

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 10

Sistemas de Comunicación - II **(por área de atención)**

(Educación Especial)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 10

Sistemas de Comunicación - II
(por área de atención)

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2015). *Unidad de Formación Nro. 10 "Sistemas de Comunicación - II"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

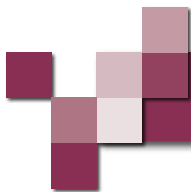
Franklin Nina

Depósito Legal:

4-4-43-15 P.O.

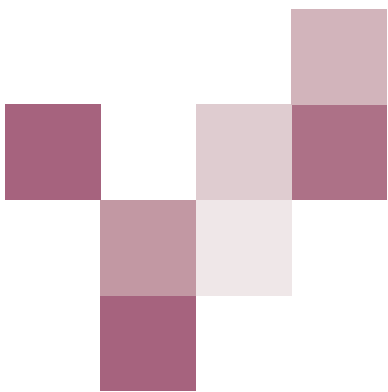
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

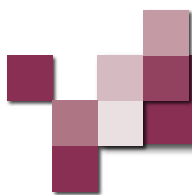
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841



Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Momentos de desarrollo de la Unidad de Formación.....	6
Producto de la Unidad de Formación.....	8
Tema 1	
Lenguaje y comunicación de personas con discapacidad visual en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	9
1.1. Discapacidad visual en el MESCP	9
1.2. Desarrollo del lenguaje y comunicación	12
Tema 2	
Lectoescritura para personas con discapacidad visual.....	23
2.1. El sistema braille y el sistema de comunicación.....	23
2.2. El sistema braille	24
Tema 3	
Educación y comunicación de las personas sordas en el MESCP.....	35
3.1. Principios de atención educativa a personas sordas.....	35
3.2. Educación bilingüe para personas sordas	37
Tema 4	
Buenas practicas de comunicación	47
4.1. ¿Qué significa desarrollar buenas prácticas de comunicación?.....	47
4.2. Pautas específicas para mejorar las prácticas de comunicación con personas con discapacidad.....	48
4.3. Sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación	51
Bibliografía	54







Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros: 1. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.

“Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional, como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

“Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales



coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

“Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.

“Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.

“Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE) priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

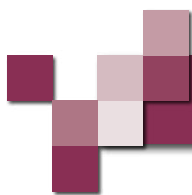
Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación,
Los contenidos curriculares mínimos,
Lineamientos metodológicos, concretizados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



Con la Unidad de Formación 10 se da continuidad al proceso de concreción del MESCP en Centros de Educación Especial y Unidades Educativas Especiales promoviendo la aplicación del enfoque inclusivo en todas las instituciones educativas del SEP. Estas acciones son la base fundamental del proceso de Sistematización de Experiencias Educativas Inclusivas Transformadoras.

El Tema 1 presenta una propuesta que nos permitirá reflexionar sobre la importancia del sistema de comunicación que utilizamos como un medio para desarrollar los procesos educativos, lo cual facilita y posibilita la interrelación y convivencia con su contexto, como uno de sus fines, abordando el área de discapacidad visual en el marco del Modelo Educativos Sociocomunitario Productivo. Asimismo, se realiza una referencia al reconocimiento y uso del sistema braille como un medio que permite la lectoescritura y el acceso a la información por medios impresos (en este código) así mismo se muestra las posibilidades que tiene para el acceso áreas académicas como la música, por esta razón su importancia radica en la posibilidad que brinda en ser un medio que coadyuva a la inclusión educativa de estudiantes ciegos en los diferentes subsistemas del sistema educativo Plurinacional.

En el Tema 2 se da continuidad a los proceso de inclusión y equiparación de condiciones se desarrolla el sistema braille como un medio para acceder a los proceso de comunicación, así mismo se presenta las posibilidades que brinda como sistema para abarcar otras áreas que no necesariamente implican lectoescritura convencional, es decir se aplica a símbolos como la música, con la finalidad de demostrar que es posible los procesos educativos en igualdad y equiparación de condiciones

El Tema 3 brinda la posibilidad de reflexionar sobre la importancia del lenguaje de señas que tiene para las personas sordas, no solo como un sistema de comunicación, sino como un medio que posibilita la construcción de su identidad individual y comunitaria hasta llegar a formar y fortalecer la cultura del sordo. Independientemente en el contexto y seno familiar en el que nació.

Finalmente en el Tema 4 se presenta pautas para desarrollar buenas prácticas de comunicación independientemente de la discapacidad de la persona, se presente reflexiones sobre pautas que se debe utilizar para establecer una comunicación integral y en armonía con su identidad



y contexto donde vive. Con esta unidad de formación se termina los aspectos de reflexión que permiten determinar la importancia de la comunicación en los procesos educativos.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Fortalecemos las experiencias educativas pertinentes en la concreción de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con enfoque inclusivo, potenciando el análisis y la reflexión de nuestras prácticas educativa inclusivas con responsabilidad y compromiso comunitarios para la transformación de la educación como el derecho de todas y todos en el país.

