocas veces con los diferentes miembros en la familia”.

(Visita Domiciliaria, 12 de Agosto de 2002).

Las madres de familia y algunos de los padres se han mostrado receptivos e interesados en participar en las diferentes actividades educativas programadas, como los talleres de capacitación y la elaboración de los Planes de Desarrollo Individual con los cuales se pretende involucrarlos más activamente dentro del proceso educativo de los niños, incrementando a la vez el código comunicativo

tanto de ellos como de sus hijos por medio del aprendizaje de la lengua de señas en los talleres llevados a cabo.

“Según la madre de Ricardo estos talleres han permitido acercarnos y conocer más las necesidades y aptitudes de nuestros hijos y de esta forma apoyar el proceso, sentirnos más comprometidos con su educación”.

(Testimonio de la madre de Ricardo).

9.2.3 ATENCIÓN PEDAGÓGICA

Los contextos naturales de los niños y niñas del grupo de Habilidades Cognitivo-Adaptativas II son el ambiente familiar y el ambiente escolar.

Este último es el Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia en el que asisten dos días a la semana; lunes y viernes de 2:00-5:00 p.m.; el día miércoles participan en la Ciudadela Robledo de actividades recreativas y deportivas de 1:00-3:00 p.m.. y los viernes de 2:00-3:00 p.m. y el participan del programa de Musicoterapia.

La intervención pedagógica con este grupo tiene como objetivo ofrecer a los niños un entorno lingüístico adecuado que les permita incrementar su comunicación en lengua de señas y en forma oral en el caso del niño ciego y sordociego, posibilitando a la vez el desarrollo de sus habilidades funcionales.

Dicha intervención tiene como punto de partida la elaboración del Plan de Desarrollo Individual PDI (Ver Anexo 9) el cual es considerado como una herramienta metodológica y pedagógica que nos permite conocer las necesidades

específicas del niño y el nivel de desarrollo, desde estas necesidades, se orientó el quehacer pedagógico planteando los objetivos y actividades posibilitadores de aprendizajes significativos. Aquí se condensa la evaluación general de cada niño. Es decir, con base al PDI y a la evaluación inicial de cada niño, se diseñó un Proyecto de Aula encaminado a hacer viable la intervención pedagógica como dinamizadora de procesos cognitivos y de la interacción comunicativa a través de situaciones contextualizadas.

En el transcurso de nuestra práctica pedagógica se desarrollaron los siguientes proyectos de aula: primer semestre de 2002 “La Familia”, segundo semestre de 2002 “Reconociendo mi mundo” y “Reconociendo otros Mundos” y finalizando en el primer semestre de 2003 con el proyecto “Conociendo mi Casa” (Ver Anexo 10).

La intervención pedagógica se realizó por medio de la implementación de una rutina de trabajo, la cual constaba de varios momentos. Para llevarla a cabo se adecuaba el aula de clase, ubicándose el calendario y otros implementos de trabajo como la cartelera de asistencia, los cuentos, fichas de historietas, etc.; cada uno de ellos tenía un lugar específico en el aula.

A partir de allí, se iniciaba con el saludo individual y grupal a través de la seña de cada niño y de la lengua oral en el caso particular del niño ciego y del niño sordociego.

Luego, se utilizaba el calendario como instrumento de ubicación espacio-temporal, en el cual se indaga: “¿Qué día es hoy?, ¿Qué día fue ayer?, ¿Qué día será

mañana?” y qué actividad se realizan en cada día, como: lunes, trabajo en grupo; miércoles, actividades deportivas y viernes, Musicoterapia y actividad grupal. Todo esto acompañado de la escritura respectiva y el nombre de cada niño. Se realizaba la lectura de cuentos como ambientación de la actividad, teniendo en cuenta el tema a tratar; además, se utiliza su dramatización como herramienta de comprensión y aprendizaje; así como las historietas de secuencia y los juegos motores. con los cuales se pretende movilizar el desarrollo comunicativo.

“Cleiver utiliza espontáneamente las láminas y los cuentos cuando las educadoras llegan al aula para hacer su dramatización, asignando a sus compañeros un papel específico”.

(Registro de Observación, Diario de Campo, 10 de Marzo de 2003).

Después de este momento, se pasa al juego pedagógico, en el cual se utilizan loterías, bloques lógicos, armatodos, dominó, como estrategia de observación de las aptitudes y conocimientos previos, el trabajo libre de cada niño, la resolución de problemas y el desempeño a nivel colectivo.

En la actividad central, se desarrolla el tema del Proyecto de aula “Conociendo mi casa”, para el semestre I del 2003 el cual tiene unos objetivos específicos los cuales buscamos alcanzar a través de diversas actividades.

Para llevarlo a cabo se utilizan diversas estrategias pedagógicas las cuales dinamizan procesos de interacción comunicativa como las descripciones, las conversaciones espontáneas sobre acontecimientos o experiencias particulares de los niños, apareamientos, el cuaderno de comunicación en el cual se va consignando el vocabulario abordado en las diferentes temáticas, salidas pedagógicas alrededor de la institución, a casa de compañeros y a otros espacios

abiertos, naturales y alternos al aula. Esto apoyado en recursos como fichas, historietas de secuencias, videos, etc.

Al finalizar la actividad central se pasa la refrigerio, momento en el cual se hace el reconocimiento de los diferentes alimentos, su temperatura, sabor y presentación; seguido del lavado de utensilios de cocina, hábitos alimenticios, de higiene. y autocuidado. Estas habilidades básicas cotidianas se llevan a cabo en sitios específicos del CSP que los niños ya reconocen; la alimentación (refrigerio) se realiza en el comedor; la higiene oral en el lugar de aseo; además, cada uno se dirige a un lugar determinado (armario) para buscar sus implementos de aseo (cepillo, crema, vaso).

Dicha rutina concluye con el momento final, donde se realizan juegos de roles con disfraces, actividades de motricidad fina enfocadas al tema central (rasgar, picar, amasar, pintura dactilar, punzar y colorear) y organización del aula, seguida por la entrega de estímulos por el trabajo realizado (maquillaje, carita feliz) y la canción de despedida en lengua de señas y en forma oral.

En el caso específico del niño ciego y del niño sordociego, las actividades van acompañadas de la instrucción oral y de la utilización de objetos tridimensionales en miniatura, de diferentes texturas o en relieve, es decir, materiales sensibles al tacto. De igual forma con el niño sordociego se utiliza como estrategia la comunicación total (lengua oral y lengua de señas simultáneamente), de manera coactiva.

Las experiencias pedagógicas que se filmaron, posteriormente fueron compartidas dichos registros en el aula de clase como ejercicio de retroalimentación de la experiencia.

La intervención domiciliaria se ha utilizado como instrumento de apoyo en el proceso educativo de los niños, aprovechando al máximo su espacio natural, permitiendo a la vez el desarrollo de sus experiencias. Aquí se realiza un trabajo individual con el niño y se orienta a los padres y demás miembros de la familia sobre las adecuaciones que pueden hacer en el hogar y los recursos que puede utilizar para mejorar su proceso comunicativo y por ende la calidad de vida del niño.

“En el hogar de Orley se adecuó un espacio exclusivo para ubicar su ropa y sus zapatos con el fin de que él reconozca sus pertenencias y las busque por sí mismo. Este espacio está dividido con láminas de cada seña de las prendas de vestir”.

(Visita Domiciliaria, 12 de Agosto de 2002)

En la relación maestro-alumno se da una afectación mutua, ya que el educador desempeña un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formándose una relación basada en la confianza y la seguridad que ha facilitado el éxito del proceso educativo; observándose el cambio a nivel comportamental de algunos niños ya que sus conductas disruptivas interferían negativamente en la intervención pedagógica y en las relaciones intrafamiliares.

“Orley ha disminuido sus conductas disruptivas como golpear al otro, gritar exageradamente, hacer pataletas y lanzar objetos, gracias al manejo afectivo que la educadora ha utilizado como estrategia pedagógica de intervención”.

(R. D. C., 13 de Agosto de 2002)

El equipo de Apoyo ha desempeñado un papel importante como mediador entre el niño, las educadoras y la familia, en el que cada uno desde su disciplina realiza aportes significativos que brindan directrices para nuestro quehacer pedagógico. En el caso específico de este grupo, psicología ha realizado apoyo directo con los padres de familia y los niños manejando problemas intrafamiliares, elaboración de duelo y manejo de conductas problema en los niños. Fonoaudiología por su parte ha contribuido con la evaluación comunicativa de los niños y en la orientación respecto a su funcionalidad.

9.2.4 ANALISIS DE CATEGORIAS

PROGRAMA DE HABILIDADES COGNITIVO ADAPTATIVAS II

El niño sordo es ante todo un niño como los demás, que tiene su propia personalidad, sus intereses y características, un niño que juega y se divierte con las pequeñeces que le ofrece la vida. No obstante sus dificultades que le impiden interactuar eficazmente con los demás, no son inherentes únicamente a su deficiencia sensorial si no a otros factores que tienen que ver con otras alteraciones de orden orgánico o neurológico, así como también a condiciones externas favorables o no, para el desarrollo lingüístico y cognitivo.

Dicho de otra manera, el problema es el bloqueo en el canal de acceso de la información y no en la capacidad para adquirir un sistema lingüístico propiamente dicho. Se excluye cualquier hipótesis que sugiera que el niño sordo tiene como características inherentes e inexorables una deficiencia cognoscitiva o la ausencia del atributo humano del lenguaje.

Miguel Angel Verdugo en *Personas con Discapacidad*, nos dice lo siguiente: “el impacto que la pérdida auditiva tenga sobre el desarrollo del lenguaje dependerá de diversos factores relacionados no sólo con el grado de pérdida auditiva que tiene el sujeto sino también y de forma determinante, con el entorno comunicativo en el cual se desenvuelve, entendiendo por entorno comunicativo tanto la modalidad del lenguaje empleado en ese entorno como la calidad de los intercambios comunicativos que se establecen”.

En el caso específico de este grupo encontramos niños que utilizan señales comunicativas tanto de la etapa prelingüística como de la lingüística para participar en dichos intercambios, pero estas son pobremente retroalimentadas en sus entornos familiares. Puede observarse como a través de esas señales los niños siguen, según Bruner, un esquema o formato de diálogo donde se establecen los turnos de intervención de los interlocutores caracterizados por unas pautas que se basan en la alternancia de papeles, es decir, actuación por turnos en contextos conocidos por ambos como es el hogar y la institución educativa donde los niños tienen más posibilidad de interactuar y donde se inicia el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua de señas.

Los niños y niñas sordas poco a poco interiorizan el hecho de que comunicándose a través de la lengua de señas, por ser su lengua natural, satisfacen sus necesidades de comunicación, incidiendo en los comportamientos de quienes están a su alrededor, se identifican, se reconocen y reconocen al otro, comunican lo que les ha sucedido, sus experiencias, sus conocimientos. Poco a poco van dándole el uso apropiado al lenguaje, a través de distintas expresiones para ordenar, para agradecer, para despedirse, para reclamar.

“Los chicos adquieren de modo espontáneo estos “saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos” fragmentados y rudimentarios en los intercambios lingüísticos con el medio”. (Ma. Elena Rodríguez “Hablar en la escuela para qué y cómo...”, MEN pág. 33)

Los niños al participar de diálogos cortos, mediados por la lengua de señas; sobre sus propias experiencias, hacen pausas en su intervención para provocar una respuesta de la otra persona; dan y reciben, anticipan y actúan cuando les llega el

momento. Sin embargo, estos intercambios conversacionales son poco fluidos ya que los niños no son competentes comunicativamente, puesto que carecen de los verdaderos modelos lingüísticos para su desarrollo, sus padres son oyentes, se comunican en algunos casos en lengua oral, lengua inaccesible para ellos y los que lo intentan hacer en lengua de señas, lo hacen de manera muy precaria por su escaso conocimiento, sin embargo se comunican, utilizando otros recursos como son las señas naturales, señalándoles o ejecutando la acción.

Hay padres de familia que se rehusan a usar la lengua de señas como medio de comunicación porque no aceptan el diagnóstico de sus hijos y están empeñados en afirmar que ellos escuchan y les entienden cuando les hablan; abrigando la esperanza de que algún día hablarán.

El niño como interlocutor activo necesita ser cada vez más fluido para usar el código que le permita expresar de manera efectiva su intención de significar y conocer el mundo y para ello, requiere de modelos lingüísticos, en este caso serían los adultos sordos competentes de su lengua, y la realidad no cuentan con ellos. Es el hogar el primer escenario para el desarrollo de la competencia comunicativa-lingüística, de ahí la necesidad de que los miembros de la familia se capaciten en lengua de señas e interactúen con sus hijos sordos, con el fin de que ellos puedan desarrollar su potencial como seres comunicativos y tener acceso y explicación de lo que sucede a su alrededor

De igual forma es importante que logren interpretar y dar significado a las diferentes señales que emiten sus hijos, ya que algunos niños manifiestan conducta problema (agresión, autoagresión) y las conductas disruptivas (gritar, hacer rabietas) como expresión de alguna necesidad, inconformismo, rechazo,

angustia, etc., tienen una intención, es decir, el niño tiene una meta cuando emite la conducta, y una función comunicativa donde esta señal produce un resultado o respuesta en la otra persona y esta no es entendida. .

La familia determina tanto la estimulación comunicativa del niño como los sentimientos de autoestima y seguridad. Por esto la educación con esta población se debe fundamentar sobre las relaciones establecidas entre cada niño y su familia; en dicho proceso la participación, mediada por la comunicación, padre-madre-hermanos-niño juega un papel primordial, ya que es a partir de allí que se van creando bases sólidas sobre la educación y el desarrollo como ser integral. Pero la realidad de este grupo es otra, debido a que encontramos familias en las que el padre está la mayor parte del tiempo laborando mientras la madre se responsabiliza de la educación del niño; esto conlleva a que el contacto del padre con su hijo sordo sea menos frecuentes, situación originada por el pensamiento errado de que la obligación de la madre es “educar a los hijos” al momento en que el padre trabaja y vela por el bienestar económico del hogar. De esta forma, se crea un alto nivel de dependencia de los niños hacia sus madres al compartir e interactuar con ella la mayor parte del tiempo, convirtiéndose muchas veces en madres sobreprotectoras quienes no permiten que sus hijos desarrollen sus capacidades y habilidades, incluyendo las más básicas como son las Habilidades Básicas Cotidianas.

Teniendo en cuenta que el núcleo familiar es la primera instancia donde el niño construye los cimientos de la educación y donde se prepara para integrarse de forma adecuada a la sociedad. Aparece otro escenario, la institución educativa, la cual debe ser considerada como un nuevo ámbito donde el niño va a adquirir y experiencias sobre las cuales continuará construyendo significados. Aquí, se pretende a través de la intervención pedagógica facilitarle al niño, en la medida de

sus posibilidades individuales, un medio de comunicación que le permita integrarse y adaptarse al mundo que lo rodea, haciendo su vida más agradable, feliz y elevando el grado de independencia y seguridad en sí mismo; así como buscar su desarrollo integral teniendo en cuenta sus características, necesidades e intereses, respetándolo como un ser individual y “diferente”.

Para facilitar a los niños la construcción lingüística, todas las actividades que ocurren al interior del programa, son vehiculizadas con la LSC, a través de las interacciones maestro-alumno y con sus pares de dicha lengua. Se opta por el desarrollo de actividades lúdicas generadoras de situaciones significativas

Estas actividades son el escenario en el cual los niños construyen su conocimiento sobre el mundo de la mano del educador, en algunos casos se contó con adultos sordos y en la interacción con sus pares; facilitando la apropiación de un código lingüístico accesible para las tareas de aprendizaje, comunicación, y socialización (Vigotsky, 1979). Como lo han demostrado los estudios realizados por Bruner (1989), en el programa se mantiene la fuerte convicción de que el dominio de la lengua materna se da más rápidamente cuando su adquisición ocurre en medio de una actividad lúdica. De ahí la importancia de organizar la intervención pedagógica a través de una planeación sistemática que facilita la adquisición y desarrollo comunicativo para los sordos en lengua de señas y para los ciegos en la lengua oral, tanto en la institución educativa como fuera de ellas; realizando conversaciones, descripciones, recuentos, relaciones y narraciones espontáneas sobre acontecimientos y hechos reales y particulares vivenciados en los diferentes contextos: su hogar, el de sus compañeros, sesiones de Musicoterapia, el zoológico, equinoterapia, granja Universidad Nacional, Ciudadela de Robledo, etc. Con estas experiencias no solo

se pretende dinamizar procesos de interacción comunicativa, sino también movilizar pensamiento y facilitar el desarrollo funcional de las otras áreas.

Con respecto al programa de Musicoterapia hemos evidenciado que la música se ha constituido en un vehículo para establecer procesos de interacción con el niño, facilitando la aprehensión del entorno y el establecimiento de relaciones interpersonales con sus compañeros y educadoras, favoreciendo a la vez el control de impulsos en algunos de los niños y la disminución de conductas agresivas y autoagresivas.

Teniendo en cuenta que en los ACTOS DE HABLA, hablar quiere decir participar en un comportamiento regido por reglas donde se toma como base el desarrollo, es importante determinar la forma en que los niños interpretan el lenguaje a través de un conjunto de reglas de conocimientos y de convenciones que se comparten no sólo en las comunicaciones que se dan a través de la lengua oral y la lengua de señas sino también en las actividades sociales.

El proceso de adquisición del lenguaje pasa por el establecimiento de esas reglas sociales y estructuras lingüísticas; aquí la intervención desempeña un papel importante ya que desde el punto de vista educativo, existe un *Marco*, es decir, los diferentes entornos donde se lleva a cabo la comunicación, siendo concretamente el aula de clase el principal escenario donde se lleva a cabo dicha comunicación.

En dicho intercambio *participan* las personas involucradas en el proceso, como los alumnos, padres de familia, la comunidad y los educadores, quienes con un

Propósito claro plantean los objetivos en el proyecto de aula y los resultados esperados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este proceso es dinamizado a partir de una *Estructura de la Interacción* que en este caso es la rutina de trabajo donde se lleva una secuencia de los actos que conforman cada acontecimiento comunicativo, haciendo referencia a las distintas etapas del desarrollo de un tema en actividades grupales donde cada niño realiza una función (*Aprendizaje Cooperativo*), e individual donde cada uno hace una puesta en común de sus ideas compartiendo experiencias vividas por medio del *Tono de Interacción*, es decir, conversaciones espontáneas y exposiciones formales, donde se evidencia su deseo por interactuar y respetar las *Normas*, o sea los turnos en las conversaciones, en las narraciones, en los juegos, en las salidas al tablero; utilizando *Instrumentos* como la lengua de señas, el lenguaje oral, los cuentos, las fichas de historietas, los dibujos, y las dramatizaciones, expresados a través de *Géneros* como los relatos, las narraciones, las descripciones, los monólogos y diálogos, incrementando los propósitos comunicativos como iniciar, mantener y finalizar la conversación.

En síntesis evidenciamos los siguientes logros:

- La evolución del gesto a la seña. Todos los niños al ingresar al programa, habían establecido, en mayor o menor grado de complejidad, un sistema restringido de comunicación gestual que les servía para resolver necesidades básicas dentro del grupo familiar primario. Se hizo evidente el uso del gesto de señalamiento con diferentes propósitos comunicativos. Poco a poco fueron incorporando señas de la LSC que acompañaban o desplazaban paulatinamente estos gestos.

- La evolución de la intencionalidad. Aunque todos los niños ingresaron al programa con comportamientos claramente intencionales. Se puede afirmar que todos los menores empezaron a ampliar el rango de intenciones comunicativas y a desplazar o complementar la forma de manifestarlas pasando de formas no lingüísticas a formas lingüísticas cada vez más complejas.
- La imitación de señas. Los niños, empezaron a imitar señas en las interacciones cotidianas, algunas veces promovida por el adulto y otras de manera espontánea.
- El paso de lo preconversacional a lo conversacional. Los niños, inicialmente, establecieron juegos de toma de turnos en las que demostraron actitud de espera a la acción del otro, llamando la atención del adulto para iniciar un intercambio, todos estos elementos precursores de una conversación propiamente dicha.

Todo esto se lleva a cabo a través de *Estrategias Interactivas* (intervención pedagógica) en la que el maestro tiene una actuación intencional y adaptada por medio del diseño de actividades y *Estrategias de Intervención* teniendo en cuenta los temas de interés para los niños orientadas a dinamizar procesos comunicativos.

Estos componentes sirvieron de herramienta para observar y evaluar la forma en que los niños interpretaban la realidad a través del lenguaje.

Con en la intervención pedagógica, hemos evidenciado que es necesario realizar adaptaciones al respecto en nuestro trabajo según las características y necesidades de cada uno de los niños. Con relación al área comunicativa, se diseñaron estrategias que les posibilitaron el desarrollo de su sistema de comunicación más idóneo, es decir, de hecho se ha venido implementando en nuestro programa la comunicación total como modelo para que la población pueda utilizar diferentes formas de comunicación.

Hacia la búsqueda de una comunicación más funcional, es importante abarcar todas estas formas particulares que tienen nuestros niños para comunicarse como la lengua de señas, en la cual el maestro debe tener una competencia lingüística, siendo conscientes de la falta de competitividad al respecto; el aprovechamiento del potencial auditivo en lo que tiene que ver con recepción del habla y la expresión oral en el caso específico del niño ciego y sordociego.