Criterios de evaluación

HACER: *Fortalecemos las experiencias educativas pertinentes en la concreción de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con enfoque inclusivo.*

- ◆ Desarrollo de actividades de implementación del MESCP contemplados el sistema de comunicación en el Plan Curricular de Aula para desarrollar prácticas educativas inclusivas.

SABER: *Potenciando el análisis y la reflexión de nuestras prácticas educativas inclusivas.*

- ◆ Comprensión del sentido de diagnóstico y planificación pedagógica en los procesos de concreción del MESCP en el aula.
- ◆ Desarrollo crítico y creativo de los elementos curriculares en la consolidación del MESCP.

SER: *Con responsabilidad y compromiso comunitarios.*

- ◆ Trabajo responsable en el desarrollo de concreción de los elementos curriculares considerando los sistemas de comunicación para cada área de atención educativa del ámbito de educación especial en MESCP con enfoque inclusivo.
- ◆ Ayuda comunitaria al interior de las CPTe en la concreción del MESCP.

DECIDIR: *Para la transformación de la educación como el derecho de todas y todos en el país.*

- ◆ Consolidación de tareas que implica la transformación y fortalecimiento de la construcción de una sociedad inclusiva a través de la educación en nuestro país.

Momentos de desarrollo de la Unidad de Formación

MOMENTO 1 - SESIÓN PRESENCIAL (8 hrs.)

La sesión presencial será desarrollada a través de los siguientes pasos:

Paso 1: Análisis y reflexión sobre nuestros avances y dificultades en la concreción del MESCP en el área de discapacidad intelectual, considerando los sistemas de comunicación en la planificación curricular.



Reunidos en grupos de no 5 personas, dialogamos y reflexionamos sobre el desarrollo y aplicación de los elementos curriculares y su implicancia del sistema de comunicación en el área de discapacidad intelectual, aportando desde nuestra práctica educativa, considerando los siguientes puntos:

AVANCES POSITIVOS	DIFICULTADES	ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA SUPERARLAS

Posteriormente, cada grupo en plenaria expone y comparte los productos.

Paso 2: A partir de los productos de los diferentes grupos, consensuar en la identificación de los:

AVANCES POSITIVOS	DIFICULTADES	ESTRATEGIAS

En la modalidad indirecta y directa, esta actividad.

La o el facilitador, con base en la experiencia expuesta por el equipo de maestras y maestros, orienta y aclara dudas respecto al proceso de concreción del MESCP, y la relación e importancia que tiene los sistemas de comunicación en los procesos educativos, con enfoque inclusivo.

MOMENTO 2 – SESIONES DE CONSTRUCCIÓN CRÍTICA Y CONCRECIÓN EDUCATIVA (138 hrs.)

En función de la concreción de los Elementos Curriculares del MESCP, que maestra y maestro estamos desarrollando en nuestros Centros de Educación Especial, Unidades Educativas Especiales y/o Unidades Educativas Inclusivas registramos y analizamos nuestra experiencia de concreción en los procesos educativos en función de las orientaciones desarrolladas en la sesión presencial, con la intencionalidad de identificar los elementos curriculares que mayor dificultad refleja para su concreción relacionado con la comunicación propia de cada área de atención educativa.

MOMENTO 3 – SESIÓN PRESENCIAL DE SOCIALIZACIÓN (4 hrs.)

En este momento se socializarán los registros de las experiencias de concreción desarrolladas. Además, se deberá abrir espacios de diálogo sobre los logros y dificultades en el proceso de concreción de los elementos curriculares.

Posteriormente, en plenaria se establecerán comentarios y ajustes al proceso de concreción y estrategias utilizadas para facilitar la atención a estudiantes del ámbito de Educación Especial.

Los dos últimos momentos están sujetos a las áreas de atención educativa, donde desarrollamos nuestras actividades educativas



Producto de la Unidad de Formación

Presentación de un documento individual donde se realiza el análisis y conclusiones de la importancia de los sistemas de comunicación por áreas de atención (desde el área donde realiza sus funciones educativas) enmarcado en lineamientos curriculares y currículos específicos y el MESCP con enfoque inclusivo.

Lectura obligatoria

“GUÍA DIDÁCTICA PARA LA LECTO ESCRITURA BRAILLE”

Ismael Martínez-LiébanaDelfina Polo Chacón

Capítulo 2. La didáctica del sistema braille

MANUAL PRÁCTICO BILINGÜE PARA PERSONAS SORDAS

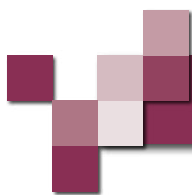
Ministerio de Educación 2010

Lectura complementaria

EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMUNICACIÓN. UNA NUEVA MIRADA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Maria Isabel Divito 2005





Tema 1



Lenguaje y comunicación de personas con discapacidad visual en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Actividad 1

En comunidad analizamos y respondemos a las siguientes interrogantes, con relación al área de atención a estudiantes con discapacidad visual desde nuestra experiencia educativa de concreción:

Preguntas	Descripción (Cómo)	Análisis (Por qué)	Implementación en la planificación curricular (Para qué)
¿En nuestra planificación consideramos los Sistemas de comunicación que utilizan los estudiantes ciegos?			
¿Cuáles son los criterios que se utiliza para tomar decisiones para la selección del sistema de comunicación cuando detectamos discapacidad visual?			

Posterior a esta actividad se socializan en plenaria con la finalidad de consensuar los criterios para la elección del uso del sistema de comunicación de estudiantes ciegos.

1.1. Discapacidad visual en el MESCP

En Bolivia la normativa establecida en el artículo 2do. de la Ley del 22 de Enero de 1957, que crea el Instituto Boliviano de la Ceguera, norma que establece que “Es ciego aquel individuo cuya agudeza visual sea de 20/200 o menor o su campo visual, 20 grados o menos, en el mejor ojo y con la mejor corrección”.

De la interpretación del mismo se utiliza CEGUERA LEGAL, que engloba los grados y/o niveles de afectación visual, el mismo comprende:



CEGUERA TOTAL

Es aquella que no ve absolutamente nada o que solamente tiene una ligera percepción de luz, que le permite distinguir entre luz y oscuridad, en consecuencia, su percepción visual no es funcional

BAJA VISIÓN

Una persona con baja visión es aquella que tiene limitaciones para la visión de distancia pero puede ver objetos y materiales a muy pocos metros o a centímetros

Generalmente, la mayoría de las y los niños con baja visión pueden, desarrollar las actividades académicas, bajo condiciones relativas de iluminación, contraste y características personales. En algunos casos para la lectura visual tienen ayudas ópticas y no ópticas como: lupas, atriles, libros con macrotipos grandes, software magnificador de imagen con adaptaciones curriculares y en otros casos el sistema Braille para suplir el material impreso.

Para determinar el grado de funcionalidad de la visión se toma en cuenta los siguientes parámetros:

- Pérdida de agudeza: comprendida como la capacidad para identificar visualmente detalles, la misma está seriamente disminuida.
- Pérdida de campo: cuando sucede la reducción severa del campo visual que es menor a 180°

Se diferencia dos grupos principales que derivan de problemas del campo visual y son:

- **Pérdida de la visión central** Afecta la parte central del campo visual. Esta afección conlleva una pérdida de agudeza de ver el objeto de frente
- **Pérdida de la visión periférica**, el sujeto solo percibe por su zona central.

La agudeza visual y el campo visual son los parámetros fundamentales para cuantificar los grados de deficiencia.

Para Natalie Barraga, la percepción visual es mucho más que agudeza, es la capacidad que una persona tiene para construir una imagen visual, para hacer distinciones en términos de la diferenciación de características, y para darle algún significado a lo que uno ve.



Para recordar



En muchas ocasiones la definición médica y sus medidas, no son indicadores totales de la capacidad que puede desarrollar una persona, y utilizar de forma eficiente y eficaz su resto visual; El desarrollo de este proceso es complejo porque depende entre otros factores; como las áreas de sensación, funcionamiento óculo-motor, capacidad intelectual y la experiencia que tiene en la interrelación con su contexto, a esto se suma la capacidad de procesamiento, codificación e interpretación de mensajes por medio del sentido visual. En el ser humano este proceso de desarrollo se produce en los primeros siete años de vida, aun cuando exista una deficiencia visual severa.

PARA RECORDAR

“EL Desarrollo de las funciones visuales son:

- *Funciones ópticas, que se consolidan en los 3 primeros meses de vida y tienen que ver con el control de los movimientos oculares: respuesta a la luz, enfoque, fijación, seguimiento y convergencia.*
- *Funciones óptico-perceptivas, se desarrollan entre los 4 y 24 meses. A medida que las funciones ópticas se hacen más precisas, permiten una imagen más clara que permitirá afianzar la interpretación de los estímulos: discriminación, reconocimiento, identificación e interpretación.*
- *Funciones perceptivas, tienen lugar entre los 2 y 7 años. Son totalmente cognitivas. Determinan en qué medida la persona podrá funcionar visualmente: memoria visual, distinción figura/fondo, cierre visual, relaciones espaciales, relación partes-todo y todo-partes y agrupación visual.*

Es necesario «aprender a ver», y esto sólo se logra teniendo oportunidades para mirar y asignando nombres a estas «formas borrosas» que presentan los objetos.

Determinaremos así la eficiencia visual, entendida como el grado en el que el niño puede realizar tareas visuales determinadas con facilidad, comodidad y en un tiempo mínimo (eficazmente).