Desde la propuesta de intervención la comunicación total se constituye como una herramienta y estrategia para despertar, inducir y desarrollar las habilidades comunicativas del niño, posibilitando el proceso comunicativo y jalonando su deseo de comunicar.

Por último, queremos señalar un hecho sin precedentes, la escuela de sordos, única en el departamento para la educación del sordo que reconoce la lengua de señas como su primera lengua no respondió a las necesidades lingüísticas y cognitivas de los niñas y niños sordos de este programa, excluyéndolos del sistema educativo formal muy tempranamente, puesto que les negó el acceso al entorno lingüístico favorable que les permitiera el encuentro de todos los niños y jóvenes de la escuela, la oportunidad de compartir las actividades con sus pares

sordos, la utilización del espacio físico, sin importar la edad. La escuela justifica este hecho de que son niños con patologías asociadas, los cuales no están en capacidad de acceder a la educación formal como sus pares sordos, además la escuela no cuenta con la maestra de apoyo especializada para atender a este tipo de población. Pero la verdad sea dicha, el espacio educativo en el que deben estar es en la escuela para sordos en la educación formal, la atención educativa que se les brinda en el CSP es tan sólo de ocho horas semanales.

En lo referente a los menores sordos, los niños ingresaron a la educación formal en desventaja lingüística, social, y cognitiva, respecto de los niños oyentes de la misma edad, pues adolecían del dominio de una lengua natural que satisficieran las necesidades de comunicación humana, a través de la cual expresaran sus emociones, sentimientos, y el conocimiento del mundo.

9.3 PROGRAMA DE EDUCACION PREVOCACIONAL

PRESENTACION DEL GRUPO

El grupo Prevocacional del Proyecto de Atención al Limitado sensorial con patologías asociadas, está conformado por trece jóvenes desde los 13 a los 21 años de edad, con diagnóstico de sordera; once de ellos son sordos: dos son sordos con baja visión, siete son sordos con dificultades en el aprendizaje, una joven sorda con hemiparesia derecha y retardo mental, una sorda con hemiparesia derecha y dificultades en el aprendizaje, una joven sordo ciega y una joven ciega con hemiparesia derecha. Las discapacidades sensoriales son congénitas con excepción de dos casos en las que fueron adquiridas por meningitis.

La mayoría de la población, salvo una excepción (joven ciega) estuvo escolarizada por lo menos dos años en el colegio Francisco Luis Hernandez de la ciudad de Medellín, en atención individualizada en algunos casos, y otros en aula regular de sordos. Por motivos de reiterada repitencia escolar y por el no avance significativo en sus procesos de aprendizaje, les fue negado la continuación educativa en la institución.

Estos jóvenes tienen un promedio de 4 años de asistencia al Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía.

La mayoría de la población atendida en el grupo Prevocacional viven en la ciudad de Medellín y en Itagüí, en sectores de estrato 1,2 y 3. Una joven vive en la vereda San Isidro del municipio de Guarne desplazándose

acompañada con la madre o una hermana, desde su domicilio hasta el CSP utilizando tres pasajes diarios por persona, dos de los jóvenes se desplazan solos de la casa hasta la institución.

Los jóvenes asisten al C.S.P los lunes de 2 - 5 pm, los martes de 2 - 3 pm asisten a la sala de informática y luego se desplazan a la Ciudadela Robledo (Facultad de Medicina Veterinaria) para el ejercicio de prácticas deportivas; el días miércoles reciben atención pedagógica de 2 - 5 PM en el C.S.P.

9.3.1 INTERACCIÓN COMUNICATIVA

Para facilitar a los jóvenes sordos la construcción lingüística, todas las actividades que ocurren al interior del programa, son vehiculizadas con la LSC, permiten el encuentro con aquellas personas que manejan de manera funcional la lengua de señas (educadores y algunos familiares), favoreciendo así el intercambio comunicativo entre ellos. Quienes no manejan la lengua buscan la forma de hacerse comprender, dramatizando, señalando o dibujando

A nivel general el grupo utiliza la lengua de señas para comunicarse apoyados en expresiones corporales, faciales y gestos naturales, siendo la lengua de señas su mayor fortaleza comunicativa, ya que les permite transmitir sus sentimientos, ideas, y comprender hechos de su vida diaria.

Se observa que los jóvenes son capaces de anticiparse a situaciones cotidianas en el aula según el referente, reconocen las diferentes actividades que realizan los

días de la semana, comprenden instrucciones hechas por sus profesores, y miembros de la familia que con mayor frecuencia interactúan con ellos, estas instrucciones en algunos jóvenes deben realizarse de forma simple para su comprensión y otros dependiendo de su desarrollo comunicativo, responden a mayor complejidad.

"Se le pide a Jhon I que recoja de las mesas las laminas que todos recortaron, Utilizando solo las señas respectivas a dicha instrucción. Jhon realiza la acción inmediatamente, pidiéndole a cada compañero permiso para hacerlo" (instrucción simple)

(R.D.C 25 de octubre del 2002)

En cuanto a las descripciones de objetos, de imágenes y de situaciones algunos jóvenes lo hacen en forma nominativa, otros establecen semejanzas y diferencias entre objetos, personas y palabras; comprenden y responde a preguntas relacionadas con un tema o situación que sé este llevando a cabo.

"Juan Carlos explica a sus compañeros por medio de las dos carteleras realizadas en clase sobre el campo y la ciudad, las diferencias que hay en los dos contextos, señala que en el campo hay muchas plantas y animales y que en la ciudad hay muchas casas, carros y edificios, al preguntarle si en la ciudad no había arboles y animales, responde que si, pero hay mas en el campo, y que en el campo también hay casas pero hay mas en la ciudad"

(R.D.C 30 de octubre 2002)

Otros jóvenes para comprender la pregunta, se hace necesario el ejemplo como apoyo.

"Luego de la explicación de dónde y cómo armar una carpa para el campamento, se le pregunta a D.R que en qué sitio es mejor construir la carpa (ciudad universitaria, ella no responde, luego se le ofrecen e opciones, como un lugar con piedras y barro ó un lugar plano; con hierba, deisy comprendió y respondió señalando el lugar plano con hierba, explicando que era mejor porque era más blando para dormir"

(R.D.C 30 de septiembre del 2002)

Tres de los jóvenes se destacan por hacer sus narraciones con mayor detalle y coherencia., otros se interesan por contar situaciones de la vida diaria al momento de llegar a la institución, a sus profesores y compañeros que les sean significativas, las cuales cuentan con coherencia siguiendo un hilo conductor.; otros más que narrar utilizan la sumatoria de señas y esto lo hacen generalmente cuando se les motiva a que cuenten algo.Estas son algunas traducciones de las narraciones:

Adriana al llegar al salón busca a alguno de sus profesores y le cuenta "cuando salía de la casa se cayó y se le ensucio todo el uniforme porque estaba lloviendo, la mamá no hizo nada y se reía, que estaba muy enojada con mama porque era grosera.

(R.D.C 10 de septiembre del 2002)

Jhon cuenta la visita que tuvo a la finca de los abuelos, luego de preguntársele que hizo en vacaciones diciendo: muchas vacas ordeñar leche tomar cuatro vasos por la mañana, le gusto mucho"

(R.D.C 16 de julio 2002.)

Kelly cuenta a sus compañeros " en la calle que esta cerca de mi casa cayo un avión lleno de pescados dañando muchos carros y motos y lo que mas le daba miedo eran las personas heridas que gritaban y lloraban mucho por el dolor y no habían médicos que los ayudaran."

(R.D.C febrero 2003.)

Entablan conversaciones sobre temas que sean de su interés o propios de su edad, como de novios, la moda, deportes, y de la violencia cotidiana de sus barrios. Prestan atención a lo que dice el otro, pero no hay un total dominio de los turnos conversacionales, pues interfieren la idea quien está llevando a cabo la conversación.

Algunos introducen y mantienen un tema de conversación luego de haber sido interrumpido por una tercera persona, reinician dicho tema; también son capaces de resolver problemas de comunicación, los que tienen mayor competencia comunicativa.

"Se ha observado que Ana Jhoana Y Kelly buscan siempre conversar de lo que les gusta, sostienen una conversación procurando no ser interrumpidas por los demás, cuando llega una tercera persona cambian el tema, o se quedan calladas hasta que la otra persona se va y luego continúan la conversación"

(R. D.C 3 de marzo de 2003)

Los jóvenes con mayor competencia comunicativa: Juan Carlos, Ana Jhoana y Kelly, se han constituido en los modelos lingüísticos para los otros e incluso para los educadores cuando no saben alguna seña en particular, quienes se preocupan por colaborarles, por lo general explican, cuando no han entendido, al resto de compañeros, en el momento oportuno.

Cada uno de los jóvenes del grupo, es capaz de expresar sus emociones, como alegría, tristeza, enojo, emociones, entre otros, con excepción de un caso en particular, un joven, quien frente al dolor, utiliza la risa.

Dos caso particulares dentro del grupo son Catalina y Sandra. La primera, es una joven invidente cuya forma de comunicación es oral, hace pausas entre sus palabras, hace omisiones y sustituciones de fonemas, hay alteraciones en la estructura gramatical es decir en el orden o secuencia de las oraciones, pero después de hacerle repetir de manera pausada se le entiende. Responde a preguntas complejas. No tiene una interacción con sus compañeros sordos por la diferencia de códigos y con las personas oyentes entabla conversaciones cortas y sencillas.

"Catalina luego de terminar la actividad e ir al refrigerio, le dice a su profesora: porechora e e el cepillo, perdio.... Dio le le pague porechora"

(R.DC abril de 2003)

Sandra es una joven sordociega, su comunicación con los demás es en forma coactiva, se comunica por medio de señas convencionales, acompañadas de emisiones vocálicas aproximadas a la palabra. Es nominativa comprende preguntas simples y expresa necesidades inmediatas. Comprende instrucciones con una sola acción teniendo el objeto presente o ausente. Su interacción comunicativa con sus compañeros sordos solo se da con dos de ellos, diariamente pregunta por cada uno de sus compañeros para saludarlos. Es paciente psiquiátrica, en el transcurso de año y medio ha presentado crisis emocionales, manifestando autoagresiones, golpes, lanzamiento de objetos y llanto intenso. Ha establecido marcada dependencia afectiva con la profesora Paola.

9.3.2 LA FAMILIA

La madre es la persona de la familia con mayor compromiso en el proceso educativo en general de estos jóvenes y específicamente en lo comunicativo, ellos pertenecen a familia biológica y nuclear, dos de ellos pertenecen a hogares sustitutos del programa del ICBF. La madre es quien procura hacer participe a su hijo de lo que sucede en casa y fuera de ella, los otros miembros de la familia, por lo general, padres, hermanos o familiares cercanos en su mayoría, asumen con indiferencia este proceso, prestando poca o ninguna atención a las necesidades e intereses y sobre todo a sus particularidades comunicativas, sin embargo les prodigan afecto y sobreprotección, tratándolos como personas enfermas e indefensas, en algunos casos.

" El papá de Wilder coloca el disco del escamoso el cual empieza a bailar con su hijo y al terminar el disco, Wilder es aplaudido por todos y recibe de su padre un fuerte abrazo y un gran beso, luego de esto el papa necesitaba que Wilder le ayudara a organizar el puesto para las empanadas, pero no intenta comunicárselo a él, sino que recurre a la mamá para que le explicara a Wilder que debía hacer"

(R.D.C febrero 19 del 2003.)

Quienes tienen hermanos menores, encuentran en ellos interlocutores válidos, puesto que se vienen apropiando de la lengua de señas con facilidad, en algunos casos, estos se constituyen en intérpretes de los sordos en la familia y en la comunidad en general

Silvana la hermana de Wilder le cuenta que en la escuela la profesora le puso bueno en la tarea de matemáticas, Wilder le dice que "muy bien, que ella es muy inteligente y la abraza, luego pide

que le muestre la tarea para él hacerla, porque él también es muy juicioso". (D.C febrero 19 del 2003.)

En el grupo encontramos una situación particular, la joven y el joven que pertenecen al hogar sustituto, cuentan con entorno lingüístico favorable; ya que en él hay otra sorda (hermana sustituta) hablante fluida de la lengua de señas, quien cursa 6º grado en el colegio Francisco Luis Hernández y se ha constituido en el modelo lingüístico, para los dos jóvenes además es la instructora de señas para toda la familia en general y también para los vecinos y personas allegadas que se interesan por comunicarse con los chicos.

Por lo general las familias del nuestro grupo no utilizan adecuadamente la lengua de señas para comunicarse con los muchachos, pero de todas manera se comunican con ellos, logran hacerse entender y a su vez comprender lo que sus hijos les dicen, ya sea utilizando gestos naturales, dramatizando, haciendo mímica, dibujando, o a través de expresiones corporales; en algunas ocasiones las señas son distorsionadas, no las recuerdan o le dan un significado diferente:

"Doña Maria Helena le dice a Adriana que vaya donde el papito y traiga leche, pero cuando le hace la seña de leche la cambia por la seña de arroz"

(D C febrero 9 de 2003)

"La mamá de Ana hace la mímica de que esta llorando, buscando y preguntándole a la gente por que no sabia como contarle y explicarle por señas a Ana que ella esta muy preocupada por que no la encontraba y que pensaba que se le había perdido y no la volvería a ver"

(R.D.C Mayo celebración del día de la familia)

En el caso de la joven sordociega, ella sólo se comunica con su madre y una de sus hermanas, con el propósito de avisarle que ya llega la hora de irse para algún

sitio, o para darle una orden a realizar, ella no es tomada en cuenta por los otros miembros de la casa (4 hermanos) ni afectiva ni comunicativamente. En su hogar la joven no tiene una participación activa de las actividades que se realizan.

Catalina una joven oyente ciega, quien se comunica en forma oral con todos los miembros de su hogar, no logra entablar conversaciones más que con su grabadora, ya que el compromiso familiar tanto comunicativo como educativo no es efectivo por parte de ninguno de sus miembros teniendo con ella una relación de indiferencia y aprovechamiento en especial por parte de su madre. Las únicas formas comunicativas que se están utilizando con ella son el saludo (buenos días, hola, y adiós), las órdenes y algunos avisos como " muévase, cuidado se cae, despídase, a comer ", entre otros. Siendo estos los momentos comunicativos que con ella se dan dentro de su hogar.

Se evidencia que la mayoría la personas que viven cerca a estos jóvenes, interactúan poco o nada con ellos por que desconocen o no les interesa conocer y aprender a utilizar la lengua de señas para poderse comunicar con ellos.

Hay familias que propician al joven ambientes afectivos (amor, atención, cuidado y respeto) haciéndoles sentir parte activa de ella, lo cual es expresado a través de abrazos, saludos y diferentes demostraciones de cariño y se les hace partícipes, hasta donde sea posible, de lo que pasa en el hogar (eventos familiares, sucesos significativos, etc) como a cualquier miembro de la familia.

" Giovanni se acerca a su profesor para contarle que la otra semana no puede ir a la universidad por que su mamá le dijo que no tenían plata para los pasajes que estaban muy pobres y que él se iba a ir donde unos vecinos para ayudarles a cargar arena y que le iban a pagar y así poder ayudar a su mamá que esta muy triste por que necesita plata y que a él no le gusta ver triste a la mamá."

(R.D.C agosto 15 2002)

En otras familias se ha visto que no se tiene en cuenta ni se le permite participar al joven en actividades familiares como juegos, conversaciones; ni actividades que exijan alguna responsabilidad como lavar los platos, organizar su pieza o la casa, porque ya que creen que por su limitación no tiene la capacidad para entender o realizar determinada acción; Se observa también como algunos de ellos son sobreprotegidos, no los tratan como jóvenes, lo cual le impide a la mamá o familia involucrarlo en lo que pasa o en darle una responsabilidad dentro del hogar.

" Es que mi niña no puede hacer oficios en la casa porque con una sola manito le queda muy difícil, o se puede caer por el piso tan liso y me da pesar, por eso mejor la dejo que duerma o vea televisión todo el día."

(R.D.C febrero 14 2003)

9.3.3 ATENCIÓN PEDAGÓGICA

PLAN DE DESARROLLO INDIVIDUAL

El Plan de Desarrollo Individual (PDI) se constituye como la herramienta que facilita la organización del plan de acción educativo personalizado, tomando como base las necesidades de atención pedagógica del estudiante, detectadas a través de la observación en contextos naturales. Este, es revisado con cierta periodicidad, haciéndole los ajustes pertinentes con base a los logros obtenidos para la reorientación y el fortalecimiento, elección y adecuación de la Intervención pedagógica. (Ver anexo 11).

En la cualificación del PDI se comenzó a tener presente a la familia, ya que es un trabajo conjunto en el que cada logro y dificultad deben ser apoyados no solo por el educador y la institución, sino también por su familia lugar donde se debe continuar y reforzar cada una de las diferentes actividades que le permitan al joven lograr sus metas.

PROYECTO DE AULA

Se diseña la propuesta de intervención pedagógica tomando como base el PDI., la cual se estructura en el Proyecto de Aula Integral cuyo objetivo general está encaminado a brindar a los jóvenes la posibilidad de acceder y formar parte activa de los diferentes conocimientos y aprendizajes funcionales tanto desde lo académico como lo socio ocupacional.

"Su hija nos ayudo haciendo la comida y ella se encargo de hacer el jugo de guayaba para todos sus compañeros. Doña B responde, pero como así si ella no es capas de hacer nada y que peligro que de pronto se cortara por que con una sola mano le queda muy difícil; ella en la casa ni riesgos que haga eso yo me muero de un infarto solo de verla usar un cuchillo en la casa"

(R.D.C PIJAMADA MAYO 2002)

Haremos referencia a los proyectos que se llevaron a cabo en el transcurso de la práctica:

- Primer semestre del 2002 : "Donde vivo? Este proyecto de aula, fue producto de la necesidad de que los jóvenes supieran la dirección de la casa. Partiendo de esa necesidad facilitó que dicho proyecto lograra que los estudiantes conocieran la ubicación espacial, los puntos cardinales,

ubicaran espacialmente su barrio, sus características, los principales sitios de Medellín, las diferencias entre campo y ciudad. Una de las actividades interesantes llevadas a cabo fue un paseo por la ciudad, con el acompañamiento de adultos sordos como modelos lingüísticos.

- El proyecto de aula diseñado para el primer semestre de 2003 se titula, “utilidades de la madera” y es continuación del proyecto anterior “donde vivo”. (Ver Anexo 12). Este proyecto estuvo encaminado a obtener logros académicos funcionales desde las áreas de matemáticas, ciencias naturales, sociales básicamente, articulando los talleres manuales con fines socio - ocupacionales.

La intervención esta organizada a través de diferentes momentos; Comienza con un saludo y luego recordando ¿qué fecha es hoy? Esta se realiza de diferentes formas, utilizando el calendario, colocando varias fechas, entre ellas, la correcta, completando la frase (hoy es _____de_____) con la participación de todo el grupo, en un proceso de construcción de conocimientos, de corrección y autocorrección. Finalizado el trabajo del calendario se explica la actividad central del día con base en el tema propuesto en el proyecto de aula (donde vivo, seres vivos, utilidades de la madera), la cual se lleva acabo a partir de salidas pedagógicas.

Entre las experiencias pedagógica significativas realizadas se mencionan:

- La Pijamada (Mayo de 2002)
- Campamento. Tres días en el municipio de Rionegro (Octubre de 2002)
- Tour por Medellín. (Abril de 2003)

- Visita al Jardín Botánico, (Mayo de 2003)
- Visita al aserrío y fábrica de madera. (Mayo de 2003)

Después de realizada la experiencia, se construye colectivamente el texto escrito como actividad fundamental en la aproximación de la lengua escrita para el sordo, con base a las narrativas que ellos realizan. Los textos contruidos se ilustran con gráficas e imágenes alusivas a lo realizado, estos textos se constituyen en el material de lectura sobre el cual se acude con cierta periodicidad. Los jóvenes realizan la lectura de los mismos pero en su lengua. Las temáticas tratadas, son acompañadas de imágenes, láminas, videos, fotografías, filminas, dramatizaciones, rescatando el hecho de que los sordos son visuales por excelencia.

La disposición de los estudiantes para la realización de las actividades, se llevan acabo ubicando las mesas en forma circular para una mejor participación y apoyo. En ocasiones, dependiendo de la actividad, se divide la población dependiendo de sus niveles de desarrollo, asignando responsabilidades a quienes tienen mejor desempeño, asignándoles responsabilidades de monitoreo.

En el área de matemáticas, el trabajo se lleva a cabo con material concreto para clasificar, seriar, contar y correspondencia término a término, relaciones de número con cantidad, con los de mejor desempeño, se llevaron a cabo procesos de adición y sustracción a través de actividades cotidianas como el valor del pasaje en bus, en el metro, compra en la tienda, etc.

*“Actividad: pijamada en la finca de Sandra. Se explica la actividad a realizar y se reparte el dinero:
Vamos a jugar a la tienda, y cada uno comprará en la tienda de don eduar, lo que se necesita para la comida de esta noche, tienen que mirar bien los precios para que no se equivoquen al comprar. D*

compró el arroz y la sal, comparó el precio con el dinero que tenía y decía que era igual”.