Los registros baremados sitúan al niño en el punto concreto de su desarrollo visual (edad visual), con respecto a su nivel madurativo y edad cronológica; en este caso, se utilizan las respuestas a tareas específicas, provocadas por el educador. La edad visual puede coincidir o no con la cronológica, pero estará muy relacionada con el nivel madurativo o de desarrollo, no pudiendo excederlo en ningún caso. Cuando la edad visual está muy por debajo de la cronológica, será necesario planificar programas de estimulación para intentar su equiparación. Los más conocidos son: el Procedimiento de Valoración Diagnóstica (PVD), incluido en el programa para Desarrollar Eficiencia en el Funcionamiento Visual de Natalie Barraga y la Lista de control del programa Mira y Piensa (E. Chapman-M. Tobin)

Los programas de estimulación visual están dirigidos a todas aquellas personas, niños/adultos que, por algún motivo, necesiten estructurar su sistema perceptivo”.

Natalie Barraga



Signos de alerta para detectar problemas visuales o discapacidad visual

En los espacios educativos el o la maestra/o deben estar alertas algunos signos que pueden derivar en problemas visuales y son los siguientes:

- Las/os niñas/os presentan una serie de dificultades en el desplazamiento u otras conductas sociales relacionadas con la vista que permite iniciar una comunicación.
- Se vuelven inquietos o retraídos.
- Piden que se le describa lo que les rodea.
- Tienen habitualmente los ojos llorosos, irritados y rojos, los ojos o los párpados están rojos, tienen infección o constantemente, están lagrimeando
- Les molesta la luz, fruncen el ceño.
- Cuando focalizan un objeto cierran un ojo.
- Se acercan mucho a la hoja para leer o escribir.
- Lateralizan la cabeza cuando desean mirar algo.
- Tienen dificultades con los colores, no los conocen y/o los confunden.
- Prefieren lugares muy iluminados o con poca luz para realizar su tarea o jugar.
- Frecuentemente se quejan de dolores de cabeza y mareos después de una actividad
- No distinguen detalles finos en una imagen.
- Se golpean habitualmente con los objetos y no perciben los obstáculos que se encuentran
- Los ojos se ven opacos, arrugados o empañados, o tienen llagas u otros problemas, en uno o en ambos ojos, la pupila se ve gris, blanca u opaca.
- El niño entrecierra los ojos o inclina la cabeza para ver las cosas.
- El niño es más lento al usar las manos, al moverse o al caminar y constantemente se tropieza.

Un niño con problemas visuales fácilmente puede ser confundido con un niño que presenta otras dificultades; la detección de estos signos de alerta permitirá remitir a un especialista o un CEE del área visual

1.2. Desarrollo del lenguaje y comunicación

Es necesario realizar una introducción que nos permite contextualizar el tema y la importancia que tiene el lenguaje en los proceso de comunicación, es determinar establecer la importancia del desarrollo sensorial que favorece a la comunicación y el vínculo con su contexto inmediato, debemos partir de que la visión permite establecer un contacto ocular (visual), seguimiento visual, reconocimiento de la figura y otros aspectos que permiten establecer y/o iniciar procesos comunicación, con el propósito de incorporarse a la vida en comunidad (inicialmente en familia) por esta razón la mirada representa el primer lenguaje social.

Los bebés que nacen con visión, tienden a utilizar la mirada para establecer la comunicación, porque el inicia, mantiene, evita o concluye interacciones con su entorno y con los que le rodean y sobre todo con la madre, la mirada funciona como un retro alimentador de los proceso de comunicación. Cuando un bebé nace ciego, no dispone de ese instrumento que posibilita la mediatización y potencia de la relación con el otro, frente a esta situación el bebé ciego instin-



tivamente desarrolla sus propios recursos para comunicarse y tener un vínculo con su madre, considerando que es el primer vínculo de apego

El bebe ciego al no tener una retroalimentación a través de códigos comunicativos, en muchas situaciones se ve frustrado en las experiencias de diálogo, sintiendo que no puede controlar lo que ocurre a su alrededor, ni mucho menos imitar la conducta de los demás y le resulta difícil la anticipar situaciones interactivas; su reacción inmediata es el aislamiento, abandonado a sus propias sensaciones e inicia conductas repetitivas de forma inevitable y por largos períodos de tiempo (estereotipias). Estas acciones en algún momento desequilibran la interacción de vínculo entre madre-hijo, dando lugar a efectos tan negativos como reducción del contacto afectivo, ausencia de sonrisas, diálogos pobres y desprovistos de ilusión, disminución del deseo de proximidad física y otras situación que podrían coadyuvar a un desarrollo

Las señales comunicativas del bebé ciego con el adulto (la madre principalmente) encuentran barreras que entorpecen la comunicación, como comprender el lenguaje comunicativo de su hija/o, por eso es importante orientar a los padres para que aprenda a comunicarse a partir de un repertorio no visual de signos y señales, basados en la modalidad táctil y auditiva.

Estas señales deben ser interpretadas por los adultos que se relacionan de forma constante con el bebe ciego, esto permitirá coadyuvar a un desarrollo integral; es necesario a continuación hacer referencia a un estudio realizado por “Leonhardt (1992)” que nos permite tener pautas para interpretar y apoyar al desarrollo del lenguaje y la comunicación y estas son:

- **Movimientos de la cabeza**

“El modo en que el bebé sostiene o dirige la cabeza puede constituir una importante señal social para el adulto. El hecho de desviar la cara hacia un lado o bajar la cabeza se consideran socialmente pautas de evitación; cuando el niño gira totalmente la cabeza y pierde el contacto visual, se interpreta, por lo general, como la finalización de un período interactivo. Pero el giro de cabeza en el bebé ciego, que realiza muy precozmente y que es en él una postura adaptativa para recoger más fácilmente la información sonora del entorno, puede ser mal interpretado por la madre como una conducta de evitación. Respecto a la postura de bajar la cabeza y/o ladearla ligeramente, el bebé ciego adopta esta posición en momentos de gran alerta o interés por las voces o sonidos del entorno, o cuando está concentrado en una actividad táctil. Las madres deben conocer desde el principio estos comportamientos del niño para incorporarlos a ese código propio que se va a establecer entre ambos.

- **Expresiones faciales**

En los lactantes ciegos se pueden observar las expresiones de emociones básicas pero sus manifestaciones presentan un carácter menos marcado, de menor expresividad y de duración más corta que en el niño vidente. Esta leve expresividad si no se fomenta desde el entorno tiende a disminuir progresivamente pues, al carecer de patrones visuales, no se refuerza por aprendizajes imitativos. Es preciso que los niños toquen la cara de la madre y de los adultos próximos a la vez que éstos efectúan sonidos y gestos correlativos e inmediatamente después, la madre o el



adulto irán perfilando suavemente en el rostro del niño el modelo ofrecido, a fin de ayudarlo a interiorizar las posturas y los movimientos de las distintas partes de su cara. Con ello, se logrará una ampliación progresiva del repertorio expresivo del bebé ciego. Capítulo 7. Desarrollo psicológico del niño ciego.

- **La sonrisa**

En el niño con visión normal la diferenciación y selectividad de la sonrisa, en favor del interlocutor preferido, ofrece una secuencia de los hitos alcanzados en los vínculos humanos. Desde la sonrisa automática de los dos primeros meses hasta la sonrisa selectiva, ya claramente establecida a los 6 meses, la mayoría de las veces al acto de sonreír está provocado por la configuración visual del rostro humano. Varios autores ya citados que han estudiado el desarrollo comunicativo de los niños ciegos (Freedman, 1964; Fraiberg, 1977; Rogers y Pulchalski, 1986) remarcan la existencia de una sonrisa social que sigue unas etapas similares a las de los videntes, si bien las pautas de aparición son distintas. Fraiberg observó las primeras sonrisas selectivas, en niños ciegos de cuatro semanas de vida, ante la voz de la madre o del padre. Todavía se producían de forma irregular, pero lo más sobresaliente era que las voces de personas extrañas nunca provocaban esta conducta. A partir de los 3 meses, esta sonrisa como respuesta a la voz de la madre o de personas conocidas, se va haciendo más frecuente aunque todavía carece de la regularidad de la sonrisa del bebé vidente ante el rostro humano. Lo único que provoca la sonrisa de forma regular, en este período, es la estimulación táctil (cosquillas, caricias, balanceos, etc.). Entre los 6 y los 11 meses, la sonrisa del ciego parece no evolucionar. Sigue siendo una sonrisa inestable y no se perfila todavía como un indicador de los progresos vinculatorios. Incluso Rogers y Puchalsky observaron un descenso de la sonrisa entre los 8 y 9 meses de edad. De los datos expuestos parece inferirse que los niños ciegos no sonríen espontáneamente para iniciar la interacción. Su sonrisa tiene esencialmente un carácter responsiva ante el contacto iniciado por el adulto. Este detalle debe tener una consideración especial para los padres pues deben aprender a atribuir significación social a la sonrisa de su hijo ciego, aunque ésta se genere como respuesta a un tipo de estimulación diferente.

Reacciones ante extraños Entre los 7 y los 15 meses de edad, el lactante ciego, al igual que el vidente, muestra signos de miedo a los extraños: rechaza sus abrazos y sus atenciones, llora en señal de protesta y sólo se tranquiliza ante la voz y el abrazo de su madre. Precisamente es en este mismo momento cuando, según Fraiberg, los bebés exploran táctilmente los rostros humanos de forma discriminatoria e intencional. Así, exploran detenidamente con sus manos las caras de sus familiares más allegados, mientras que esta exploración la realizan brevemente si las caras pertenecen a personas desconocidas. Sería pues, la estimulación táctil, más que la auditiva, la que provocaría la reacción de miedo a los extraños. Si se tiene en cuenta que esta reacción se presenta cronológicamente coincidente con la disminución de la sonrisa observada por Rogers y Puchalsky, podría interpretarse este hecho como un comportamiento reactivo inicial «de alerta» ante el sonido de voces extrañas. Recordemos que el bebé vidente tampoco realiza respuestas claras de evitación cuando ve a personas desconocidas sino que parece estar «a la expectativa» y sólo reacciona con rechazo ante el posible contacto corporal (cuando los desconocidos se acercan o intentan cogerle en brazos).