(R.D.C, MAYO 2002)

Otra de las actividades interesantes realizadas en la semana, es la construcción de un texto libre, relacionado con un tema de interés para ellos, construido con el apoyo de la familia, este texto es compartido con los compañeros abriendo espacio para conversar, para hacer preguntas, narraciones, conocer nuevo vocabulario en lengua de señas y continuar familiarizándose con la escritura.

En cuanto al desarrollo de habilidades socio ocupacionales y utilización del tiempo libre, se realizan talleres manuales en el que se enseña a utilizar adecuadamente herramientas de trabajo e implementos adecuados para el aseo y autocuidado como son tapa boca y delantal. Estos talleres se articulan con los temas y aprendizajes que se movilizan en los proyectos de aula: Elaboración de maquetas sobre el barrio, elaboración de formas geométricas (cortada, lijada y pintada), elaboración de chocolates, y cajas

“Se realizó el taller de elaboración de chocolates, con la colaboración de una de las madres de familia, los jóvenes hicieron cada uno sus chocolates y luego le colocaron el precio, los vendieron en la misma institución, este taller tuvo en cuenta las recomendaciones de asepsia para dicha elaboración”

(R.D.C 2002)

La experiencia en el manejo de los computadores, sesión llevada a cabo una hora semanal, ha sido bien aprovechada, las actividades allí realizadas, estuvieron relacionadas con las temáticas abordadas en los Proyectos de Aula, con énfasis en la enseñanza de la escritura funcional de los textos construidos en el aula. Y

en la construcción de textos espontáneos o en relacionar palabras con imágenes y hacer predicciones desde textos.

La actividad de recreación y deportes se lleva a cabo los días martes durante dos horas, en las instalaciones deportivas del instituto de educación física de la Universidad de Antioquía en el barrio Robledo, con el acompañamiento de la educadora física especializada, Durante esta intervención se realizan actividades en natación y deportes en tierra, alternados cada ocho días, se fortalece el trabajo en grupo, el desempeño motor y por supuesto mediadas por la comunicación en lengua de señas. Este espacio no sólo se aprovecha a nivel deportivo, sino que ha facilitado el aprendizaje de hábitos del autocuidado y aseo personal. En la actividad deportiva, el trabajo que se implementa con dos de las jóvenes del grupo es asistido puesto que sus diagnósticos de ceguera con hemiparesia y sordoceguera exigen de este apoyo en dichas actividades.

Existen tres casos particulares de jóvenes dentro del grupo, que realizan otro tipo de actividades, dos de ellos participan en el grupo de teatro los jóvenes de síndrome de Down y retardo, esta oportunidad les ha permitido interactuar comunicativamente con jóvenes oyentes de sus mismas edades, algunos de ellos, han adquirido señas que les permiten comunicarse con los sordos. La otra joven, sordociega, participa en las sesiones de musicoterapia una hora el día viernes. Esta experiencia se ha constituido de gran importancia para ella, ya que a través de las percepciones vibro – acústicas, le ha permitido mayor acercamiento con en el entorno especialmente en la interacción interpersonal.

Además de los espacios de intervención pedagógica tres de los jóvenes utilizan su tiempo libre en actividades laborales familiares, como en la fabricación de chocolates, empanadas y arepas, estas actividades han generado en ellos,

responsabilidad, cumplimiento de horarios, uso adecuado de los implementos y herramientas a utilizar, en los distintos oficios.

El resto del grupo dedica su tiempo libre en ver televisión, ayudar en las labores domésticas, y recrearse con su familia, los jóvenes son tenidos en cuenta para la realización de actividades en el hogar, como una fiesta, un paseo o alguna ocasión en especial, con excepción de algunas familias que no tienen en cuenta a su hijo (a)

Se destaca en algunas familias el compromiso por crear horarios de estudio en casa guiados principalmente por los hermanos.

"Lisdey la hermana de Jhon y Deyci nos cuenta que ella todas las tardes se encarga de que ellos hagan todas las tareas y los pone a escribir mucho para que aprendan como ella y sean muy inteligentes"

(R.D.:C abril 2003)

Con relación a la familia y el apoyo en el proceso educativo, se crean espacios por parte de los educadores, donde se realizan talleres teórico - prácticos de interés a los padres también se les da recomendaciones, estrategias de adecuación de entornos lectores y sugerencias de actividades para realizar en el hogar junto con sus hijos (a). Al finalizar cada semestre, los estudiantes llevan plan casero para realizarlo con la ayuda de la familia. Los talleres de capacitación de lengua de Señas fueron muy acogidos, cada vez que se abordaba una temática o se realizaba una salida pedagógica, se llevaba a cabo un taller referido al tema en particular, facilitando la conversación con sus hijos acerca de sus nuevas adquisiciones. Dicha capacitación fue suministrada por un instructor adulto sordo. y estrategias de adecuación de entornos lectores.

La acción pedagógica es acompañada por el equipo de apoyo conformado por psicología, fisioterapia, fonoaudiología, terapia ocupacional, quienes desde su disciplina asesoran a los educadores y a las familias en procesos comunicativos, sexualidad y en el desarrollo de habilidades socio-ocupacionales de los jóvenes. Psicología ha realizado talleres relacionados con la sexualidad, la autonomía, la etapa de la adolescencia, entre otros; talleres de gran utilidad para los padres y jóvenes. Fisioterapia acompaña de manera esporádica el trabajo con dos jóvenes del grupo quienes presentan Hemiparecia en su lado derecho del cuerpo, suministrando recomendaciones a las familias, a través de ejercicios motrices para una mayor funcionalidad de la parte del cuerpo afectada. Terapia ocupacional, viene brindando apoyo en procesos de egreso institucional.

El apoyo brindado por el equipo es tenido en cuenta en las acciones pedagógicas con el fin de realizar una intervención adecuada, más real y significativa, desde el ajuste a las necesidades y particularidades de los alumnos. Hay una constante retroalimentación entre cada uno de los profesionales, incluyendo a los educadores, sobre temas y situaciones que se relacionen con los alumnos, también existen espacios donde, se planean talleres y actividades en conjunto, ejemplo psicología - educador, hay asesorías para los educadores. Este acompañamiento se da los días lunes.

Para el diseño del P D I, el proyecto de aula, y el acompañamiento del equipo interdisciplinario, se tiene como herramienta principal la intervención domiciliaria, la cual se realiza una vez por semestre, facilitando la realización de actividades en los hogares de los jóvenes relacionadas con los temas tratados en el aula, de observaciones, recomendaciones a padres, respecto a la comunicación y al

acompañamiento de los jóvenes en situaciones de conflicto y entrevista. La intervención domiciliaria permite conocer la realidad de cada joven, sus necesidades, el apoyo y compromiso familiar, a fin de direccionar la intervención desde la adecuación de entornos familiares funcionales e interactivos acordes con las necesidades de los alumnos.

“Comenzamos a jugar domino un juego que Jhon hace por imitación buscando fichas de igual cantidad o forma, pero más adelante trata de contar los puntos de cada ficha logrando un conteo hasta el cinco en un solo lado de la ficha hace grupos de fichas con igual forma o posición de los puntos y otro grupo con las fichas de cantidades iguales a 5 señalando que son cinco pero no comprende cuando se le pregunta que todos son iguales(lo intente de diferentes formas pero fue complicado para el comprender no solo por la forma de explicar sino porque apenas esta comenzando a comprender el concepto de numero). A medida que realizamos el juego con los muchachos, juego en el que participa Lisdey y su hermano Camilo, se le va preguntando a Esperanza con relación a la entrevista.”

(visita domiciliaria febrero 2003)

9.3.4 ANALISIS DE CATEGORIAS

GRUPO DE EDUCACION PREVOCACIONAL

Para dinamizar procesos de interacción comunicativa es necesario que el niño esté inmerso en un entorno lingüístico favorable, esto quiere decir acompañado de interlocutores adultos válidos que le faciliten su adquisición de la lengua. Cuando el niño tiene una lengua diferente a la de sus interlocutores, en su entorno natural inmediato, en este caso un niño sordo de padres oyentes, donde la lengua natural del niño es la lengua de señas que es de carácter viso - gestual y los padres no tienen un conocimiento de esta y por ende se comunican muy deficitariamente con ellos, haciéndolo por lo general con señas naturales o ejecutando la acción o en lengua oral, es donde se presenta un aislamiento por parte del niño, requiriendo de otros entornos lingüísticos favorables para él, como lo son las instituciones educativas para sordos en las cuales pueden interactuar con sus pares sordos o personas oyentes que utilicen la lengua de señas; Ya que a diferencia de los niños oyentes que llegan a la institución con su lengua, la oral, ya consolidada, ya adquirida, en el caso de los sordos, es el ámbito escolar el que posibilita el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua de señas, en encuentros con adultos sordos como modelos lingüísticos. De ahí la importancia de un trabajo sistemático en el aula de clase de la lengua de señas, puesto que este, para el sordo se constituye en el contexto casi exclusivo facilitador de la comunicación. Por supuesto que el educador debe ser competente en lengua de señas.

Lo mencionado anteriormente, es la situación que se presenta en el grupo prevocacional, en la que los jóvenes pertenecientes al programa, solo tienen

este espacio, el CSP, como la oportunidad propicia para interactuar comunicativamente con sus pares y tener acceso al conocimiento, ya que desafortunadamente la escuela de sordos les negó la posibilidad de continuar su educación formal a muchos de ellos, con la excusa de que no “aprenden”. Otro hecho importante es que este grupo no tuvo oportunidad de adquirir tempranamente su lengua.

Este eje de trabajo se constituyó en la piedra angular para validar la propuesta de intervención pedagógica pues se consideró que la descripción del desarrollo de la competencia comunicativa de los jóvenes asistentes a él, nos daría una medida de los beneficios de esta propuesta. La competencia comunicativa de los sordos cuando están expuestos a un entorno facilitador del aprendizaje de la lengua de señas colombiana, esta surge y se adquiere en condiciones normales, basta con tener interlocutores facilitadores de la misma.

Las actividades planteadas en la propuesta de intervención pedagógica, han sido el escenario en el cual los estudiantes construyen su conocimiento sobre el mundo, de la mano de los adultos cooperadores - sordos y oyentes - y en la interacción con sus pares; a la vez que se apropian de un código lingüístico accesible y eficiente para las tareas de aprendizaje, comunicación, y socialización (Vigotsky, 1979). Como lo han demostrado los estudios realizados por Bruner (1989), se mantiene la fuerte convicción de que el dominio de la lengua natural se da mas rápidamente, cuando su adquisición ocurre en medio de experiencias significativas, poco a poco se van apropiando de nuevos conocimientos, gracias a nuevas experiencias, que les brinda oportunidades de qué hablar con sus profesores, con los compañeros y con las familias cuando tienen el manejo de su lengua.

Los jóvenes sordos se muestran curiosos, interrogan permanentemente sobre el mundo que les rodea y resuelven creativamente los problemas que se presentan en el transcurso diario, todo esto mediado por el uso eficiente de la LSC.

Cada uno de los jóvenes ha adquirido un nivel determinado en la comunicación, unos son más expresivos mientras que otros son más comprensivos, desde expresiones de tipo nominales, pasan a realizar conversaciones con mayor nivel de coherencia.

Los adultos sordos, son los modelos lingüísticos insustituibles para los niños aprendices de la LSC, es decir, ellos cooperan con los niños extendiendo, reformulando, repitiendo, o complementando sus producciones lingüísticas, de la misma manera que lo hacen los padres, madres, hermanos de los niños que oyen en situaciones cotidianas. Se hace énfasis permanentemente en que no se trata de una enseñanza formal de la lengua por ello fueron tan valiosas las experiencias cuando eran acompañadas por los adultos sordos.

A medida que los jóvenes menos competentes fueron ampliando su código lingüístico, tuvieron la posibilidad de referirse a eventos por fuera de su alcance perceptual.

Ha sido evidente la cualificación de la narrativa, más allá de la comunicación funcional, ellos evidenciaron el uso de una estructura narrativa, relatando experiencias familiares que compartían entre ellos y sus profesores, al igual que experiencias vividas en el programa las relataban a sus familias. Cuando tenían oportunidad, como evidencia relevante del nivel de competencia comunicativa, se

observó que ellos pudieron establecer conversaciones espontáneas con adultos sordos.

En este estudio al reconocer las diferencias individuales, las historias de vida, los estilos de interacción, las características de personalidad, y los ambientes familiares, se señala que si bien todos los jóvenes compartieron las mismas actividades, vivieron las mismas experiencias, cada uno avanzó a su propio ritmo y despliegue de su singularidad.

A nivel conversacional en el grupo se observan diversos niveles de comprensión, fluidez, utilización de tópicos conversacionales, en algunos existe mayor competencia que en otros, en general se evidencia que los jóvenes han adquirido un mejor dominio en el inicio y mantenimiento de una conversación, puesto que al tener un repertorio más amplio de temas sobre los cuales conversar, les facilita la adquisición y desarrollo comunicativo en el que se articulan los principales "componentes de los actos de habla"

- *El marco:* Los estudiante se comunicaron en los diferentes lugares en los que actuaron, en el comedor, el aula de clase, en la piscina, la casa, etc., siendo el aula el escenario privilegiado de comunicación. , tanto por los procesos que se llevaron a cabo en los alumnos,, como por las estrategias que se planearon intencionalmente, en la adecuación del ambiente de aprendizaje y comunicativo

- Estas estrategias se tuvieron en cuenta tanto en el aula como fuera de ella, pues, como ya se ha dicho, la comunicación siempre estará presente

en la cotidianidad del ser humano, como hecho social inherente a la especie, pero sabemos de las innumerables barreras permanentemente, encuentra el sordo dado que como comunidad minoritaria, está inmerso en el mundo de la mayoría oyente.

- *Los Participantes:* se comunicaron con sus pares, con sus profesores, con sus familias, y en general con todos los que intervinieron en el acontecimiento comunicativo en todas las formas que se idearon para poderse entender, los estudiantes mas competentes al respecto, se constituyeron en modelos para el grupo en genera. El acompañamiento de una persona adulta sorda en algunas de las experiencias pedagógicas facilitó la interiorización de las señas correctas del tema que se estuviera tratando, tanto por parte de los alumnos como de los educadores. Los adultos sordos, son los modelos lingüísticos insustituibles para los niños aprendices de la LSC, es decir, ellos cooperan con los niños extendiendo, reformulando, repitiendo, o complementando sus producciones lingüísticas, de la misma manera que lo hacen los padres, madres, hermanos de los niños que oyen en situaciones cotidianas

Con un Propósito:, "hablar" de lo que estaban viviendo, de los temas de interés, desde las nuevas experiencias.

- Teniendo en cuenta *La Estructura de la Interacción*, la secuencia de los distintos acontecimientos comunicativos, en forma lógica y coherente narraban los acontecimientos,.

- *El tono de interacción*, también fue evidenciado a través de la espontaneidad de sus relatos y la reconstrucción formal del tema abordado, dando cuenta de este, incorporando nuevas señas en sus comunicaciones cotidianas.
- Con apoyo de nuevos *Instrumentos*, que intervienen en la comunicación, los dibujos, las dramatizaciones, las señalizaciones, cuando no contaban con las señas específicas para las explicaciones o cuando no contaban con interlocutores que manejaran la lengua de señas, utilizaban esos recursos, lo mas importante era comunicarse. Situaciones que fueron aprovechadas por los alumnos mas competentes para el enriquecimiento lingüístico de los menos competentes.

De gran importancia en la experiencia que se adelantó, fue la aproximación a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en el sordo, nos sorprendieron por el interés manifiesto en saber qué decía el texto, el intentar construirlo espontáneamente, en reconocer desde la identificación de palabras conocidas el sentido global del texto, el leer los textos construidos en lengua de señas, el llevar a cabo el ejercicio escritural a través del computador, en el interés y entusiasmo cuando se construían y sobre todo, los mas competentes siempre prestos a ayudar a los que aún no lograban entender. En general todos tienen tener claro que siempre un texto escrito, dice algo.

Los padres se mantienen motivados por el aprendizaje de la LSC, asisten a los talleres preparados para ellos por las personas sordas, practican entre ellos y con sus hijos sordos y demandan cada vez mayor frecuencia en la capacitación, desafortunadamente las condiciones presupuestales y de espacio en el CSP. no

facilitaron estos procesos. Sin embargo vienen contribuyendo a mejorar cualitativamente la comunicación con sus hijos sordos en sus entornos familiares y mas aún, cuando las familias se están apropiando del nuevo léxico referido a las nuevas experiencias que se adelantan. Otra situación que vale la pena mencionar ha sido la transformación del concepto particular acerca de la sordera y sus efectos, cambiando la familia su actitud frente a las personas sordas.

Es innegable que la cualificación de los entornos familiares, viene contribuyendo en la minimización de las barreras comunicativas cotidianas de los sordos, Pero a pesar de los esfuerzos por parte de la madre para facilitar la participación de su hijo en la cotidianidad del entorno familiar, se ha presentado la dificultad de que muchos de ellos no han podido comprender totalmente lo que su familia le quiere decir, y tampoco son comprendidos con facilidad, puesto que no hay un adecuado manejo de la lengua de señas en el ámbito familiar social, sin embargo, otras formas alternar al habla o las señas propiamente dichas, salen a flote lo que se quiere decir; es que si bien solucionan en el momento una situación particular de intercambio conversacional, no contribuye al fortalecimiento comunicativo y lingüístico de los jóvenes. como es bien sabido la sordera no es una variable determinada para el desarrollo cognitivo, más bien la falta de experiencia con el mundo físico y social puede convertirse en un factor que potencialice o deteriore los procesos tanto comunicativos como en la construcción del conocimiento en la persona sorda.

Se puede decir que las acciones educativas realizadas con el grupo Prevocacional, facilitaron la cualificación de los procesos de todos quienes en una u otra forma hemos sido protagonistas de esta experiencia, los estudiantes en cuanto a su desarrollo comunicativo, lingüístico , cognitivo, socio afectivo y de identidad, las familias en la comprensión del real compromiso con sus hijos, mas

allá del acompañamiento físico, y en nosotros los educadores nos facilitó, la apropiación de la acción pedagógica y la recreación de la metodología desde la concepción de realidad social y educativa como fundamento en nuestra formación como docentes

10 LA EVALUACIÓN

En el abordaje de nuestro proyecto y práctica pedagógica como un proceso de investigación y de evaluación constante, permanente y flexible; ésta se convierte en directriz del quehacer docente, permitiendo la observación, reflexión y sistematización de lo que se evalúa, para qué se evalúa y cómo se evalúa, posibilitando implementar en el aula y fuera de ella, las adaptaciones que surjan de cada evaluación que se realice, tanto para quien es evaluado como para quien evalúa.

Desde un enfoque cualitativo, la evaluación es considerada como un proceso de conocimiento que implica una reflexión permanente por parte del maestro, permite realizar una exploración de las habilidades, necesidades, intereses y capacidades de los niños y jóvenes en las diferentes áreas del desarrollo: cognitiva, motriz, social y comunicativa, para direccionar la intervención pedagógica de acuerdo a las condiciones particulares de cada uno de los alumnos.

En este orden de ideas, la evaluación pedagógica de esta población, debe permitir la detección y la provisión a tiempo de los servicios necesarios para reducir o eliminar los efectos de la discapacidad o para prevenir la aparición de otros problemas a fin de aminorar la necesidad de servicios educativos especializados posteriores.

No es suficiente evaluar a los niños y jóvenes del proyecto una sola vez, sino que la evaluación está presente en todo el proceso pedagógico, lo que facilita la implementación y adecuación continua de la propuesta de intervención, tanto

dentro del contexto familiar como educativo (entornos naturales), enfocada desde una propuesta de intervención naturalista, funcional e interactiva.

11 REFLEXIONES SOBRE NUESTRA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA:

“LO DESCONOCIDO COMO UN RETO EN MI FORMACIÓN PERSONAL Y PEDAGÓGICA”

Antes de iniciar la práctica pedagógica con la población del proyecto Atención al Limitado Sensorial con patologías asociadas, mi deseo era el de trabajar con niños y jóvenes que sólo tuvieran una alteración a nivel visual y auditivo; pero al conocer la complejidad de dicha población, mis expectativas cambiaron: me encontré con algo inesperado y confuso que cuestionó mi presente y futuro. Pero poco a poco lo desconocido se convirtió en un gran reto para mí, no sólo en lo académico en cuanto a investigar y conocer más a fondo cada discapacidad, cada comportamiento, cada llanto, cada risa, cada mundo, cada vida; sino más esencialmente en lo personal porque aprendí a mirar más allá de lo que unos simples pero útiles ojos ven: descubrir lo grande en lo “insignificante”; el milagro de la vida en la sonrisa y ternura maravillosamente humana de nuestros niños y jóvenes *“especiales”*.

Y es ahora después de haber transitado por este camino arduo pero gratificante y satisfactorio, que pueda afirmar que este proceso

educativo y formativo es un compromiso permanente y continuo, que solicita personas que no sólo quieran involucrarse en él; si no que lo sientan como suyo, que sean conscientes de la responsabilidad y sacrificio que implica y del tiempo que requiere.