- **Aparición del concepto de madre como objeto emocional**

En el período comprendido entre los 10 y los 16 meses, los niños ciegos demuestran por primera vez conductas de «búsqueda de proximidad» en relación con la madre cuando no existe una relación táctil. El gesto prototípico de esta búsqueda es, en todos los niños, la extensión de las manos hacia su madre. Mientras en los videntes se produce desde los 5 meses de edad (Griffiths, 1954), en el caso de los ciegos no se consigue hasta el último trimestre del primer año, cuando inician la conducta adaptativa de coordinación oído-mano. Para que el niño vidente extienda sus brazos hacia la madre lo único que precisa es coordinar el ojo y la mano, pero el niño ciego necesita además tener un concepto elemental de la permanencia de la madre antes de poder dirigirse gestualmente hacia ella. Por otra parte, sus conductas de «búsqueda de proximidad» exigen un nivel de dominio en la localización del sonido y una correcta coordinación de los esquemas auditivo-táctiles. Los sistemas sensoriales sustitutivos que necesita utilizar el niño ciego condicionan no sólo su relación con el mundo sino también sus manifestaciones hacia las personas. Es preciso que los adultos de su entorno sean capaces de interpretar las vías alternativas de relación que posee este niño y sepan reaccionar consecuentemente a sus demandas. Si bien es cierto que los logros evolutivos se producen en él de forma «tardía», también es cierto que los avances realizados por el bebé ciego constituyen auténticas proezas adaptativas “Leonhardt (1992)”

- **Desarrollo del lenguaje**

Tenemos que asumir que el lenguaje es algo más que hablar o entender el habla de otros, son representaciones internas de la realidad construida a través de un medio de comunicación que asumimos. el asumir, incorporar y construir el instrumento de forma interna comienza en edades muy tempranas, con las primeras conductas comunicativas. La adquisición del lenguaje «comienza» antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esta estructura constituyen la entrada o «imput» a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas (Brunner, 1986). Así pues, el lenguaje va a posibilitar al niño la incorporación de los instrumentos simbólicos propios de su cultura y le va a permitir comunicarse no sólo con los demás sino también consigo mismo pues la interiorización del lenguaje está en la génesis del pensamiento. 7.4.1.1. Comunicación pre verbal Los primeros intentos comunicativos de los niños sólo adquieren la condición de comunicación cuando, interpretados por un adulto, son investidos de significado. Así, en el proceso de vinculación, es la madre (o figura de referencia) la que interpreta y da sentido a las primarias conductas interactivas del bebé. A lo largo de infinidad de situaciones rituales la díada madre-hijo negocia los significados de los distintos signos hasta que llegan a convertirse en señales auténticamente comunicativas. Igual ocurre en la sobreinterpretación de las primeras comunicaciones intencionales pre simbólicas y de la posterior utilización, por parte del niño, de símbolos y signos para la comunicación. Cuando un bebé no dispone del sistema visual, tan importante para el establecimiento de la comunicación, pueden verse alteradas las formas de comunicación, tanto las no intencionales como las de carácter intencional. A pesar de que el bebé ciego posee un buen número de conductas alternativas que pueden vehicular



su comunicación, es posible que el adulto no sea capaz de interpretarlas o adaptarse a ellas, y por tanto, no pueda guiar la comunicación. La ceguera condiciona el «diálogo» pre verbal en el proceso de comunicación sobre el mundo externo. Recordemos que las pautas pre verbales de carácter protodeclarativo y protoimperativo son incubadas en los gestos deícticos que poseen en su origen una gran saturación de componentes visuales. Desde luego, al adulto le resulta difícil interpretar los gestos sustitativos para dirigir su atención hacia los objetos y compartir con el niño ciego su interés por los mismos.

Si además, se añade su desfase en la adquisición de un mundo de objetos permanentes, resultan comprensibles las dificultades para introducir objetos en los «diálogos» pre verbales y en el desarrollo de iniciativas propias en el juego con objetos (aspectos ambos tan necesarios para la simbolización). No obstante, y como se viene repitiendo de forma insistente, si los adultos que rodean al niño aprenden a comprender sus señales comunicativas es posible que el bebé ciego pueda establecer su sistema de comunicación pre verbal basándose en experiencias auditivas y táctiles, aunque la iniciativa, en estas primeras etapas, tenga que partir siempre de los adultos.

- **Adquisición del lenguaje oral**

Hacia los doce meses aproximadamente, los niños empiezan a expresar sus intenciones comunicativas a través de las palabras. Este comienzo es, durante los primeros meses, lento y paulatino, pero a partir de los 18-24 meses, se convierte en uno de los fenómenos más espectaculares del desarrollo infantil. El vocabulario aumenta rápidamente y las combinaciones de palabras son cada vez más complejas y elaboradas. Metodológicamente, dada la dificultad para abordar simultáneamente todos los aspectos involucrados, diferenciaremos forma, contenido y usos del lenguaje, entendiendo que el total es siempre más que la suma de sus partes:

- Aspectos formales: fonología y morfosintaxis.
- Aspectos de contenido: léxico y semántica.
- Aspectos de uso: función comunicativa o pragmática. Fonología y morfosintaxis

A los 18 meses se pone en marcha la construcción y el descubrimiento del sistema fonológico que durará, aproximadamente, hasta los 6 años. Las primeras producciones tienen fonológicamente forma bisilábica por repetición de la misma sílaba siendo los fonemas emisiones compuestas por categorías nasales u oclusivas más una vocal... alrededor de los 5 años la mayor parte del sistema fonológico se considera adquirido, algunos elementos precisan más tiempo; tal es el caso del fonema vibrante /r/ tanto en su producción aislada como cuando forma parte de grupos consonánticos...