Al enfrentarme a esta población, se ha abierto una brecha de vacíos e inquietudes que he podido resolver en la medida en que, gracias a mis compañeros y al trabajo en equipo, ha surgido el interés, compromiso y dedicación que se ha necesitado para ofrecerles una mejor calidad de vida, donde se valoren como sujetos que hacen parte de la complejidad de un mundo heterogéneo, en el que sobre todas las cosas prevalece y ha de prevalecer el “*DERECHO A LA DIFERENCIA*”.

MARIA ISABEL AGUIRRE.

***LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO POSIBILITADORA DE
MI CRECIMIENTO COMO SER HUMANO***

En el transcurso de mi práctica pedagógica fueron muchos los logros y dificultades inherentes a ella que me ayudaron a crecer y a madurar tanto profesional como personalmente.

Fue una experiencia enriquecedora donde viví momentos inolvidables que dejaron una huella muy positiva dentro de mí; el compartir tres semestres no sólo con mis compañeros sino más especialmente con los niños, jóvenes y sus familias permitió evidenciar como el paso de la teoría a la práctica es un gran reto, y más aún cuando nos referimos al trabajo realizado con la población plurideficiente.

En nuestra labor como docentes la relación maestro-alumno cumplió un papel indispensable en el éxito del proceso educativo, de ahí que en nuestros alumnos se hallan observado logros gracias a los lazos afectivos que se crearon entre nosotros; logros que por muy pequeños fueron significativos y me impulsaron y motivaron para seguir adelante luchando por ellos.

Es necesario reconocer y tener muy presente que el lenguaje y la comunicación fueron los mediadores por excelencia para que dicho proceso se llevara a cabo y que la buena interacción que se dio entre

educadora-alumno-familia influyó en la puesta en marcha de la intervención pedagógica.

Teniendo en cuenta que esta población no se comunicaba de forma oral, así como nosotros para manifestar sus sentimientos y necesidades, sino que utilizaban señales desconocidas que pasaban muchas veces desapercibidas para quienes nos encontrábamos con ellos. Se hizo importante desarrollar una gran sensibilidad y capacidad de observación no sólo para dar significado a estas señales sino, para “sentir” en realidad como si fueran nuestros problemas las situaciones que afectaban al niño y a su entorno inmediato, es decir, su familia.

Es muy difícil decir adiós, y cerrar un ciclo que pasa para iniciar una nueva etapa, dejando a tantas personas valiosas que a pesar de tener un corazón fuerte pero a la vez lleno de ternura y un espíritu alegre me enseñaron que el verdadero valor de la vida está en el compartir y dar lo mejor de sí a los seres queridos; sin embargo, sólo queda guardar estos momentos tan significativos en mi memoria y dar gracias a quienes hicieron posible todo este proceso.

MÓNICA VIVIANA TORO

EL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS Y MI EXPERIENCIA DOCENTE.

Ofrecer al niño o joven la posibilidad de interactuar con su entorno, donde este tenga incidencia en objetos, personas y acontecimientos a través de experiencias significativas, es uno de los objetivos planteados por el educador, después de seguir un proceso de evaluación constante y flexible a las condiciones de esta población plurideficiente; a las necesidades de atención y a las capacidades que estos han ido desarrollando en su proceso educativo.

Tener claro lo anterior, es una de las pautas que permite al educador conocer a nuestros alumnos, no solo en lo pedagógico, también en lo ontogenético; posibilitando la planeación, elaboración y ejecución de proyectos de aula encaminados a ofrecer al niño o joven nuevas posibilidades de desarrollo como ser integral, dentro y fuera del aula.

Unos proyectos de aula elaborados a consciencia desde el saber profesional del educador, la formación textual y la experiencia pedagógica en la cual se ha estado inmerso durante el propio proceso de aprendizaje; en el cual no solo se a observado y evaluado a otros,

sino que desde un enfoque etnográfico, el educador también es objeto participe de dicho proceso; de una confrontación constante del que hacer docente, que le permite reafirmar y reestructurar si fuese necesario las directrices que lo han formado como profesional.

Como educadora, la práctica me a dado grandes satisfacciones, me permitió reafirmar mi vocación, mi deseo de ayuda al otro; y más aún, plantearme nuevos retos, perfilando con mayor acierto la población con la que quiero trabajar(sordociegos)

Al iniciar todo era tan caótico, no era lo mismo leer sobre esta población y creer que se tenían conocimientos necesarios para abordarla, cuando te enfrentas a la realidad, cuando no puedes comunicarte, cuando sientes su agresión y no puedes comprender que haz hecho mal y te vas deprimido a casa, en muchas ocasiones con una lagrima rodando por tu mejilla y cuestionándote ¿Podré lograrlo? ; si se puede, con la ayuda de los padres, con la amistad incondicional de tus compañeros, con la voz de aliento de quien té asesora, con el abrazo o la leve sonrisa de tu alumno que por primera vez te expresa que ha entendido, que te reconoce, que ahora tú también haces parte de su vida y que posiblemente nunca te olvidaran, como tu nunca los olvidarás a ellos.

Creo que toda práctica deja el sin sabor de la partida, de pensar que pasara con estos seres con los que haz creado lazos afectivos, quienes ocuparon por tres semestre, no solo tu mente, tu espacio y tus deseos; También fueron el motivo de tus retos.

Gracias por darme esta oportunidad de crecer como ser humano, de dar gracias a Dios por permitirme aprender de mis alumnos y sus familias: a no darsen por vencidos, a luchar por lo que aman, por lo que otros ignoran; de ver la vida y todo lo que nos rodea con otra perspectiva, de valorar cada día como una nueva oportunidad para vivir, de ayudar y ser ayudado, de aprender a respetar al otro con su diferencia y aceptar que necesito otras manos unidas a las mías, para lograr grandes sueños.

LEDIN DAMARIS GONZÁLEZ MADRID

MI EXPERIENCIA EN LA PRACTICA DOCENTE

EL INICIO DE UN NUEVO CAMINO

Cuando inscribí mi práctica profesional, tenía algo claro y eran las ganas de trabajar con los jóvenes sordos del proyecto atención al limitado sensorial, ganas que me surgieron desde que comencé a realizar los cursos de lengua de señas. Pero tenía solo las ganas, porque dentro de mí existía el temor de no hacer las cosas bien, no conocía a los jóvenes, solo sabía que eran sordos; Luego comencé mi

práctica y entré a un mundo que era más grande de lo que yo me podía haber imaginado, no eran solo sordos, eran las personas que me enseñarían a verme más que una maestra; no eran solo personas, eran familias y cada una de ellas me enseñarían el lado humano de mi carrera; no era solo un grupo al que le iba a enseñar, era un grupo que por año y medio se convertiría en mi familia.

Conocer a cada una de los jóvenes que conforman el grupo del prevocacional, ha sido más que conocer sus diagnóstico, sus capacidades y habilidades, o conocer sus vidas familiares. Fue compartir, pasar juntos por todas esas grandes experiencias vividas, ayudarles en ciertos momentos de la vida y, también, ayudarme a conocer que el ser maestro, va más allá del aula, que cada uno de mis alumnos es un mundo al que yo entré a ser parte de el, igual que ellos a ser parte de mi mundo. Estos jóvenes también fueron mis maestros, maestros de vida, pues con cada sonrisa, con cada progreso, con cada muestra de vida me enseñaron que no hay limitación alguna para el que quiere vivir. Pero no solo fue conocer a los jóvenes y a sus familias lo que me enseñó esto, fueron también aquellas personas que cada una con su forma particular de ser, me enseñaron mucho más, fueron mis compañeros de práctica, a los que les agradezco cada momento que pasé con ellos; Ellos me transmitieron lo más valioso que tenían y le aportaron a mi crecimiento personal y profesional.

Las ganas con la que empecé mi práctica siguieron, pero mi temor desapareció en el instante en que, por primera vez entré al aula de clases y, con señas, dije ¡Buenas tardes! Y recibí de ellos, mis alumnos, un gran saludo y una gran bienvenida a este mundo que sería el comienzo de mi vida profesional.

Hay tropiezos, si, como en todos los caminos que hay que recorrer en la vida, pero esos mismos tropiezos, me enseñaron a pararme y continuar, a querer hacer más y a saber que todo lo que yo haga de mi vida de aquí en adelante será con el recuerdo de mi gran experiencia en mi práctica profesional.

PAOLA ANDREA OTRIA ACOSTA.

MI EXPERIENCIA DOCENTE.
“LO MÁS RICO DE LA VIDA”

"Vive cada día como si fuera el ultimo" " aprovecha cada momento de tu vida porque este para ti podrá ser el ultimo"

Estas dos frases fueron las que siempre guiaron mi vida, para mí, fueron palabras de doctrina ya que mi forma de vivir me hacían sentir y pensar que por mi manera de actuar muy lejos no podría llegar.

También tuve muy claro que el estudiar y ser un profesional serian dos cosas como muchas otras que no podría realizar, ¿por que razones?, tal ves mejor no las diré, pero hoy sentado frente al nuevo y mejorado Eduar descubro el ser tan maravilloso y diferente del anterior que en mi mente y corazón se formo, se que aun faltan muchas cosas por corregir y reorientar, pero es en este momento que descubro que todo se puede lograr, y lo único que falta es desear.

La palabra que en estos momentos les voy a decir es de gran orgullo para mi y es que soy un **EDUCADOR**, pero no aquel educador con el cual aprendí en mis tiempos de escuela y colegio de los cuales solo recuerdo y aprendí a tenerle pereza al estudio y encontrar mas

diversión en otro tipo de actividades; no, yo no soy ese educador, sino que soy el **EDUCADOR** que sueña, construye ideas, que crea y cree en aquellas personas a las cuales llama alumnos, pero que en el fondo sabe que ellos no son sus alumnos sino sus maestros, ya que día a día lo confrontan e invitan a seguir formándose como persona y docente, para que les pueda brindar lo mejor en su formación. Esto se a podido lograr gracias al apoyo y guía dado por Dios como el posibilitador o mediador de esta nueva oportunidad, mí poderosa familia que han acompañado este duro proceso, mis grandes amigas y compañeras de practica y en especial por los deseos, necesidades y expresiones de afecto de cada uno de estos jóvenes con los cuales trabajo.

Sé que este ha sido un proceso "duro" y hasta complicado, pero hoy sentado junto al nuevo Eduar, puedo decir sin ningún temor: adiós al Eduar sin sueños y esperanzas, el que creía que su vida seria desolación y aprovechamiento de cada situación para su propio bienestar sin importar por ninguna razón el ser que se encuentra a su alrededor.

Todas estas experiencias que a guiado mi proceso de formación han sido fortalecidos por decirlo así, gracias a estos tres semestres de la practica donde cada uno de mis alumnos y amigos de practica daban mayor significado a todo lo que a mi alrededor sucedía, acepto que el encuentro con estos jóvenes fue algo que en mi genero

muchos temores, dudas, traspasos, pero también risas, sueños y expectativas fuera de todos los otros sentimientos que de una u otra forma me generaban mucha alegría, pero fueron ellos mismos con su gracia deseos de lograr algo y esas ganas de aprender con ellos y no de mí, lo que siempre me dio mayor fuerza y deseo de hacer por ellos lo mejor. Si, falle muchas veces y sé que todavía lo hago, pero como dicen que caerse y luego lograr levantarse no es caer busco hacer siempre lo mejor, además cada uno de los jóvenes del prevocacional me enseñó a su forma que esta práctica no era solo para enseñar o poderme graduar, sino que este era un lugar para compartir y sentir, aunque me fue muy difícil entenderlo por fin comprendí que fueron ellos los que me enseñaron y que todos los errores cometidos por mí ellos ya los perdonaron y como dice Juan Carlos " no importa, que él me ayude" y esto sí ha sido cierto por que tanto él como todos en esta práctica, me han ayudado a ser un poco mejor y a ver en los otros el deseo de cambio y superación que trabajado en grupo será más fácil y mejor de construir.

Esta experiencia como docente y todo este proceso que para ser un docente se necesita, logré conocer la verdadera esencia de la vida, estando aferrado fuertemente a las alegrías y fortalezas que cada una de estas personitas poseían y que sin ningún egoísmo conmigo compartían y aun cuando mi práctica y mi forma de aprendizaje han sido lentos puedo decir con orgullo que de lo que antes existía en mí lo he podido corregir, no al máximo, pero aun sigo aquí, echando

siempre para adelante teniendo presente que **HOY ES UN DIA ESPECTACULAR PARA SONREIR** Y con amor y alegría a todos se lo debo hacer sentir.

Gracias muchachos y muchachas por darme esta oportunidad de sonreír.

EDUAR RESTREPO

12 CONCLUSIONES

- * El incremento de las interacciones comunicativas se dinamiza a través de un proceso de sensibilización y participación activa de la familia en las intervenciones pedagógicas, especialmente por parte de las madres, quienes lograron interpretar y retroalimentar las señales comunicativas de sus hijos (gestos, movimientos corporales, vocalizaciones, lengua de señas) observándose una mejor interacción con el adulto.
- * Si bien se evidenció un avance significativo en la interacción comunicativa dentro de las familias, estas interacciones se vieron obstaculizadas por los diferentes factores que interfirieron en ellas como: la falta de participación de otros miembros familiares al proceso educativo, el recargo de las responsabilidades del hogar a la madre, la insatisfacción de las necesidades básicas dado la difícil situación económica y el más importante, la falta de competencia de la familia para comunicarse con los niños, niñas y jóvenes (interlocutores válidos).
- * La intervención pedagógica fue la herramienta fundamental que, a través de estrategias metodológicas como: la estructuración de las actividades desde la rutina de trabajo, la elaboración de los planes de desarrollo individual, las adecuaciones de los entornos naturales, las experiencias significativas, las capacitaciones y talleres a los padres de familia y la evaluación y seguimiento de las conductas comunicativas, promovió y dinamizó procesos de interacción comunicativa en la población del proyecto.

- * Durante el proceso educativo con los niños, niñas y jóvenes, se observó una mayor funcionalidad en su interacción comunicativa; debido a que los aprendizajes significativos que han venido adquiriendo, gracias a las intervenciones pedagógicas en sus entornos naturales, les han permitido acceder a una comunicación más simbólica donde ellos a través de sus formas particulares de expresión; el establecimiento de diálogos respetando los turnos conversacionales; el cambio de conductas disruptivas por otras más convencionales, dan respuesta a las intervenciones de los interlocutores.

- * En la atención educativa de la población plurideficiente, el acompañamiento del equipo interdisciplinario es de vital importancia para la cualificación de las intervenciones, desde la participación en la elaboración del P.D.I, los aportes en la claridad diagnóstica y la participación en el diseño e implementación del SCAA acorde a sus necesidades particulares comunicativas, se facilitarían la interacción comunicativa de los niños y jóvenes. No obstante, la situación real es que el tiempo destinado por los distintos profesionales al apoyo, orientación e intervención al proyecto no alcanzan a cubrir las necesidades de los usuarios tampoco han evidenciado interés en el conocimiento de las características e implicaciones de la presencia de las múltiples discapacidades.

- * La familia como pilar fundamental en este proceso, tuvo un acompañamiento y asesoría constante por parte de los educadores para la continuidad de la intervención pedagógica en el hogar; se evidenció un mayor compromiso frente a la observación y sobreinterpretación de las señales comunicativas de sus hijos, así como el seguimiento de recomendaciones que se brindaron con relación al manejo de comportamiento, sexualidad infantil y adolescencia, convivencia en el hogar, elaboración del duelo, talleres de lengua de señas y la debida aplicación de los planes caseros para una mejor adecuación del

entorno familiar y social, convirtiéndolos en escenarios ricos para el intercambio comunicativo.

- * La experiencia de Musicoterapia realizada con la población, nos ha permitido evidenciar cómo la música desde sus elementos básicos: el ritmo, la melodía, el timbre y la duración, y en su perspectiva vibroacústica, constituyen un apoyo valioso para la atención pedagógica con esta población; facilitando la intermediación entre el Yo, el entorno y su representación.
- * El Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, no cuenta con espacios acordes a las necesidades de la población que atiende y no permite adecuaciones en su estructura arquitectónica debido a que dicho centro es considerado patrimonio histórico y cultural de la ciudad, lo cual dificultó adecuar los espacios de aprendizaje, innovar en las actividades propuestas y ampliar los horarios de atención.

13 RECOMENDACIONES

- * Es importante comprender que la atención a la población plurideficiente se constituye en un reto para el ejercicio docente, por ello se hace necesario tener claridad en los criterios de evaluación de las diferentes áreas del desarrollo, para la implementación de una adecuada intervención pedagógica.
- * Es importante seguir fortaleciendo y retroalimentando las señales comunicativas de los niños, niñas y jóvenes del proyecto, con el fin de dinamizar procesos de interacción comunicativa que les permita ser más funcionales en los diferentes entornos.
- * Se requiere diseñar e implementar Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa, teniendo en cuenta las necesidades específicas de la población.
- * Integrar a los niños sordos que tengan un desempeño cognitivo funcional que le permita adquirir conocimientos académicos, en un entorno lingüístico competente, en este caso la escuela de Ciegos y Sordos, como el lugar en el cual pueden interactuar con sus pares.
- * Tener en cuenta, como principio básico en la atención pedagógica, el aprovechamiento al máximo de los sentidos restantes de la población con limitaciones sensoriales, facilitando la apropiación de su entorno inmediato.

- * Continuar con la Estimulación en Baja Visión, planeando actividades que permitan aprovechar el potencial visual de los niños, así como adecuar el espacio con los elementos necesarios para su realización.

- * Dar continuidad a la experiencia de Musicoterapia, con el fin de seguir favoreciendo el desarrollo de la comunicación, el lenguaje y la aprehensión del entorno.

- * Tener en cuenta el conocimiento y manejo de la lengua de señas en educadores practicantes y demás profesionales que trabajaran con la población de este proyecto, para una mejor interacción y valoración de este código lingüístico.

- * Se requiere de una mayor constancia de los padres de familia en la asistencia a las intervenciones que se llevan a cabo tanto en el aula como fuera de ella; así como un aprovechamiento de las terapias, capacitaciones y talleres ofrecidos por los diferentes profesionales.

- * Se hace necesario que los padres de familia tengan mayor acompañamiento y compromiso, dando continuidad en el hogar a las actividades propuestas en el aula, por los educadores y demás profesionales; como también a la realización de los planes caseros acatando las recomendaciones hechas por los mismos.

- * Involucrar a padres de familia y equipo interdisciplinario en la elaboración y revisión de los Planes de Desarrollo Individual de los alumnos.
- * Continuar adecuando los entornos naturales teniendo en cuenta las particularidades, necesidades, intereses y posibilidades de cada niño, joven y familia.

- * Seguir realizando visitas e intervenciones domiciliarias que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas y cotidianas dentro de sus contextos naturales.

- * Se requiere que el equipo de apoyo tenga con anterioridad un conocimiento de las necesidades, características y posibilidades de los niños y jóvenes del proyecto, que permitan realizar adecuadas intervenciones desde sus áreas. Al igual que la participación de cada profesional en la evaluación inicial la niño o joven.

- * Capacitar en lengua de señas y en los aspectos referidos a la sordera y sus implicaciones a nivel social, cultural y educativo, a la familia y en lo posible a la comunidad de la cual hace parte el niño.

- * Continuar con el trabajo de habilidades específicas en actividades físicas, predeportivas y deportivas, que les permitan afianzar los patrones de movimiento locomotores y manipulativos, participar en competencias al interior del grupo y en espacios diferentes a la sesión de Educación Física.

14 BIBLIOGRAFÍA:

- Alternativas para la comunicación en niños plurideficientes un reto para la educación especial. Trabajo de Grado. Facultad de Educación. U de A.
- BAUMGART, Diane; JHONSON, Jeane y HELMSTETTER, Edwin. Sistemas Alternativos de Comunicación para Personas con Discapacidad. Alianza Editorial, Madrid, 1996.
- BONILLA, Elsy y RODRÍGUEZ, Penélope. La investigación en Ciencias Sociales: Más allá del Dilema de los Métodos. Universidad de los Andes, Bogotá, 1995.
- BOSTON, Charles P. El Desarrollo del Lenguaje. Editorial Huemul S.A., 1976.
- Constitución Política de Colombia, 1991.

- CORTES, Angel Alonso. Lingüística General. Cátedra. Madrid, 1994.
- Declaración de Salamanca 1994.
- Deficiencia Visual: Aspectos Psicoevolutivos y Educativos. Ediciones Aljibe S.L., 1994.
- Del Río, María José. El lenguaje y Comunicación en Personas con Necesidades Educativas Especiales. Ediciones Martínez Roco, 1997.
- Documento: “Bases Sociales y Cognoscitivas del Lenguaje”.
- Documento: “El Enfoque Sociocultural del Aprendizaje de Vigotsky”.
- Documento: Psicobiología Evolutiva de la Comunicación y el Lenguaje.

- GARTON, Alison. Interacción Social y Desarrollo del Lenguaje y la Cognición. Ediciones Paidós, primera edición. Buenos Aires, 1994.
- GUIDO, Guevara Sandra. TORO, Castaño Irma. Procesos Comunicativas y tecnología. Bogota UPN.
- HERNANDEZ Pina, Fuensanta. El Lenguaje Humano: Teorías Psicosociolingüísticas sobre su Adquisición. España, Siglo XXI, 1984.
- HERNANDEZ S, Roberto. Metodología de la Investigación. Mc Graw – Hill. Interamericana de México, primera edición, 1991.
- MARINO, Germán. La Investigación Etnográfica aplicada a la Educación. Dimensión Educativa. Bogotá, 1991.
- Leonhardt, Mercè. El Bebé Ciego: primera atención. Un Enfoque Psicopedagógico. ONCE, primera edición, 1992.

- Ley 115 de 1994: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

- Ley 324 del 11 de Octubre de 1996.

- Ley 361 de 1997.

- LOPERA, Egidio y Otros. Investigación Cualitativa: Confrontación y Prospectiva. Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Universidad de Antioquia, primera edición, 1993.

- LUTERMAN, D., M. Página Web: www.yorkpress.com/index.html. 1991.

- MEDWID, D., J. & Weston, D.C. Universidad de Gallaudet Página Web: <http://gupress.gallaudet.edu>. 1995.

- NICHCY. Publicaciones en Español Sobre las Discapacidades. Páginas Web: nichcy@aed.org y www.nichcy.org

- NIÑO, Rojas Víctor Manuel. Los Procesos de la Comunicación y del Lenguaje, Fundamentos y Practica, Ediciones Ecoe, 1998.

- OVIEDO, Alejandro: Una Aproximación a la Lengua de Señas Colombiana.

- Pedagogía y Psicología Infantil. Editorial Cultural S.A.: Tomo III, 1994.

- RAMÍREZ M, Paulina. Comunicación y Lenguaje del sordo. INSOR. Bogotá. agosto de 2001.

- SALAZAR de, Nahir, GUIDO Sandra, y Otros. Comunicación Aumentativa y Alternativa. Arfo Editores Ltda, 2000.

- SALAZAR, Nahir de, y VEGA, Wilfredo. Filosofía de la comunicación aumentativa y alternativa: Acercamiento al contexto colombiano. UPN.

- ROSSELLI, Mónica Y ARDILA Alfredo. Desarrollo Cognoscitivo y Maduración Cerebral.

- Web: www.asha.org. una evaluación audiológica?; ¿Qué tal habla y oye su niño?; y Tratamiento para los trastornos de audición.

15 ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS
 PROYECTO ATENCIÓN AL LIMITADO SENSORIAL
 FORMATO DE EVALUACIÓN COMUNICATIVA

NOMBRE:
 DIAGNÓSTICO:
 FECHA:

EDAD:

COMUNICACIÓN PRELINGÜÍSTICA

ASPECTO A EVALUAR	LLANTO	RISA	SONRISA	SUCCIÓN	GRITOS	MOVIMIENTOS	SONIDOS REFLEJOS	SONIDOS VOCÁLICOS	SONIDOS SILÁBICOS	GESTOS	SEÑAS
1. EXPRESIÓN											
❖ Indiferenciado											
❖ Expresión de Malestar											
❖ Demanda de necesidades Básicas											
❖ Imitativo											
❖ Expresión ante un objeto o Situación Específica											
❖ Estereotipia											
❖ Autoestimulación											
❖ Responde a una orden sencilla											
❖ Responde ante su nombre											
❖ Naturales											
❖ Convencionales											
❖ Faciales											
❖ Corporales											

❖ Señalamiento										
❖ Lleva a la persona hacia el objeto										

2. COMPRENSIÓN	SI	NO
❖ Realiza exploración de objetos:		
• Por iniciativa propia		
• Por iniciativa del otro		
• De forma coactiva		
❖ Reconoce objetos de acuerdo con su utilidad		
❖ Reconoce personas de su entorno como familiares, educadores y compañeros.		
❖ Anticipa acciones con referencia en objetos.		
❖ Comprende expresiones de enojo, tristeza, alegría, dolor, etc.		
❖ Reacción:		
• A una orden		
• Al nombre		
• A un sonido del medio		
• Busca la fuente sonora		
❖ Comprende ordenes sencillas:		
• En forma oral		
• En forma gestual		
• Con objeto presente		
• Con objeto ausente		
❖ Comprende las palabras SI y NO		
❖ Ejecuta ordenes dadas		
❖ Percibe la interrupción de una rutina diaria		
❖ Responde a la indicación física "espera"		
❖ Demuestra un comportamiento anticipatorio en respuesta a un objeto que se le presenta.		
❖ Responde al signo "Terminado" como indicador de una actividad que concluyó.		
❖ Inhibe comportamientos en respuesta a signos tales como: "No" y "Parar".		

OBSERVACIONES ÁREA EXPRESIVA:

OBSERVACIONES ÁREA COMPRENSIVA:

RECOMENDACIONES EDUCADOR:

RECOMENDACIONES EQUIPO INTERDISCIPLINARIO:

ANEXO 2

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGOGICOS

EVALUACION DE LA COMUNICACIÓN

NOMBRE:

EDAD:

DIAGNOSTICO:

PROYECTO:

FECHA:

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

1. LENGUAJE EXPRESIVO.	SI	NO	OBSERVACIONES
<i>1.1 comunicación no vocal la realiza mediante:</i>			
1.1.1 Gestos faciales			
1.1.2 Gestos corporales			
1.2 <i>Señas</i>			
1.2.1 Naturales			

1.2.2 Convencionales			
<i>1.3 Repertorio</i>			
1.3.1 Simple			
1.3.2 Amplio			
1.3.3 Coherente.			
	SI	NO	OBSERVACIONES
<i>1.4 Su comunicación vocal la realiza mediante:</i>			
1.4.1 Emisiones vocálicas			
1.4.2 Producción de fonemas aislados			
1.4.3 Sílabas			
1.4.4 Palabras			
1.4.5 Palabras frases			
1.4.6 Doble palabra frase			
1.4.7 Oraciones simples			
1.4.8 Oraciones complejas			
1.4.9 Discurso			
1.4.10 Narraciones			
<i>1.5 Fluidez del discurso</i>			
1.5.1 Pausas entre producciones y/o palabras			
1.5.2 Autocorrecciones			
1.5.3 Reformulaciones			
1.5.4 Titubeos			
1.5.5 Interrupciones			
2 LENGUAJE COMPRENSIVO			

2.1 Comprende expresiones de enojo, tristeza, alegría, dolor, etc.			
2.2 Se anticipa a situaciones cotidianas según el referente.			
2.3 Obedece a las palabras sí o no.			
2.4 Identifica y responde a su nombre.			
2.5 Identifica y responde a su seña.			
2.6 Comprende instrucciones simples.			
2.6.1 Con objetos presentes.			
2.6.2 Sin objetos presentes.			
2.7 Comprende instrucciones complejas.			
2.7.1 Con objetos presentes.			
2.7.2 Sin objetos presentes.			
	SI	NO	OBSERVACIONES
2.8 Comprende preguntas simples.			
2.9 Reconoce o identifica personas			
2.9.1 De su entorno familiar			
2.9.2 De su entorno escolar			
2.9.3 Otras personas			
2.10 Identifica objetos por nombre y funcionalidad de acuerdo a la categoría semántica.			
2.11 Comprende descripciones de objetos ausentes.			
2.12 Comprende descripciones de personas ausentes.			
2.13 Comprende y relaciona pronombres personales.			
2.14 Establece semejanzas y diferencias entre objetos, personas y palabras.			
2.15 Identifica señales y símbolos del entorno.			

2.16 Interpreta situaciones de la vida diaria.			
2.16.1 Complejas.			
2.16.2 Sencillas.			
2.17 Narra cuentos y experiencias con:			
2.17.1 Coherencia.			
2.17.2 Sumatoria de vocabulario.			
2.18 Organiza historietas.			
2.18.1 Sencillas.			
2.18.2 Complejas.			
2.19 Maneja Sinónimos			
2.20 Maneja Antónimos.			
2.21 Maneja analogías.			
2.21.1 Sencillas.			
2.21.2 Con cierto grado de complejidad.			
2.21.3 Complejas.			
	SI	NO	OBSERVACIONES
2.22 Describe de forma.			
2.22.1 Nominativa.			
2.22.2 Narrativa.			
3 USO DEL LENGUAJE.			
3.1 Utiliza intenciones comunicativas de:			
3.1.1 Responder.			
3.1.2 Preguntar.			
3.1.3 Informar.			
3.1.4 Nominar.			

3.1.5 Requerir.			
3.1.6 Personas.			
3.1.7 Acciones.			
3.1.8 Objetos.			
3.1.9 Saludar.			
3.1.10 Despedirse.			
3.1.11 Otros. (protestar, llamar, repetir)			
3.2 Inicia interacciones comunicativas.			
3.2.1 Con un interlocutor.			
3.2.2 varios interlocutores.			
3.3 Muestra interés por interactuar con iguales y adultos.			
3.4 Su actitud frente a la comunicación es de:			
3.4.1 Atención al lenguaje.			
3.4.2 Indiferencia.			
3.4.3 Rechazo.			
3.4.4 Evasión.			
3.4.5 Aceptación.			
3.5 Durante su comunicación.			
3.5.1 Establece contacto visual.			
3.5.2 Permite contacto visual.			
3.5.3 Mantiene contacto visual.			
3.5.4 Acepta el contacto físico.			
	SI	NO	OBSERVACIONES
3.5.5 Establece contacto físico.			
3.5.6 Imita a quien interactúa con él.			
3.5.7 Realiza juegos simbólicos asumiendo roles.			

3.5.8 Manifiesta cuando tiene dolor, miedo, ansiedad, etc.			
3.5.9 Da información sobre sí mismo.			
3.6 Turnos.			
3.6.1 Inicia conversaciones.			
3.6.2 Mantiene conversaciones.			
3.6.3 Respeta toma de turnos.			
3.6.4 Repara la conversación			
3.6.5 Finaliza la conversación.			
3.6.6 Inicia un nuevo tema espontáneamente.			
3.6.7 Tiene claridad en los temas.			
3.6.8 Codifica nueva información.			
3.7 Mensajes.			
3.7.1 Claros.			
3.7.2 Incoherentes.			
3.8 Tipo de conversador.			
3.8.1 Activo.			
3.8.2 Pasivo.			
3.8.3 Inactivo.			

ELABORADO POR:

CLAUDIA HELENA JARAMILLO
EDUCADORA ESPECIAL

PAOLA ANDREA ORTIZ
EDUCADORA ESPECIAL

***EDUAR ANTONIO RESTREPO.
EDUCADOR ESPECIAL***

ANEXO 4

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA INTERACCIÓN COMUNICATIVA

PROYECTO: _____

PROGRAMA: _____

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

EDAD: _____

DIAGNOSTICO: _____

PREGUNTAS:

1> ¿CÓMO ES UN DIA DE SU HIJO EN LA CASA?

2> PUEDE DECIRME ¿QUÉ HIZO EL NIÑO HOY?

3> ¿CÓMO SE COMUNICA SU HIJO?

4> ¿CUÁL ES LA PERSONA QUE MÁS SE COMUNICA CON EL NIÑO?

5> ¿CON QUE OTRAS PERSONAS DIFERENTES A LA FAMILIA COMPARTE
EL NIÑO?

6> ¿ESTA PERSONA EN QUE FORMA LO HACE?

7> ¿CÓMO SABE USTED QUE QUIERE EXPRESAR EL NIÑO?

8> ¿CÓMO SABE USTED QUE EL NIÑO LE ENTENDIO?

9> ¿QUÉ PASA CUANDO USTED NO LE ENTIENDE AL NIÑO?

10>¿QUÉ PASA CUANDO EL NIÑO NO LE ENTIENDE A USTED?

11>¿ME PUEDE DAR UN EJEMPLO DE ESTA SITUACION?

12>¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES PREFERIDAS DEL NIÑO O JOVEN?

13>¿SU DESEMPEÑO EN LENGUA DE SEÑAS LE PERMITE SOSTENER UNA CONVERSACION CON SU HIJO?

14>¿CÓMO CREEN USTEDES QUE MEJORARIA LA COMUNICACIÓN CON SU HIJO?

15>¿CÓMO PONE EN PRACTICA LAS RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS DADAS POR LOS EDUCADORES Y DEMAS PROFESIONALES PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN CON SU HIJO?

16>QUE LOGROS HA OBSERVADO EN SU HIJO CON RESPETO A LA COMUNICACIÓN EN EL ULTIMO AÑO?

ANEXO 5

LEY NÚMERO 324 DE 1996

**"Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda".
El Congreso de Colombia.**

DECRETA:

ART. 1º—Para efectos de la presente ley, los siguientes términos tendrán el alcance indicado a continuación de cada uno de ellos.

Limitado auditivo. Es una expresión genérica que se utiliza para definir una persona que posea una pérdida auditiva.

Sordo. Es aquella persona que presenta una pérdida auditiva mayor de noventa decibeles (90) que le impide adquirir y utilizar el lenguaje oral en forma adecuada.

Hipoacúsico. Disminución de la audición que en sentido estricto no llega a ser total, lo que se denomina con el término de cofosis.

Lengua manual colombiana. Es la que se expresa en la modalidad visomanual.

Es el código cuyo medio es el visual más que el auditivo. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua visogestual.

Comunicación. Es un proceso social en el cual es necesario como mínimo que haya dos personas en situación de interrelación de ideas o mensajes, un emisor o locutor y un receptor.

Para que la comunicación se produzca es necesario que exista entre los interlocutores motivación para transmitir y recibir.

Es preciso que haya intervenido explícita o implícita, un acuerdo entre los interlocutores respecto de la utilización de un código que permita la organización de los mensajes transmitidos tomando un medio o canal de comunicación determinado.

Prevención. Se entiende como la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzca un deterioro físico, intelectual, psiquiátrico o sensorial (prevención primaria) o a impedir que ese deterioro cause una discapacidad o limitación funcional permanente (prevención secundaria). La prevención puede incluir muchos tipos de acción diferentes, como atención primaria de la salud, puericultura prenatal y postnatal, educación en materia de nutrición, campañas de vacunación contra enfermedades transmitibles, medidas de lucha contra las enfermedades endémicas, normas y programas de seguridad, la prevención de accidentes en diferentes entornos, incluidas la adaptación de los lugares de trabajo para evitar discapacidades y enfermedades profesionales y prevención de la discapacidad resultante de la contaminación del medio ambiente u ocasionada por los conflictos armados.

Rehabilitación. La rehabilitación es un proceso encaminado a lograr que las personas con discapacidad estén en condiciones de alcanzar y mantener un estado funcional óptimo, desde el punto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico o social, de manera que cuenten con medios para modificar su propia vida y ser más independientes. La rehabilitación puede abarcar medidas para proporcionar o restablecer funciones o para compensar la pérdida o la falta de una función o una limitación funcional. El proceso de rehabilitación no supone la prestación de atención médica preliminar.

Abarca una amplia variedad de medidas y actividades, desde la rehabilitación más básica y general hasta las actividades de orientación específica, como por ejemplo la rehabilitación profesional.

Intérprete para sordos. Personas con amplios conocimientos de la lengua manual colombiana que puede realizar interpretación simultánea del español hablado en la lengua manual y viceversa.

ART. 2º—El Estado colombiano reconoce la lengua manual colombiana, como idioma propio de la comunidad sorda del país.

ART. 3º—El Estado auspiciará la investigación, la enseñanza y la difusión de la lengua manual colombiana.

ART. 4º—El Estado garantizará que por lo menos en uno de los programas informativos diarios de audiencia nacional se incluya traducción de la lengua manual colombiana. De igual forma el Estado garantizará traducción a la lengua manual colombiana de programas de interés general, cultural, recreativo, político, educativo y social.

ART. 5º—El Estado garantizará los medios económicos, logísticos de infraestructura y producción para que la comunidad sorda tenga acceso a los canales locales, regionales y nacionales de la televisión colombiana para difundir sus programas, su cultura, sus intereses, etc.

ART. 6º—El Estado garantizará que en forma progresiva en instituciones educativas formales y no formales, se creen diferentes instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico-pedagógico, para esta población, con el fin de asegurar la atención especializada para la integración de estos alumnos en igualdad de condiciones.

De igual manera el Estado creará centros de habilitación laboral y profesional para la población sorda.

ART. 7º—El Estado garantizará y proveerá la ayuda de intérpretes idóneos para que sea éste un medio a través del cual las personas sordas puedan acceder a todos los servicios que como ciudadanos colombianos les confiere la Constitución. Para ello el Estado organizará a través de entes oficiales o por convenios con asociaciones de sordos, la presencia de intérpretes para el acceso a los servicios mencionados.

El Estado igualmente promoverá la creación de escuelas de formación de intérpretes para sordos.

ART. 8º—El Estado proporcionará los mecanismos necesarios para la producción e importación de toda clase de equipos y de recursos auxiliares especializados

que se requieran en las áreas de educación, comunicación, habilitación y rehabilitación con el objeto de facilitar la interacción de la persona sorda con el entorno.

ART. 9º—El Estado subsidiará a las personas sordas con el propósito de facilitarles la adquisición de dispositivos de apoyo, auxiliares electroacústicos y toda clase de elementos y equipos necesarios para el mejoramiento de su calidad de vida.

ART. 10.—El Estado garantizará que los establecimientos y empresas del orden nacional, departamental, distrital y municipal en que tenga participación, se vincule laboralmente un porcentaje de limitados auditivos. A la población sorda que no pueda ser incluida laboralmente el Estado la considerará como prioritaria para ser incluida en el régimen subsidiado de seguridad social.

ART. 11.—El Estado establecerá la protección legal para que el padre, la madre o quien tenga bajo su cuidado o protección legal al limitado auditivo, disponga de facilidades en sus horas laborales, para la atención médica, terapéutica y educativa para sus hijos.

ART. 12.—El Estado aportará y garantizará los recursos económicos necesarios y definirá estrategias de financiación para el cumplimiento de la presente ley.

ART. 13.—El Presidente de la República, ejercerá la potestad reglamentaria de la presente ley en el término de doce (12) meses

ART. 14.—La presente ley rige a partir de su publicación y deroga las disposiciones que le sean contrarias.

Publíquese y ejecútese.

Dada en Santafé de Bogotá, D.C., a 11 de octubre de 1996.

ANEXO 6

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACION CENTRO DE SERVICIOS PEDAGOGICOS

PLAN INDIVIDUAL

NOMBRE : ESTEFANIA ZAPATA
EDAD: 8 AÑOS
DIAGNOSTICO: SORDO- CEGUERA - RETRASO PSICOMOTOR
PROYECTO: ATENCION AL LIMITADO SENSORIAL
FECHA: JUNIO DE 2.003

✓ NECESIDADES DE ATENCION

- ✓ Incremento en la intencionalidad comunicativa
- ✓ Reconocimiento de su cuerpo y del otro, de manera que se permita mayor interacción con el medio
- ✓ Independencia en las ABC
- ✓ Control de conductas inapropiadas
- ✓ Reconocimiento de objetos por su función
- ✓ Incremento de experiencias táctiles y sensoriales significativas en espacios alternos al aula
- ✓ Comprensión y expresión de ordenes sencillas a través de señas naturales o convencionales.
- ✓ Fortalecimiento de ubicación espacial en entornos familiares, educativos(C.S.P), a través de procesos de orientación y movilidad
- ✓ Mejoramiento de patrones motores, posturales y de locomoción teniendo en cuenta su nivel de desarrollo.
- ✓ Instaurar y desarrollar normas de independencia y autocuidado.
- ✓ Incrementar la atención y tiempo en la realización de actividades pedagógicas propuestas en el aula.
- ✓ Orientación a la madre en el manejo adecuado y ejecución de ABC y la organización de la rutina en casa.

✓ **OBJETIVOS POR AREAS DE DESARROLLO**

✓ **LENGUAJE Y COGNICION**

- ✓ Responder ante señales u objetos anticipatorios.
- ✓ Responder a ordenes complejas como: Pararse y vamos al baño, termino de comer y vamos a lavar la loza,etc.
- ✓ Manipular y explorar objetos de acuerdo a su utilidad como: Tambor, | pelotas; Y objetos cotidianos de manera funcional como: vaso, cuchara, cepillo de dientes, peinilla, toalla, jabón; incluyendo nuevos objetos que le permitan ampliar su independencia.
- ✓ Reconocer e incorporar nuevos objetos, sus funciones y su seña; que amplíen su vocabulario.
- ✓ Mejorar patrones alimenticios: comer sola, mejorar su proceso masticatorio y deglución; incorporando alimentos sólidos que fortalezcan los órganos que intervienen en el proceso comunicativo.
- ✓ Incrementar en la intencionalidad e interacción comunicativa a través de la participación en actividades lúdicas y de juego; mediadas por la lengua de señas.
- ✓ Realizar sus demandas básicas por medio de señas naturales, incrementando señas convencionales
- ✓ Construir relaciones espacio- temporales
- ✓ Fortalecer la atención y permanencia por tiempos más prolongados en las actividades pedagógicas que realiza.
- ✓ Clasificar objetos por tamaño, forma y textura; sin olvidar estimular su resto visual, utilizando la discriminación de colores(contrastes y colores llamativos)
- ✓ Establecer secuencia de actividades motrices cotidianas.