Etapas relevantes del desarrollo fonológico 0- 6 meses Vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con hambre, dolor, placer. 6- 9 meses Vocalizaciones no lingüísticas: gorjeos... que pueden formar parte de las protoconversaciones con el adulto. 9- 18 meses Balbuceo constante, curvas de entonación, ritmo y tonos de voz variados y aparentemente lingüísticos. 18 meses- 6 años Posible aparición de segmentos de vocalización que aparecen corresponder a las palabras. Construcción del sistema fonológico. Puesta en marcha de “procesos” fonológicos: - Sustitución. - Asimilación - Simplificación de la estructura fonológica... el desarrollo fonológico del niño ciego puede situarse en los límites normales, si bien es cierto que algunos de ellos han hecho



referencia a las peculiaridades que puede presentar. Así, Mills (1983,1988) y Mulford (1988) en estudios concretos sobre el desarrollo fonológico del niño ciego, citan como peculiaridades las que a continuación se especifican:

- Los niños ciegos tienden a sustituir fonemas de una determinada categoría visual (o punto de articulación) por otros de categoría visual distinta (por ejemplo, labiales por nasales)
- Los primeros elementos fonológicos emitidos por los niños ciegos son generalmente fonemas de articulaciones no observables (palatales y dentales) mientras que los videntes emiten más fonemas de articulación observable (labiales). Para estos autores la imitación visual no es tan importante como la auditiva para el aprendizaje de los sonidos de la lengua, de aquí que no se observen problemas especiales en los niños ciegos en el proceso de adquisición. No obstante, en el trabajo directo con bebés ciegos, hemos observado que algunos de ellos emiten pocos sonidos en presencia del adulto y prolongan, cuando están solos, la conducta de «laleo» como si el placer de emitir sonidos se convirtiese en un fin por sí mismo y no en un medio para llegar a comunicarse... El desarrollo morfosintáctico va parejo al fonológico. Desde los 9 meses, en que el niño inicia las producciones de una sola palabra, hasta los 5 años en que adquiere las reglas básicas morfológicas y sintácticas, va recorriendo un trayecto que se inicia con producciones, casi telegráficas, de dos elementos (18-24 meses), pasa por la adquisición de la estructura de frase simple, con producciones de tres y cuatro elementos (2-3 años) y culmina con el aprendizaje de la estructura de

Según Leonhardt (1992) un niño con déficit visual presenta las siguientes características:

- El mundo está desdibujado. Sufre distorsiones sistemáticas de la realidad, lo que le lleva a una interpretación equivocada. (baja visión)
- Su percepción es analítica, secuencial. Esto provoca un ritmo más lento en los aprendizajes.
- El desarrollo motor se ve dificultado. Requiere más tiempo para descubrir los objetos y así poder manipularlos.
- Presenta dificultades en la atención por lo difuso de los estímulos que le llegan. (baja visión)
- Manifiesta fatiga después de mirar y prestar atención a una tarea visual. (baja visión)
- Encuentra dificultad para imitar conductas, gestos y juegos.
- Su autoimagen puede verse dañada.
- Actitud ambivalente según las respuestas visuales. (baja visión)
- Se va dando cuenta de que hay cosas que se le escapan. (baja visión)
- Se pueden dar alteraciones de conducta y en sus relaciones con los demás.
- Presenta dificultades para establecer el vínculo por falta de contacto visual y encuentra gran dificultad para ver y seguir a los otros niños, por lo que puede preferir ignorarlos.
 - Por último, son frecuentes los miedos. Las sombras y los ruidos pueden ser muchas veces aterradores si se desconoce lo que los provoca. (baja visión)



las oraciones complejas (coordinadas y subordinadas) y la adquisición de gran variedad de partículas (3-5 años).

Si a los 5 años se puede considerar que el niño ha aprendido lo esencial de su lengua, la correcta utilización de algunas estructuras adverbiales y pasivas no dará por totalmente finalizado este período hasta los 8-9 años.