✓ **PERSONAL – SOCIAL**

- ✓ Identificar espacios del CSP, como: baño, cocina, aula de clase; dirigiéndose a ellos de forma independiente , potencializando el resto visual que posee como apoyo en su desplazamiento.
- ✓ Fortalecer habilidades básicas cotidianas.
- ✓ Realizar señas naturales como expresión de sus necesidades.
- ✓ Potencializar el resto visual que posee como apoyo al buen desempeño de las actividades pedagógicas, familiares y sociales.
- ✓ Participar en actividades lúdicas- grupales con otros niños.
- ✓ Disminuir la dependencia con la madre, fortaleciendo su independencia ya lograda.
- ✓ Disminuir conductas disruptivas.
- ✓ Establecer normas de autocuidado a través de patrones de orientación y movilidad; que le permitan detectar obstáculos y peligros.

✓ **MOTOR**

- ✓ Afianzar habilidades para el desarrollo motor a nivel articular – manual, incrementando la coordinación visomotora y movimientos finos como: agarre, amasado, cortado), y potencializando su resto visual.
- ✓ Promover habilidades de desarrollo motor a nivel articular – muscular, a través del inicio de actividades pre deportivo que le permitan fortalecer su estado físico y propiciar una mayor interacción en actividades grupales.
- ✓ Fortalecer desplazamiento con ayuda del bastón.

• **MUSICOTERAPIA**

- ✓ Identificar presencia – ausencia de sensaciones vibro táctiles.
- ✓ Facilitar al niño limitado sensorial, la aprehensión del entorno a través de la música como objeto mediador entre el yo y el mundo de la representación.
- ✓ Facilitar la expresión de conductas afectivas.
- ✓ Incrementar la interacción interpersonal a través de la experiencia vibro-táctil.

✓ **METODOLOGIA**

Se diseña un plan de trabajo individual de acuerdo a las necesidades detectadas en la evaluación inicial y al trabajo realizado durante los últimos tres semestre.

La intervención pedagógica está organizada con base en la rutina como eje articulador de las actividades, donde las situaciones cotidianas estén acompañadas con el apoyo de la señal u objeto anticipatorio que le posibiliten al niño predecir la acción. Se atiende en modalidad individual y grupal tres veces por semana con una duración de seis horas, realizando una vez por semana Musicoterapia con una duración de una hora y media. Y educación física con una duración de dos horas los miércoles en la ciudadela de robledo de la U de A.

El equipo de apoyo (fisioterapia, fonoaudiología, terapia ocupacional y psicología) ofrece sesiones de atención durante la intervención y en forma individual a las madres.

Tanto el equipo de apoyo como las educadoras propician espacios de capacitación y talleres a la familia sobre aspectos relacionados con el desarrollo integral del niño, además sobre temas de interés y necesidades de ellos mismos como: implementación en lengua de señas, orientación sexual e implementación de la rutina.

Se presentan sugerencias a tener en cuenta para el buen desarrollo y respuesta de la niña a las actividades pedagógicas como:

- ✓ Respetar el ritmo de la niña para elaborar respuestas a una orden sencilla.
- ✓ Evitar reacciones agresivas o autoagresivas por temor a lo desconocido, preparando al niño a través de elementos o señas anticipatorias a la acción.
- ✓ Evitar la saturación de estímulos sensoriales o vibrotáctiles al niño que puedan crearle rechazo a la Musicoterapia.
- ✓ Mayor observación y participación por parte de padres y familiares en las señas comunicativas de los niños como gestos, señalamientos, toma de objetos o imitaciones; procurando establecer y aumentar interacciones comunicativas significativas para el niño.

ACTIVIDADES POR AREAS

❖ LENGUAJE Y COGNICION

- ✓ Juegos donde se den respuestas imitativas, en señas naturales, como también fortaleciendo las convencionales que ya conoce.
- ✓ Manipulación libre y dirigida de objetos, incrementando así señas anticipatorias
- ✓ Actividades de esquema corporal, ubicación de partes del cuerpo a través de ejercicios de reconocimiento de partes en el otro, plegable en el cuerpo o envolver en telas de diferentes texturas
- ✓ Imitación coactiva de movimientos y trabajo con material concreto
- ✓ Caja de exploración que contribuya al mejoramiento del tacto.
- ✓ Utilización el cajonero anticipatorio con elementos reales que le permitan al niño expresar lo que necesita o desea.

❖ PERSONAL –SOCIAL

- ✓ Participación en trabajos grupales
- ✓ Salidas pedagógicas, interacción con otros niños y personas cercanas a él
- ✓ Actividades para el mejoramiento de patrones alimenticios (coactivamente)
- ✓ Asignar al niño tareas sencillas a realizar en el hogar como: doblar su ropa, guardarla; tender su cama, lavar la loza en que comió, etc.
- ✓ Fortalecer su independencia y seguridad en lo que puede realizar por sí mismo.

❖ MOTOR

- ✓ Introducción de secuencias en las actividades como: pararse, sentarse, caminar, parar, rodar, subir y bajar escalas.
- ✓ Levantar el brazo, levantar el otro, mover la cabeza
- ✓ Manipular texturas diferentes en amasado, punzar, rasgar, arrugar papel, atornillar y ensartar en fijo
- ✓ Ejercicios de movilidad articular como: correr, saltar, rodar
- ✓ Realizar estimulación vibrotáctil y Multisensorial,(tambor, sonidos, resonancia y balanceos sobre el cuerpo (Múscoterapia).

• EVALUACION

La evaluación se lleva a cabo con seguimiento continuo de desempeño durante las sesiones y la observación del equipo de apoyo interdisciplinario, con el fin de constatar del plan y los logros alcanzados. En el diario de campo quedaran consignadas las observaciones pertinentes al desarrollo del proceso relativo al niño y al compromiso familiar.

Elaborado por:

LEDIN DAMARIS GONZALEZ
Educatora Especial

MARIA ISABEL AGUIRRE A
Educatora Especial

MIRIAM RAMIREZ
Asesora

ANEXO 7

CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
PLANEACIÓN 2003/01

PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVO
ADAPTATIVAS I

PROYECTO DE AULA:

“ACOMPÁÑAME A CONOCER EL MUNDO”

MARÍA ISABEL AGUIRRE ALVAREZ
LEDIN DAMARIS GONZÁLEZ MADRID

INTRODUCCIÓN

“Para el niño sus movimientos no se hacen flexibles porque no vuelve la cabeza para mirar los objetos, ni escuchar los sonidos. Cuando se sienta no hay nada que le mueva a explorar más allá del alcance de sus brazos.

Nos necesita para que le mostremos los movimientos que puede hacer con las diferentes partes de su cuerpo y lo que puede conseguir realizando esos movimientos; nos necesitan para que les enseñemos la libertad que ganara una vez que sea capaz de moverse por su cuenta.

Pero se debe compartir con él estos momentos, para que se sienta seguro; rodar con él, gatear con él, saltar con él. Hasta que sepa que hacer y domine la habilidad y la practique”.

FREEMAN PEGGY.

El niño, niña y joven con deficiencias visuales y/o auditivas, presentan una gran limitación para recibir información de su entorno, ya que estos dos sentidos son fuentes principales de esa información; por consiguiente es recibida de forma distorsionada ó incompleta, impidiéndoles elaborar un concepto del mundo que los rodea(su entorno), hasta lo que pasa en él se hace desconocido, caótico, inseguro y desmotivador para el niño. Este ni siquiera es consciente de si mismo, ni de su cuerpo; probablemente su cuerpo tiene significado para él, sólo en la medida que le proporcione placer, sin llegar a diferenciar su cuerpo de los objetos que lo rodean, creándole una desmotivación para explorar más allá de lo que sus manos se lo permitan, y hasta de interactuar con otros; aún cuando los que le rodeen intenten relacionarse con él.

Como ocurre, cuando la educadora está frente a un niño(a), con múltiples deficiencias y desea establecer una relación con él; comunicarse con él, saber que siente, porque llora, ó se agreda sin aparente razón. Pero que desconcertada te quedas cuando comprendes que su supuesto llanto no es otra cosa que un intento por comunicarse, ya que no conoce otra forma de hacerlo y sí la tiene, generalmente quienes conviven con él no logran comprenderla.

Es entonces cuando los textos y la práctica en sí, te retan e interrogan como educadora, suscitando un sin fin de interrogantes como:

¿Se expresa?- ¿comprende?- ¿podría comunicarse con otra persona?- ¿cómo nos dirá que necesita?- ¿cómo sabremos que desea?- ¿sabe que fuera de si mismo, hay otras personas que queremos ayudarlo?- ¿es consciente de su cuerpo y de lo que puede realizar con cada una de sus partes para satisfacer sus necesidades?- ¿se siente solo?.

Las respuestas a estos interrogantes, se han ido dando poco a poco en cada una de las intervenciones educativas, en cada visita domiciliaria y con cada historia ó relato que nos cuentan las familias sobre lo que hacen los niños, como piden algo que necesitan, como expresan sus deseos y angustias; permitiéndonos acceder a una información que nos da pautas para comprender esos mundos desconocidos para ambos, a través del afecto, del juego, del compartir como amigos y aprender como compañeros la forma de vivir del otro; un medio que nos permite el reconocimiento de si mismos, del otro y del mundo que nos rodea.

JUSTIFICACIÓN:

Cuando hablamos de niños plurideficientes, nos encontramos con una población sumamente compleja, en el sentido de que presentan alteraciones a nivel

perceptivo, motriz y comunicativo; además, en algunos casos, suelen ser niños yoísticos ya que su interacción con el mundo exterior es poca, manifestando de esta manera una serie de conductas autoestimulantes y estereotipadas con el fin de obtener una estimulación física y una respuesta del entorno a sus necesidades.

Teniendo en cuenta las características físicas y cognitivas de dicha población, se hace necesario diseñar un Proyecto de Aula encaminado a potenciar sus capacidades y mejorar sus niveles de funcionalidad, basado en una intervención centrada en la estimulación sensorial que tenga como pilar fundamental, la participación activa de la familia, ya que es el eje facilitador del desarrollo del niño y de su interacción con el entorno, siendo además el ambiente natural donde el niño pasa la mayor parte de su tiempo.

Para llevar a cabo este proyecto, es básico pensar en el niño, en su globalidad, en sus características específicas y así mismo, en sus capacidades, sin pensar únicamente en sus limitaciones. Por este motivo, la relación con el entorno, el contacto corporal y el trabajo táctil será primordial, pues son mejores unas manos, unos brazos que saben acariciar, abrazar y contener que la mejor forma o material del mundo.

OBJETIVO GENERAL:

Ofrecer situaciones de aprendizaje válidos para el desarrollo armónico del niño, niña y joven, a través de una propuesta de intervención que favorezca su interacción con el entorno y su familia.

SÍNTESIS DE LAS NECESIDADES GENERALES

- ✓ Aprovechamiento al máximo de su potencial visual.
- ✓ Incremento de su Interacción Comunicativa.
- ✓ Comprensión y expresión de ordenes sencillas a través de señas naturales o convencionales.
- ✓ Identificación de presencia – ausencia de sensaciones vibro táctiles.
- ✓ Establecimiento de relaciones con el entorno por medio de la manipulación y exploración de objetos familiares.

- ✓ Identificación y reconocimiento en si mismo y en otras personas, de las diferentes partes del cuerpo.
- ✓ Adquisición y mejoramiento de patrones motores, posturales y de locomoción teniendo en cuenta su nivel de desarrollo.
- ✓ Ubicación y desplazamiento con independencia hasta donde sea posible, en lugares familiares a través de procesos de orientación y movilidad.
- ✓ Mejoramiento de patrones alimenticios adecuados.
- ✓ Estimulación Multisensorial que permita la anticipación de acciones cotidianas.
- ✓ Incremento de experiencias sensoriales significativas en el aula y en espacios alternos a ella.
- ✓ Instauración del control de esfínteres y establecimiento de normas de higiene y autocuidado.
- ✓ Discriminación de texturas, sabores y sonidos que permita la integración de sentidos, en un proceso continuo de disminución de apoyo coactivo.
- ✓ Incremento de atención y tiempo en la realización de actividades pedagógicas propuestas en el aula.
- ✓ Incremento de participación en actividades lúdicas grupales.
- ✓ Disminución de conductas autoagresivas y agresivas hacia el otro.
- ✓ Interacción con otras personas.
- ✓ Participación de todos los miembros de la familia en el proceso de intervención con el niño.

SÍNTESIS DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS POR ÁREAS DE DESARROLLO:

VALERIA LONDOÑO

Cognición – Comunicación:

- ✓ Fortalecimiento de comprensión y expresión de sentimientos y necesidades.
- ✓ Incremento de respuestas ante estímulos auditivos.
- ✓ Identificación de presencia – ausencia de sensaciones vibrotáctiles.
- ✓ Incremento de tolerancia frente a las actividades pedagógicas en el aula.
- ✓ Exploración y manipulación de objetos que permita el reconocimiento y relación con el entorno.
- ✓ Estimulación de potencial visual, proporcionando medios necesarios para que aprenda a utilizarlo de forma efectiva y funcional.

Motriz:

- ✓ Adquisición de control cefálico y promoción de desplazamientos como arrastre y rolado.
- ✓ Disminución del tono muscular.

Socioafectiva:

- ✓ Establecimiento y desarrollo de confianza y seguridad frente a objetos y situaciones nuevas.

CARLOS ANDRÉS MURILLO

Cognición – Comunicación:

- ✓ Incremento de comprensión y expresión de sentimientos y necesidades.
- ✓ Interacción con objetos y personas familiares de su entorno.
- ✓ Fortalecimiento de respuestas ante objetos de referencia anticipatoria.
- ✓ Identificación de presencia – ausencia de sensaciones vibrotáctiles.
- ✓ Discriminación de intencionalidad comunicativa (indagar sobre particularidades de expresiones y qué las motiva).
- ✓ Exploración y manipulación de objetos que permita el reconocimiento y relación con el entorno.
- ✓ Reforzamiento de rutina que permita la anticipación de acciones cotidianas.
- ✓ Estimulación de potencial visual, proporcionando medios necesarios para que aprenda a utilizarlo de forma efectiva y funcional.
- ✓ Mejoramiento de patrones adecuados de alimentación.

Motriz:

- ✓ Promoción de patrón de agarre.
- ✓ Disminución del tono muscular.
- ✓ Mejoramiento de patrones motores y posturales.
- ✓ Desplazamiento con independencia hasta donde sea posible.

Socioafectiva:

- ✓ Establecimiento y desarrollo de confianza y seguridad frente a personas, objetos y situaciones nuevas.
- ✓ Reforzamiento de control de esfínteres.

- ✓ Involucrar a madre y hermana en actividades de la rutina para mejorar relaciones interpersonales y dinamizar procesos de aprendizaje y de interacción comunicativa con el niño en entornos naturales.

MATEO ROMERO

Cognición – Comunicación:

- ✓ Fortalecimiento de expresión de deseos y necesidades.
- ✓ Incremento de interacción comunicativa ampliando su repertorio comunicativo (habla).
- ✓ Mejoramiento e independencia en patrones de alimentación, incorporando alimentos sólidos que fortalezcan los órganos que intervienen en el proceso comunicativo.
- ✓ Identificación de presencia – ausencia de sensaciones vibrotáctiles.
- ✓ Clasificación de objetos por tamaño, forma, textura y color.
- ✓ Establecimiento de conceptos cognitivos básicos tales como: poco – mucho, grande – pequeño, y espacio – temporales como : encima – debajo, detrás – adelante, izquierda – derecha.
- ✓ Estimulación de potencial visual, proporcionando medios necesarios para que aprenda a utilizarlo de forma efectiva y funcional.

Motriz:

- ✓ Fortalecimiento de habilidades motrices gruesas y finas.
- ✓ Afianzamiento de posición sedente correcta para luego pasar a la posición cuadrúpeda y desplazarse mediante el gateo, posibilitándole un mayor grado de independencia.
- ✓ Incremento de movilidad en miembro superior izquierdo que propicie su utilidad en actividades cotidianas.

Socioafectiva:

- ✓ Fortalecimiento de confianza y seguridad ante objetos y situaciones nuevas.
- ✓ Incremento de interés por el entorno.

JAIME ALBERTO MUÑOZ

Cognición – Comunicación:

- ✓ Identificación y reconocimiento de las partes de su cuerpo a través de actividades de reconocimiento corporal y confrontación del cuerpo del otro.
- ✓ Incremento de independencia en la realización de las ABC.

- ✓ Estimulación de potencial visual, proporcionando medios necesarios para que aprenda a utilizarlo de forma efectiva y funcional.
- ✓ Promoción de interacciones comunicativas por medio de la participación familiar.
- ✓ Incremento de respuestas ante ordenes sencillas.
- ✓ Retroalimentación de vocalizaciones y expresiones comunicativas con el propósito de incrementar sus interacciones y repertorio comunicativo e iniciándolo en la relación palabra – frase.
- ✓ Identificación de presencia – ausencia de sensaciones vibrotáctiles.
- ✓ Incremento de tolerancia frente a las actividades pedagógicas en el aula.
- ✓ Clasificación de objetos por tamaño, forma, textura y color.
- ✓ Exploración y manipulación de objetos que permita el reconocimiento y relación con el entorno.

Motriz:

- ✓ Mejoramiento de patrones motores, posturales y de locomoción que posibiliten la realización de actividades y un mayor grado de independencia, de acuerdo a su nivel de desarrollo.
- ✓ Incremento de movilidad en lado derecho que propicie su utilidad en actividades cotidianas.

Socioafectiva:

- ✓ Establecimiento y desarrollo de confianza y seguridad frente a personas, objetos y situaciones nuevas.
- ✓ Reforzamiento de control de esfínteres.
- ✓ Utilización de reforzadores para disminuir conductas de autoagresión y agresión hacia el otro (postergar gratificación).
- ✓ Involucrar a padres y hermano en actividades pedagógicas que permitan mejorar las relaciones intrafamiliares y procesos de aprendizaje e interacción comunicativa.

JHOAN SMITH CORRALES – ALEJANDRO GARCÍA

Estos niños han ingresado como nuevos al programa en este semestre. Por tal motivo, se hará una evaluación por un mes, donde se observará sus desempeños en las diferentes áreas de desarrollo, en los diversos momentos de la rutina y en las actividades propuestas, tanto en el aula como en el hogar. Con base en esta

evaluación, se detectaran las necesidades de atención específicas que ayudarán, a su vez, a la elaboración del PDI y de la Caracterización comunicativa.

CARLOS MARIO PEMBERTY ALVAREZ

Cognición y Comunicación:

- ✓ Incremento en la intencionalidad e interacción comunicativa, a través de la participación en actividades lúdicas y de juego; mediadas por la lengua de señas.
- ✓ Fortalecer el reconocimiento de su cuerpo y del otro, de manera que se permita mayor interacción con el medio
- ✓ Disminución de conductas disruptivas.
- ✓ Independencia en ABC.
- ✓ Reconocer e incorporar nuevos objetos y sus funciones, que amplíen su vocabulario
- ✓ Incremento de experiencias sensoriales significativas en espacios alternos al aula
- ✓ Identificar presencia- ausencia de sensaciones vibro táctiles.
- ✓ Fortalecer la atención y permanencia, por tiempos más prolongados en las actividades pedagógicas.
- ✓ Fortalecer respuesta ante señales u objetos anticipatorios (cajonero).

Socioafectiva

- ✓ Participar en actividades de baño con apoyo coactivo e ir disminuyendo poco a poco, incrementando su autonomía personal.
- ✓ .Fortalecimiento en A.B.C.
- ✓ Disminución de señas naturales e incremento de señas convencionales como expresión de sus necesidades.
- ✓ Seguir disminuyendo conductas disruptivas.
- ✓ Participar en actividades lúdicas- grupales.
- ✓ Establecer normas de auto cuidado a través de patrones de orientación y movilidad; que le permitan detectar obstáculos y peligros.

Motriz:

- ✓ .Potencializar habilidades de desarrollo motor a nivel articular muscular a través de actividades predeportivas, que le permitan fortalecer su estado físico.
- ✓ Incrementar la coordinación de movimientos finos a nivel articular-manual.
- ✓ Fortalecer desplazamiento con apoyo del bastón.
- ✓ Incremento de actividades donde intervengan las partes del cuerpo y la realización de secuencias.

ESTEFANÍA ZAPATA ZAPATA

Cognición - Comunicación:

- ✓ Incremento en la intencionalidad e interacción comunicativa, a través de la participación en actividades lúdicas y de juego; mediadas por la lengua de señas.
- ✓ Fortalecer el reconocimiento de su cuerpo y del otro, de manera que se permita mayor interacción con el medio
- ✓ Disminución de conductas disruptivas
- ✓ Independencia en las ABC
- ✓ Reconocer e incorporar nuevos objetos y sus funciones, que amplíen su vocabulario
- ✓ Incremento de experiencias sensoriales significativas en espacios alternos al aula
- ✓ Identificar presencia- ausencia de sensaciones vibro táctiles.
- ✓ Fortalecer la atención y permanencia, por tiempos más prolongados en las actividades pedagógicas.
- ✓ Fortalecer respuesta ante señales u objetos anticipatorios (cajonero).
- ✓ Clasificación de objetos por tamaño, forma y textura; sin olvidar estimular su resto visual, utilizando la discriminación de colores(contrastes y colores llamativos).

Socioafectiva:

- ✓ .Fortalecimiento en A.B.C.
- ✓ Disminución de dependencia con la madre, evitando se obstaculice la independencia que ya antes había adquirido.
- ✓ Seguir disminuyendo conductas disruptivas.
- ✓ Participar en actividades lúdicas- grupales.
- ✓ Establecer normas de auto cuidado a través de patrones de orientación y movilidad; que le permitan detectar obstáculos y peligros.

Motriz:

- ✓ .Potencializar habilidades de desarrollo motor a nivel articular muscular a través de actividades predeportivas, que le permitan fortalecer su estado físico.
- ✓ Incrementar la coordinación de movimientos finos a nivel articular-manual, incrementando su coordinación visomotora.
- ✓ Fortalecer desplazamiento con apoyo del bastón y potencializando su resto visual.
- ✓ Incremento de actividades donde intervengan las partes del cuerpo y la realización de secuencias.

JUAN SEBASTIÁN MARQUEZ TORRES

Cognición – Comunicación:

- ✓ Incremento en la intencionalidad e interacción comunicativa, a través de la participación en actividades lúdicas y de juego; mediadas por la lengua de señas.
- ✓ Fortalecer el reconocimiento de su cuerpo y del otro, de manera que se permita mayor interacción con el medio
- ✓ Disminución de conductas disruptivas
- ✓ Independencia en las ABC
- ✓ Reconocer e incorporar nuevos objetos y sus funciones, que amplíen su vocabulario (bolsillero).
- ✓ Incremento de experiencias sensoriales significativas en espacios alternos al aula
- ✓ Identificar presencia- ausencia de sensaciones vibro táctiles.
- ✓ Fortalecer la atención y permanencia, por tiempos más prolongados en las actividades pedagógicas.
- ✓ Fortalecer respuesta ante señales u objetos anticipatorios (bolsillero).
- ✓ Clasificación de objetos por tamaño, forma y textura; sin olvidar estimular su resto auditivo, oralmente.
- ✓ Establecimiento de conceptos cognitivos básicos y relaciones espacio-temporales como: arriba-abajo, grande-pequeño, izquierda-derecha, poco- mucho.

Socioafectiva:

- ✓ .Fortalecimiento en A.B.C.
- ✓ Seguir disminuyendo conductas disruptivas.
- ✓ Participar en actividades lúdicas- grupales.
- ✓ Establecer normas de auto cuidado a través de patrones de orientación y movilidad; que le permitan detectar obstáculos y peligros.

- ✓ Fortalecimiento de patrones alimenticios, masticatorio y deglución.

Motriz:

- ✓ .Potencializar habilidades de desarrollo motor a nivel articular muscular a través de actividades predeportivas, que le permitan fortalecer su estado físico.
- ✓ Incrementar la coordinación de movimientos finos a nivel articular-manual, que le permitan una mejor exploración y manipulación de objetos; como también fortalecer el agarre, amasado y cortado.
- ✓ Fortalecer desplazamiento con apoyo del bastón
- ✓ Incremento de actividades donde intervengan las partes del cuerpo y la realización de secuencias.

LUISA MARIA ROLDAN TABARES

Cognición - Comunicación:

- ✓ Incremento en la intencionalidad e interacción comunicativa, a través de la participación en actividades lúdicas y de juego; aumentando su repertorio; disminuyendo su ecolalia y facilitándole relaciones más significativas con personas de su entorno.
- ✓ Fortalecer el reconocimiento y aceptación de su cuerpo y del otro, de manera que se permita mayor interacción con el medio
- ✓ Disminución de conductas disruptivas
- ✓ Incremento de experiencias sensoriales significativas en espacios alternos al aula
- ✓ Fortalecer la atención y permanencia, por tiempos más prolongados en las actividades pedagógicas, seguimiento de instrucciones, uso apropiado de materiales.
- ✓ Fortalecimiento de conceptos cognitivos básicos y relaciones espacio-temporales.

Socioafectiva:

- ✓ .Fortalecimiento en A.B.C.
- ✓ Seguir disminuyendo conductas disruptivas.
- ✓ Participar en actividades lúdicas- grupales.
- ✓ Establecer normas de auto cuidado a través de patrones de orientación y movilidad; que le permitan detectar obstáculos y peligros.
- ✓ Fortalecer habilidades manuales, que le permitan una mayor utilización del tiempo libre y posible promoción al grupo prevocacional.

Motriz:

- ✓ .Potencializar habilidades de desarrollo motor a nivel articular muscular a través de actividades predeportivas, que le permitan fortalecer su estado físico.
- ✓ Incrementar la coordinación de movimientos finos a nivel articular-manual, que le permitan una mejor exploración y manipulación de objetos; potencializando sus destrezas manuales.
- ✓ Fortalecer desplazamiento con apoyo del bastón
- ✓ Incremento de actividades donde intervengan las partes del cuerpo y la realización de secuencias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

✓ **ÁREA VISUAL:**

- Utilizar el potencial visual al máximo de sus posibilidades.
- Reaccionar y seguir el estímulo luminoso.
- Tomar conciencia y buscar la fuente luminosa.
- Percibir la presencia de un objeto familiar y reconocerlo.
- Prestar atención al estímulo visual e indicar que recibe información visual.
- Mover los ojos para buscar y explorar visualmente el entorno.
- Mirar la cara de las personas.
- Enfocar objetos brillantes y coloridos y fijar la vista en ellos.

✓ **ÁREA TÁCTIL:**

- ✓ Explorar y manipular objetos concretos.
- ✓ Reaccionar ante diferentes sensaciones.
- ✓ Discriminar diferentes tipos de texturas.
- ✓ Reconocer el esquema corporal.
- ✓ Discriminar sensaciones térmicas.
- ✓ Responder al contacto con texturas diversas.
- ✓ Responder al contacto con diferentes pesos.
- ✓ Identificar objetos y personas familiares a través del tacto.
- ✓ Identificar presencia – ausencia de sensaciones vibro táctiles.

✓ **ÁREA AUDITIVA:**

- Tomar conciencia de la fuente sonora y localizarla.

- Girar la cabeza al escuchar un sonido.
- Sonreír en respuesta a un estímulo auditivo.
- Responder a la música con movimientos globales de su cuerpo.
- Percibir el sonido y sensaciones vibro táctiles.
- Seguir la trayectoria el sonido.
- Discriminar diferentes sonidos.

✓ **ÁREA OLFATIVA:**

- ✓ Reaccionar ante olores específicos.
- ✓ Asociar olores a personas y objetos familiares.
- ✓ Utilizar su olfato para ubicarse en un lugar.

✓ **ÁREA GUSTATIVA:**

- Reaccionar ante los diferentes sabores.
- Reconocer un sabor determinado.
- Aceptar todo tipo de sabores.
- Diferenciar alimentos de objetos.

✓ **ÁREA DEL LENGUAJE Y COGNICIÓN:**

- ✓ Hacer demanda de sus necesidades.
- ✓ Responder con un gesto, mirada, palabra cuando lo llaman por su nombre o por su seña.
- ✓ Reaccionar al diálogo de la madre (prestar atención, gorjear, buscar con la mirada, o realizar una seña).
- ✓ Comprender órdenes sencillas con ayuda de la mímica, la actitud, las señas y la acción.
- ✓ Expresar sus deseos con gestos, señas y sonidos.
- ✓ Seguir órdenes simples cuando se le dice (palabra y/o seña), se le muestra la acción y se le ayuda.
- ✓ Utilizar el sonido y las señas para nombrar el objeto.
- ✓ Repetir sonidos producidos por otros.
- ✓ Identificar las partes de su cuerpo.
- ✓ Explorar y manipular objetos y lugares.

✓ **ÁREA MOTRIZ:**

- Alcanzar objetos que están en su campo de acción.
- Desplazarse para alcanzar un objeto partiendo de cualquier posición.
- Manipular, jugar con objetos.

- Coordinar los movimientos para el agarre.
- Sacar y meter objetos teniendo en cuenta el tamaño del recipiente.

ACTIVIDADES GENERALES:

- ✓ Exploración y manipulación de objetos de diferentes tamaños, texturas, pesos, temperaturas y colores.
- ✓ Desplazarse sobre tapete de texturas.
- ✓ Reconocer objetos y juguetes preferidos.
- ✓ Juego en piscina de pelotas y en caja de texturas.
- ✓ Trabajo de motricidad fina por bases (amasado, rasgado, punzado, etc.).
- ✓ Contrastes entre oscuridad y claridad.
- ✓ Hacer juegos de luces motivando su búsqueda.
- ✓ Utilizar el espejo para reflejar la luz solar y como instrumento de apoyo en el reconocimiento del esquema corporal.
- ✓ Utilizar luz natural o eléctrica a través de objetos reflectantes.
- ✓ Trabajo de conciencia corporal a través de masajes con diferentes texturas.
- ✓ Hacer ejercicios de tocar, pisar, rodar y deslizarse sobre tapete de texturas.
- ✓ Exponer gradualmente a las sensaciones térmicas contrastadas.
- ✓ Colocar objetos sonoros y llamativos como puntos de referencia en el reconocimiento y localización del espacio.
- ✓ Introducir la música como referente anticipatorio a las diferentes actividades.
- ✓ Asociar olores a personas y objetos familiares o situaciones representativas.
- ✓ Realizar salidas pedagógicas que permitan la interacción con personas, animales, plantas y objetos, en espacios alternos al aula.

AMBIENTACIÓN DE APRENDIZAJE

La intervención pedagógica se realizará a través de una propuesta de intervención Naturalista Funcional e Interactiva, tomando como base la rutina diaria, utilizando como sistema de comunicación objetos de representación y señas naturales.

✓ **SALUDO:**

En este momento se canta una canción, la cual se cambiará cada mes con el fin de dar la bienvenida a todos. Se utilizará como anticipatorio, la entrega del tambor y/o maraca.

✓ **DESVESTIDA:**

El anticipatorio es halar las prendas de vestir del niño o hacerle una seña para indicarle que nos vamos a quitar cada prenda de vestir y proceder a los masajes; aquí se pretende que el niño participe de esta actividad en la medida de sus capacidades.

✓ **MASAJES:**

Se inicia con la disposición tanto de la madre como del niño para continuar con la estimulación mano – piel.

Se recomienda que la madre masajee a su hijo dulcemente y le hable, nombrándole y señalándole todas las partes de su cuerpo.

Luego se prosigue con texturas para que el niño logre discriminar las diferentes clases que existen y las pueda sentir por todo su cuerpo. Éstas son de dos clases: *suaves* (algodón, peluche, etc.) y *ásperas* (papel celofán, lana, maya, etc.). de igual forma, pueden utilizarse objetos como pelotas, frutas, etc.

La sesión de masajes se termina con la aplicación de aceite, para después realizar algunas técnicas que serán cambiadas cada mes.

✓ **ESTIMULACIÓN SENSORIAL:**

En esta parte se trabajan los cinco sentidos: tacto, visión, audición, gusto y olfato.

- ✓ *Estimulación táctil:* El niño explora con sus manos algún objeto a reconocer por forma, tamaño, peso y textura.
- ✓ *Estimulación olfativa:* El objeto trabajado táctilmente se da al niño para que sienta su olor.
- ✓ *Estimulación gustativa:* Se le da a probar para que el niño reaccione a su sabor, ya sea dulce o amargo.
- ✓ *Estimulación auditiva:* esta actividad se realiza para que los niños que tienen dificultad visual sientan el ritmo y la música. Y para quienes tengan dificultad auditiva, perciban las ondas sonoras y las sensaciones vibroacústicas que emite la música, así como también el reconocimiento de la fuente sonora.
- ✓ *Estimulación visual:* Aquí se trata de lograr el máximo aprovechamiento del potencial visual, a través de una propuesta de Baja Visión basada principalmente en su estimulación para que utilice su visión de una forma más funcional en su cotidianidad.

✓ **REFRIGERIO E HIGIENE ORAL:**

En esta se observan los procesos masticatorios y de deglución, al igual que la limpieza y cepillado de los dientes.

✓ **ACTIVIDAD PEDAGÓGICA:**

Se debe tener en cuenta que el nivel de funcionalidad de los niños plurideficientes es muy variado, no se puede establecer un único trabajo pedagógico; sino que se hace necesario diferenciar niveles de funcionalidad, fijando para cada uno de ellos, necesidades de atención, objetivos específicos y actividades respectivas de tal forma que se ofrezca a los alumnos una opción que responda realmente a sus posibilidades.

Para llevar a cabo el Proyecto de Aula, se modificará el espacio de intervención, a través de la creación de ambientes estimuladores, delimitando espacios o rincones o bases que tengan características de diferentes tipos de estimulación sensorial.

✓ *Espacio de Estimulación Visual:*

En un espacio oscuro del aula se colgarán móviles, objetos luminosos y sonoros que al moverse emitan destellos o sonidos.

Se utilizarán tubos de contraste para hacerlos rodar por el suelo.
Emplearemos el espejo con el fin de que el niño se vea en él y perciba el reflejo de la luz.

Otros elementos a utilizar, son la caja de luces y las instalaciones que permitan observar preferencia por algún color.

De igual forma, dispondremos de guirnaldas, bombas plateadas, papeles llamativos, etc.

✓ *Espacio de Estimulación Táctil:*

Este espacio estará conformado por elementos de diferentes texturas y formas, buscando que el niño sienta y reaccione a ellas a través del contacto con su cuerpo:

*Tapete con elementos naturales: hierbas, hojas, etc.

*Mural formado con diferentes tipos de telas y/o papeles.

*rodillos y tarjetas con texturas y colores de contraste: lentejas, arroz, botones, etc.

*Dibujos de esquema corporal en alto relieve, y maniquí con todas las partes del cuerpo.

*Pelotas de diferentes texturas y sonoras.

✓ *Espacio de Estimulación Olfativa – Gustativa:*

Se utilizarán cojines para delimitar un espacio de descanso que facilite la relajación con la ayuda de esencias, incienso y de diferentes aromas. Luego, se trabajará la parte gustativa dando a degustar a los niños los diferentes sabores, haciendo el contraste entre ellos.

✓ *Espacio de Estimulación Auditiva – Kinestésica:*

En este rincón habrán diferentes objetos sonoros; además se trabajará la parte kinestésica con elementos que permitan sensaciones como globos y bolsas de plástico para producir la sensación de viento, bolsas térmicas y secador para los cambios de temperatura, siguiendo con estos elementos nociones de Musicoterapia.

✓ **SALIDAS PEDAGÓGICAS**

Se realizarán mensualmente salidas pedagógicas en las que sea necesario interactuar con otras personas, animales, plantas y objetos; propiciando en los

niños, niñas y jóvenes, el reconocimiento del esquema corporal, favoreciendo su socialización y permitiendo que adquieran experiencias significativas en otros entornos o espacios alternos al aula.

RECURSOS

Al presentar los diferentes estímulos, debemos tener en cuenta cuál es la postura corporal que facilite su percepción.

**Recursos Físicos:*

- ✓ Texturas suaves y rugosas (algodón, granos, telas, papel, plastilina, harina, esponjas, pinceles, cepillos, globos, bolsas de plástico, cartones, estropajo).
- ✓ Materiales naturales: hierba, paja, hojas, piedras, arena, agua...
- ✓ Objetos sonoros y luminosos (pelotas rellenas de diferentes elementos, caja de luces, linternas, velas, sonajeros, instrumentos musicales, silbatos).
- ✓ Espejo.
- ✓ Esencias y frutas.
- ✓ Incienso.
- ✓ Tapetes, costales, colchonetas, cojines.
- ✓ Piscina inflable, pelotas, juguetes.
- ✓ Cajas de exploración.
- ✓ Cuentas para ensartar.
- ✓ Loterías y dominó de texturas y colores.

**Recursos Humanos:*

- ✓ Población del Programa de Habilidades I.
- ✓ Grupo familiar.
- ✓ Practicantes del Proyecto ALS.

ANEXO 8

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS**

PLAN DE DESARROLLO INDIVIDUAL

DATOS GENERALES:

NOMBRE: ORLEY FERNANDO ORTIZ
EDAD: 8 AÑOS
DIAGNÓSTICO: SORDERA NEURO -SENSORIAL.
COMPORTAMIENTOS IMPULSIVOS.
PROYECTOS: ATENCIÓN AL LIMITADO SENSORIAL
FECHA: JUNIO DE 2003.

NECESIDADES DE ATENCIÓN

- Incremento de la comunicación en lengua de señas.
- Incremento de las interacciones comunicativas

- Incremento de los niveles de atención y concentración en las actividades.
- Coordinación de movimientos gruesos y finos, graduando el nivel de exigencia.
- Comprensión de instrucciones sencillas e ir avanzando en unas más compleja.
- Reconocimiento de la norma para interactuar sanamente con los demás
- Autonomía e independencia en el aseo y cuidado personal.

OBJETIVOS POR ÁREA DE DESARROLLO

ÁREA COGNITIVA Y COMUNICATIVA:

- Identificar características de los objetos, clasificarlos y ordenarlos según criterios establecidos,.
- Incorporar señas a su comunicación cotidiana a través de experiencias significativas.
- Utilización de las señas para referirse a las personas cercanas (en ausencia o presencia de las mismas)
- Responder a preguntas y órdenes sencillas e ir avanzando en unas más complejas.
- Fortalecer los conceptos cognitivos básicos y relaciones espacio- temporales.
- Reconocer las partes del cuerpo y las funciones básicas de cada una de ellas.
- Incrementar períodos de atención más prolongados.
- Discriminar y diferenciar estímulos visuales, táctiles, olfativas, gustativas, para un mejor conocimiento de sí mismo y del entorno que le rodea
- Relacionar su corporalidad con la del otro, reconociendo las semejanzas y las diferencias.
- Reconocer las diversas posiciones de los objetos en el espacio.
- Expresar sus emociones, sentimientos, experiencias de su entorno, a través del lenguaje gestual, y gráfico

ÁREA MOTRIZ:

- Afianzar habilidades para el desarrollo motor a nivel articular- manual, incrementando la coordinación visomotora y movimientos finos.
- Coordinar movimientos gruesos y finos.
- Lograr patrones de prensión funcionales acorde con la actividad.
- Aplicar los conceptos de lateralidad al propio cuerpo.
- Evidenciar armonía corporal en la ejecución de las formas básicas del movimiento y tareas motrices.

ÁREA PERSONAL – SOCIAL:

- Realizar con independencia las habilidades básicas cotidianas.
- Incorporar hábitos de aseo, orden, presentación personal y alimentación.
- Asumir en el hogar responsabilidades sencillas en cuanto a la organización de materiales de trabajo,
- Participar adecuadamente en juegos y actividades grupales.
- Manifestar en las actividades cotidianas el reconocimiento y la aceptación de diferencias entre las personas,
- Acatar normas para la regulación de relaciones interpersonales, e integrarse sanamente con otras personas.
- Colaborar con los compañeros en la solución de problemas o conflictos

MUSICOTERAPIA:

- Expresar la vivencia corporal a través de las percepciones vibro táctiles.
- Facilitar al niño la aprehensión del entorno, a través de la música como objeto mediador entre el yo y el mundo de la representación.

ACTIVIDADES POR ÁREA

ÁREA COGNITIVA Y COMUNICATIVA:

- Trabajo con el calendario para ubicación de espacio y tiempo
- Realizar tareas de ejecución de recetas de cocina en las cuales el niño deba seguir las instrucciones y al final haya un resultado.
- Actividades de clasificación, seriación, correspondencia, utilizando objetos conocidos..
- Realizar cuentos en lengua de señas. donde se recurra al la dramatización como forma de comprensión.
- Agrupar diferentes objetos, en términos de su utilidad, a nivel concreto y gráfico.
- Juegos con imágenes; reconocimiento de objetos para la ampliación de vocabulario (frutas, animales, colores, lugares).
- Experiencias pedagógicas significativas y de interés para los alumnos.

ÁREA MOTRIZ:

- Desplazamientos en punta de pies, hacia atrás, levantando rodillas y con los talones.
- Lanzar y recibir el balón.
- Amasar harina, plastilina y arcilla que den cuenta de actividades cotidianas, como cocinar, o de moldes sencillos.
- Imitar determinados animales, de dos y cuatro patas, en sus marchas.
- jugar a las carreras entre parejas de niños, atando la pierna izquierda de uno con la derecha de otro.

- Realizar con la mano y dedos trazos libres, indicados, rellenar figuras geométricas.

ÁREA PERSONAL Y SOCIAL:

- Participación en actividades creativas, recreativas y grupales.
- Juegos y actividades que impliquen independencia como: meter y atar los cordones, decidir que ropa quiere colocarse, vestirse sin apoyo, abotonar y desabotonar la ropa, bañarse y peinarse solo, servirse la comida sin apoyo.

RECURSOS

Lápices, colores, cartulina, tarjetas de diferentes formas y tamaños (imágenes de secuencias), harina, arcilla, punzón, revistas, disfraces, maquillaje, tijeras, cuentos, videos, fotografías, salidas pedagógicas a sitios de interés.

METODOLOGÍA

El plan de desarrollo individual permite orientar nuestra labor pedagógica hacia una intervención que abarque las necesidades individuales de cada niño, atendiendo a las diferentes áreas del desarrollo.

Al respecto se trata de implementar actividades y experiencias significativas, que impliquen situaciones de aprendizaje desde el contexto real, teniendo presente la incrementación de las interacciones comunicativas.

Estas experiencias significativas son propiciadas a partir de un proyecto de aula, elaborado teniendo en cuenta los intereses y necesidades de cada niño.

El niño asiste a tres sesiones semanales, los lunes y viernes de 2:00 a 5:00 p.m. a la intervención pedagógica, los miércoles de 1:30 a 3:00 p.m. a Deportes en la Ciudadela Robledo y los viernes de 2:00 a 3:00 al taller de Musicoterapia.

Se debe tener en cuenta que el equipo interdisciplinario (fonoaudiología, psicología, terapia ocupacional, trabajo social) apoyan el proceso del niño desde el trabajo con padres y el apoyo directo en el aula.

EVALUACIÓN

La evaluación comprende niveles de observación constante de las respuestas del niño en torno a las diferentes actividades programadas, con el fin de considerar su pertinencia y proceder a su replanteamiento o repetición de acuerdo a los logros o dificultades presentadas.

Dicha observación va consignada en el diario de campo y es quien nos va a permitir seguir un proceso y poder determinar si realmente se han logrado avances significativos en el alumno.

La evaluación es fortalecida por medio de las diferentes propuestas y apoyo de los miembros del equipo interdisciplinario y la asesora de práctica.

Elaborado por:

**CLAUDIA HELENA JARAMILLO
EDUCADORA**

**MONICA VIVIANA TORO
EDUCADORA**

ANEXO 9

PROYECTO DE AULA

**PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVO-
ADAPTATIVAS II**

**CLAUDIA HELENA JARAMILLO
MONICA VIVIANA TORO**

“CONOCIENDO MI CASA”

JUSTIFICACION:

Desde el nacimiento hasta la edad preescolar, los niños pasan por un período muy importante de su vida. Es el momento del aprendizaje más rápido cuando se desarrollan las actitudes y se potencian las habilidades y capacidades. Durante estos años se establecen sus sentimientos básicos hacia sí mismo y hacia otras personas a través del juego y los diferentes aprendizajes.

Los niños son por naturaleza curiosos y están deseosos de aprender. Quieren tocar, oler, saborear y explorar todo lo que les rodea. Todo su juego es una experiencia de aprendizaje que les enseña cosas acerca de su mundo y de las personas y objetos que la integran.

Con el fin de ampliar este mundo infantil se hace necesario diseñar un proyecto de aula encaminado a hacer viable la intervención pedagógica como dinamizadora de procesos cognitivos y de la interacción comunicativa, ya que ante las limitaciones de este orden con la población limitada sensorial con déficit asociados es importante implementar esta propuesta teniendo en cuenta las necesidades, intereses y particularidades de los niños por medio de situaciones contextualizadas y ayudas educativas como salidas pedagógicas, apropiación de personajes, uso de imágenes, etc.

He ahí la oportunidad pedagógica desde el criterio de la integración curricular que suscita la unidad entre las áreas de desarrollo: comunicativa, cognitiva, psicomotriz, afectiva, personal- social.

OBJETIVO GENERAL:

Ofrecer al niño limitado sensorial un entorno lingüístico que le permita incrementar su comunicación en Lengua de Señas, posibilitando a la vez el desarrollo de sus habilidades cognitivas, lingüísticas y socio- afectivas funcionales.

NECESIDADES GENERALES DEL GRUPO:

- ❖ Desarrollo de la comunicación mediada por la lengua de señas y la lengua oral.
- ❖ Incremento del desarrollo comprensivo y expresivo del lenguaje.
- ❖ Ubicación en el espacio y en el tiempo inmediato.
- ❖ Reconocimiento y escritura del nombre.
- ❖ Incremento de destrezas de pensamiento lógico- matemático.
- ❖ Desarrollo de habilidades de pensamiento y memoria.
- ❖ Adquisición de patrones de movimientos gruesos y finos.
- ❖ Independencia en las Habilidades Básicas Cotidianas.
- ❖ Incremento de los niveles de atención y concentración en las actividades.
- ❖ Responder a instrucciones sencillas.
- ❖ Compartir actividades educativas con sus compañeros teniendo en cuenta el respeto por el otro.
- ❖ Orientación y Movilidad.
- ❖ Desarrollo táctil y capacidad de exploración.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Seguir instrucciones sencillas en los diferentes juegos y actividades.
- Reconocer en forma escrita el nombre y el apellido y el de sus compañeros.
- Comparar objetos y personas en términos de diferencias y similitudes.
- Ejercitar la motricidad fina al dibujar, colorear, pegar, plegar.
- Realizar pequeñas narraciones que expresen situaciones y experiencias.
- Dramatizar escenas de cuentos e historias.
- Avanzar en la comprensión del antes, ahora y después; días de la semana, mes, año.
- Conocer globalmente la casa y sus dependencias.
- Conocer y diferenciar los diferentes objetos de la casa y su utilidad.
- Adquirir el concepto de espacio (delante – detrás).
- Desarrollar habilidades de prematemática (comparaciones) como alto - bajo, grande – pequeño, muchos – pocos – nada, arriba – abajo, dentro – fuera, etc.
- Incrementar las actitudes de respeto hacia educadoras, compañeros y demás personas.
- Aceptar las normas comunes dadas.

METODOLOGÍA DE TRABAJO:

La intervención pedagógica se realizará a través de la implementación de una rutina de trabajo, la cual consta de cinco momentos y de experiencias significativas:

1. Actividad Inicial:

- ◆ Saludo individual y grupal.
- ◆ Trabajo con el calendario.
- ◆ Escritura del nombre.
- ◆ Lectura de cuento, canciones, juegos, etc.
- ◆ Historietas de secuencias.

1. Juego Pedagógico:

- ◆ Clasificación.
- ◆ Apareamiento.
- ◆ Construcción libre.

1. Actividad Central:

Desarrollo del tema del proyecto: “La Casa” con la utilización de fichas, imágenes, descripciones, narraciones, cuaderno de comunicación.

2. Refrigerio e Higiene Oral

3. Actividad Final:

- ◆ Juego de roles con disfraces.
- ◆ Actividades de preescritura (amasar, rasgar, picar, pintar, colorear, etc.)
- ◆ Organización del aula.
- ◆ Entrega de estímulos por el trabajo realizado (maquillaje, carita feliz, etc.)
- ◆ Despedida con una canción.

RECURSOS:

1. RECURSOS FÍSICOS:

- Loterías, cuentos, imágenes, fichas.
- Bloques lógicos, armatodos, rompecabezas.
- Plastilina, arcilla.
- Vinilos, pinceles, colores, punzones, tijeras, colbón.
- Material reciclable para realizar los disfraces (bolsas, cartón, etc.)
- Calendario, reloj.
- Cuaderno de comunicación, fotos.
- Papel silueta, globo, hojas de block, revistas.

1. RECURSOS HUMANOS:

- Población del Programa Desarrollo de Habilidades Cognitivo Adaptativas II.
- Familia
- Educadoras

ANEXO 10

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS

PLAN DE DESARROLLO INDIVIDUAL

NOMBRE: Kelly Tatiana Alvarez.
EDAD: 16 Años.
DIAGNOSTICO: Sordera - Hemiparesia Derecha - Déficit Atencional.
PROYECTO: A.L.S - Prevocacional
FECHA: junio de 2003

NECESIDADES DE ATENCIÓN

- Proyección a la vida adulta a nivel personal, familiar, social y laboral.
- En aspectos como: habilidades socio-ocupacionales, cuidado propio, sexualidad, independencia, etc.
- La interacción comunicativa en entornos diferentes, al hogar de manera que contribuya a una mejor relación con los otros.
- Adquisición de aprendizajes académico funcionales.
- La participación de la familia en los procesos.
- Uso adecuado del tiempo libre.
- Exploración vocacional.
- Ubicación temporo espacial
- Aprendizaje básico de las matemáticas (Suma, restas, llevando cantidades),

- Manejo adecuado del dinero y sus valores.
- Fortalecimiento de la Pre-escritura (aproximación a la escritura y la lectura funcional)
- Ubicarse en el tiempo y el espacio.(manejo y reconocimiento del reloj)
- Orientación de las habilidades motrices hacia un arte u oficio.
- Fortalecimiento de las reglas básicas de la comunicación como esperar su turno, atender y respetar a sus interlocutores, iniciar, mantener, repara y finalizar una conversación.

OBJETIVOS POR AREA

AUTOCUIDADO Y HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA:

- Fortalecer su autoestima e identidad
- Comprender la importancia del auto respeto por su cuerpo, y cuidado de éste.
- Resolver problemas sencillos en situaciones familiares, y novedosas.
- Asumir responsabilidades que exijan más compromiso. en la casa como dentro de la institución.

UTILIZACION DE LA COMUNIDAD:

- Reconocer y actuar independientemente frente a las diferentes señales, servicios y deberes del entorno social..
- Involucrar a la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos a nivel laboral, deportivo, recreativo, y/o socio cultural.
- Utilizar adecuadamente de los recursos de su comunidad.
- Fortalecer la integración con los miembros de su comunidad.

- Promover poco a poco su desplazamiento de manera independiente en diferentes entornos que sean cotidianos para ella.
- Trabajar en forma cooperativa con sus compañeros y miembros de su comunidad.

OCIO Y TIEMPO LIBRE:

- Utilizar adecuadamente el tiempo libre en actividades productivas a nivel personal recreativo y deportivo.
- Fortalecer sus capacidades lúdicas y deportivas que le permitan la practica de estas con los diferentes grupos de su comunidad.
- Utilizar espacios culturales de su ciudad para el entretenimiento.

HABILIDADES ACADEMICAS FUNCIONALES

- Reconocer y utilizar el dinero de manera funcional.
- Establecer relaciones, de equivalencias, adición y sustracción, entre otras.
- Reconocer medidas de longitud.
- Adquirir habilidades académicas funcionales en las diferentes áreas como biología, geografía, sociales, matemáticas básicas, entre otros, que le permitan comprender y dar explicación sobre los acontecimientos cotidianos.
- Desarrollar el pensamiento lógico - matemático en la adquisición de los procesos aditivos y de sustracción.
- Adquirir conceptos básicos útiles para la orientación y ubicación temporo espacial
- Utilizar el metro y la regla correctamente para medir y trazar.

COMUNICACIÓN

- Promover la iniciativa y espontaneidad en las interacciones con otros.
- Expresar coherentemente un acontecimiento, un deseo o un hecho significativo.
- Fomentar el respeto por la palabra y opinión del otro.
- Fomentar interacciones comunicativas en entornos diferentes a la casa y a la institución.
- Incrementar en las familias el interés y compromiso hacia la comunicación con los jóvenes.
- Fortalecer sus habilidades de comunicación con relación a la capacidad de comprender y expresar información a través de conductas simbólicas y conductas no simbólicas.
- Reconocer el texto escrito como un medio comunicativo.
- Fortalecer desde el hogar la escritura de textos espontáneos partiendo de experiencias significativas.

SALUD Y SEGURIDAD

- Desenvolverse de forma independiente en el cuidado personal.
- Fortalecer las normas de asepsia en la manipulación y consumo de alimentos.
- Saber utilizar o manipular de forma adecuada objetos que demandan mayor cuidado y seguridad en su manejo (cuchillos, y objetos corto punzantes, herramientas de trabajo, y equipos eléctricos, entre otros)
- Conocer y comprender sobre las dificultades y situaciones de violencia que se viven en su barrio.

TRABAJO

- Utilizar correctamente las herramientas de trabajo en los talleres de fin socio - ocupacional.
- Incrementar los hábitos en torno a una rutina laboral en cuanto a: responsabilidad, tolerancia a la actividad, inicio, mantenimiento y finalización de tareas reduciendo la mediación, higiene personal, del material y del espacio.
- Mayor proyección como jóvenes independientes, pertenecientes a una comunidad productiva.

HABILIDADES SOCIALES:

- Incrementar el sentido de colaboración solidaridad y apoyo hacia el otro.
- Fortalecer patrones de comportamiento social propios de su edad en los diferentes entornos.
- potenciar el uso de normas de cortesía como saludar, despedirse, pedir ayuda, dar las gracias, etc.
- Fomentar un comportamiento socio-sexual respetuoso y responsable.
- Delegar responsabilidades sencillas que le consienten de su compromiso con la familia, escuela, y comunidad.
- Regular su propia conducta al momento de interactuar con los otros.
- Saber aceptar y respetar a sus iguales y personas mayores.
- Conocer y comprender sus deberes, derechos y obligaciones como adolescente, dentro y fuera del hogar.

HABILIDADES DE VIDA EN EL HOGAR

- Concientizar al joven y a su familia de su pertenencia a un grupo familiar quien como miembro activo de la misma, tiene responsabilidades, deberes y derechos propios de su edad.
- Lograr la preparación independiente de algunos alimentos sencillos tales como: sandwiches, jugos, arroz, sopas, etc. De acuerdo con las posibilidades y procesos de cada joven.
- Hacer un uso eficiente y seguro de implementos de cocina como el fogón, cuchillo, licuadora, y otros.
- Responsabilizar de la organización y cuidado de su ropa y objetos personales.
- Planificar conjuntamente con su familia la repartición de tareas y responsabilidades del mantenimiento adecuado del hogar.

AUTO DIRECCION

- Promover su iniciativa y responsabilidad hacia la toma de decisiones expresión de gustos e intereses.
- Realizar actividades con mayor autonomía para su inicio, mantenimiento y finalización, reduciendo poco a poco los apoyos de otras personas.
- Ejecutar con mayor autonomía actividades cotidianas que exijan mayor responsabilidad en el hogar.

METODOLOGIA

Este plan individual esta estructurado para fortalecer diferentes aspectos en cada una de las diez habilidades adaptativas, según las necesidades específicas detectadas en cada joven.

Se trabaja desde los diferentes proyectos de aula propuestos para el grupo, enriquecidos con experiencias significativas dentro y fuera de la institución. Orientadas por personas capacitadas en diversas artes, oficios ó profesiones. Además de esto se realizan con los jóvenes y sus familias talleres como: de lengua de señas, proyección a la vida adulta, sexualidad entre otros; Temas que son trabajados por los educadores, profesores de lengua de señas o profesionales del equipo interdisciplinario(psicólogo, trabajadora social, fonoaudiologa, terapeuta ocupacional, etc.)

Se modifica anualmente el plan individual, de acuerdo con los logros y procesos de cada joven.

ELABORADO POR:

EDUAR RESTREPO
EDUCADOR ESPECIAL

PAOLA ORTIZ
EDUCADORA ESPECIAL.

ANEXO 11

**CENTRO DE SERVICIOS PEDAGOGICOS
FACULTAD DE EDUCACION
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

PLANEACION 2003 / 01

PROGRAMA EDUCACIÓN PREVOCAIONAL

PROYECTO DE AULA

**PAOLA ANDREA ORTIZ ACOSTA
EDUAR ANTONIO RESTREPO BECERRA**

JUSTIFICACIÓN

La población del proyecto A. L. S. Y más exactamente el nivel Prevocacional, es un grupo que ha sido vetado de muchas posibilidades educativas que podrían llegar a tener y hacer efectivas, principalmente en el ámbito social, incidiendo en su deficitaria interacción comunicativa con su entorno, son integrantes de un grupo minoritario como lo son los usuarios de la lengua de señas, y dentro de este grupo se ven también segregados por otros compromisos asociados como: déficit de atención, baja visión, retardo en su desarrollo, ceguera, y parálisis cerebral, Que han interferido evidenciándose retrasos en su desarrollo cognitivo comparativamente con sus coetáneos oyentes siendo afectados sus niveles de apropiación e interacción con su entorno y su desarrollo integral.

Por eso se piensa en la elaboración de un proyecto de aula en el cual se integran áreas académicas funcionales como: la biología, las ciencias sociales, y las matemáticas entre otras, las cuales vistas y reflexionadas desde el proyecto de aula que presentamos son de gran importancia ya que se ajusta a las necesidades y capacidades del grupo basados en las habilidades adaptativas, principalmente en las académicas funcionales y la integración de todas las áreas.

OBJETIVO GENERAL

Brindarle a los jóvenes la posibilidad de acceder y formar parte activa de los diferentes conocimientos y aprendizajes funcionales mediado por el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto desde lo académico como lo socio ocupacional en los cuales puedan adquirir nuevos aprendizajes útiles para su vida diaria y un desempeño social más independiente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar textos escritos sencillos basados en experiencias significativas que posibiliten una comprensión funcional de la escritura y la lectura.
- Incrementar la interacción comunicativa a través de la lengua de señas en sus entornos naturales.
- Respetar los turnos en las conversaciones cotidianas.
- Identificar el proceso de transformación de la madera en un objeto útil.
- Lograr la adquisición del concepto de número mediante actividades de clasificación, seriación, equivalencias, conjuntos, conteo, operaciones matemáticas básicas (suma resta)
- Identificar la dirección y el número de teléfono de la casa.
- Narrar coherentemente experiencias significativas que le favorezcan con su fluidez y comprensión de las situaciones diarias.

- Comprender la importancia que tiene el cuidado del medio ambiente en la vida del hombre.
- Utilizar de manera funcional algunas medidas de longitud.
- Reconocer las diferentes figuras geométricas: cubos cilindros etc.
- Identificar las equivalencias del dinero.

NECESIDADES GENERALES DEL GRUPO

- El desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística mediada por la Lengua de Señas,
- Los aprendizajes funcionales en las áreas de matemáticas, ciencias naturales y sociales, así como también la posibilidad aproximada de acceso a la lengua escrita como su segunda lengua, que les viabilice procesos de conocimiento como ayuda para encontrar explicaciones de situaciones en su entorno, a solucionar situaciones problemas de su cotidianidad,
- El desarrollo de su autonomía e identidad.
- La ubicación en el tiempo y en el espacio., reconociendo su barrio, su ciudad.
- El desarrollo de habilidades motrices como antesala en su formación vocacional para un futuro desempeño socio ocupacional
- Uso adecuado del tiempo libre.
- Independencia en el desempeño en las actividades cotidianas.

NECESIDADES ESPECIFICAS DE COMUNICACIÓN

- Incremento en las narraciones.
- Respeto de turnos.
- Inicio, mantenimiento, y finalización de conversaciones.
- Cambio de tópicos.

METODOLOGIA

Este plan individual esta estructurado para fortalecer diferentes aspectos en cada una de las diez habilidades adaptativas, según las necesidades específicas detectadas en cada joven.

Se trabaja desde los diferentes proyectos de aula propuestos para el grupo, enriquecidos con experiencias significativas dentro y fuera de la institución. Orientadas por personas capacitadas en diversas artes, oficios ó profesiones.

Además de esto se realizan con los jóvenes y sus familias talleres como: de lengua de señas, proyección a la vida adulta, sexualidad entre otros; Temas que son trabajados por los educadores, profesores de lengua de señas o profesionales del equipo interdisciplinario(psicólogo, trabajadora social, fonoaudiologa, terapeuta ocupacional, etc.)

Se modifica anualmente el plan individual, de acuerdo con los logros y procesos de cada joven.

ACTIVIDAD GENERAL DE TALLERES CON FINES SOCIO OCUPACIONALES

OBJETIVOS:

- ★ Adquirir destrezas a nivel manual a través de la elaboración de cajas de madera.
- ★ Utilizar adecuadamente las herramientas para el trabajo en el taller de madera .
- ★ Adquirir normas de autocuidado frente a elementos que demanden peligro en los talleres.(Cegueta, martillos clavos etc.).

Estos talleres están programados para los días lunes, comenzando el 3 de marzo de 2003. Con el taller de cajas de madera.

Este será acorde y complementado con la actividad académica de los días miércoles en los que se trabajara tanto el medio ambiente como el proceso de la madera ¿de donde sale la madera?, ¿Qué otras utilidades tiene?; entre otras preguntas que surjan con relación a este tema; también se hará énfasis en la utilización del metro, midiendo la madera a trabajar y enseñándoles a medir otros objetos de su entorno(¿cuánto mide tu cama?); también tendrán la posibilidad de conocer otro tipo de material y formas con los cuales se pueden hacer cajas, para poder dar paso al trabajo con las formas geométricas, para luego ser comparadas con objetos dentro de su casa que tengan formas similares.

También los lunes habrá un espacio para una actividad conversacional, en la que uno de los jóvenes traerá con ayuda de la familia alguna experiencia, cuento o algo relacionado con su vida, y apoyado sea de imágenes u otro medio les contara a sus compañeros lo que para él ha sido más interesante.

Terminado el taller de las cajas de madera si es posible se continuara con el taller de esterillado.

ACTIVIDAD GENERAL DE INFORMATICA

OBJETIVO:

- ★ Fortalecer los conocimientos adquiridos en el manejo, cuidado y uso adecuado del computador.
- ★ Elaborar textos escritos contruidos por ellos a través de experiencias significativas que le permitan una mayor agilidad y destreza para el manejo del computador.

METODOLOGIA

En estas clases se realizará trabajo en tierra con actividades pre-deportivas coordinación y trabajo en equipo y también se realizara trabajo en el agua donde se fortalecerá el estilo de libre en los que ya lo manejan y se continua con el proceso de adecuación y familiarización en el estilo libre para aquellos que aun no lo manejan.