En muchas ocasiones, es cierto que los niños ciegos utilizan palabras cuyo significado desconocen produciéndose el fenómeno denominado “verbalismo”, cuya emisión tiene unas características especiales. En nuestras observaciones de niños ciegos comprobamos que la utilización de los términos no es inadecuada; los niños utilizan determinadas palabras en contextos apropiados, pero desconocen su significado lexical. Parece como si, en el proceso de diferenciación léxico-semántico... se mantuviera en la significación de unidades amplias, favorecidas por el uso contextual, pero que no diera el paso o tardara mucho más en darlo, hacia la segmentación y el análisis individual de algunas palabras”. “Leonhardt (1992) Desarrollo psicológico del niño ciego”

Del anterior párrafo nos permite interpretar que la función visual permiten al ser humano el conocimiento del espacio junto a la mayor parte de la información significativa que recibimos sobre las cosas, a esto se suma que la capacidad visual, permite desarrollar numerosas habilidades que en su momento tendrán que ser modificados y/o adaptados para adquirir saberes y conocimientos de su contexto, cuando nos referimos a la capacidad visual hacemos referencia al uso visual y/o funcionalidad que desarrolla la persona al tener un resto visual (persona ciega legal y/o de Baja visión) esta funcionalidad determina las habilidades que tienen para convivir en su comunidad.

Por lo expuesto es necesario considerar que una de las principales consecuencias, es la posibilidad que tiene de disminuir sus movimientos, situación que limita tener una permanente interacción con el contexto que proporciona conocimiento de su medio, en una acción permanente de retroalimentación; la persona ciega de niño aprende y desarrolla sus otros sentidos para compensar la falta de visión y estar alerta para recoger toda la información posible del entorno en el que necesita movilizarse y apropiarse del mismo, para alcanzar con este propósito se tiene que potenciar las percepciones táctiles, auditivas y cinestésicas.

Otro aspecto a considerar son los obstáculos que se presentan al momento de estructurar la identidad de sí mismo, porque no tiene un reflejo que le admite tener un referente de su imagen física, como la niña/ño con visión, este obstáculo en muchas ocasiones afecta a la construcción de habilidades para imitar, repetir gestos y acciones que permitan iniciar una comunicación con los demás, esto repercute en muchos casos en construir, desarrollar y reconstruir las capacidades y habilidades que le permitan una comunicación total, por ejemplo su comunicación “lógica” puede presentarse ocasionalmente fragmentado, por tener una representación de espacios fragmentado; otro es la relación entre varios conceptos o elementos, esto provoca una lenta reacción en la comunicación fluida, y como recurso se tiende al verbalismo

El término estereotipia, es un modelo o patrón fijo en una conducta que se produce de una forma determinada, que posee connotaciones de anormalidad y que incluye tres características

Determinadas “Sambraus (1985) “





(utilización del lenguaje en exceso para dominar un entorno; Habla de lo que no conoce por referencia real, utilizando el marco lingüístico de su contexto que tiene una base visual) que si aparentemente existe un fluido de información; la misma puede que no tenga un orden lógico y no es comprendida en su totalidad, en este proceso es necesario recordar que el ingreso de la información se realiza principalmente por vía auditiva y táctil, a continuación presentamos la clasificación de estereotipias que influyen en la construcción del lenguaje y la comunicación y que la o el maestra/o tiene que tener presente para su planificación y/o evaluación pedagógico. Las /os maestras/os y padres de familia que tienen una relación continua con el niño ciego debemos tomar estas características como un signo de riesgo que nos permite anticipar a la adquisición de estereotipias por eso es importante conocer su etiología:

- Estereotipias motrices; debe ser repetido constantemente de la misma forma. La actividad producida no responde a un determinado objetivo en la consecución de la conducta, es necesario considerar los siguientes condicionantes que pueden favorecer al desarrollo de una estereotipia:
 - Aislamiento social
 - Restricción en el movimiento
 - Ausencia estimular o sobre estimulación del contexto
 - Enfrentamientos con nuevos entornos o espacios
 - Presencia de frustración-conflicto
 - Situaciones de inactividad y/o aburrimiento
 - balanceo del tronco, movimientos mientras realizan alguna tarea, presión ocular con el dorso o la palma y otras acciones
- Estereotipias en forma de Tics
 - Hábito motor; movimientos repetitivos y compulsivos que pueden modificarse y ser controlados
 - Hábito verbal; repetición automática de palabras o frases muy cortas sin esperar respuesta y que no son parte de los procesos de comunicación con el contexto
- Autosensorialidad
 - Conductas autoestimulantes, con características autístico y bloqueo del contacto sensorial con la realidad, pueden estar relacionadas con problemas en la formación del vínculo.

En los niños con desarrollo motor más lento y en los que presentan un nivel intelectual leve y/o moderado, existe mayor tendencia a presentar movimientos auto sensoriales, mientras que las estereotipias aparecen en niños con desarrollo psicomotor más rápido que no esté involucrado su nivel intelectual. La presencia de estereotipias constituye una señal de alarma y habrá que analizar no sólo las circunstancias de su aparición sino, sobre todo, su posible evolución para que no deriven en manifestaciones patológicas.

Las/os niño/a con discapacidad visual tiene un desarrollo parcialmente diferente a las/os niñas/os que tienen visión porque presentan peculiares características de desarrollo en algunas áreas, por ejemplo el de motricidad, con referencia al lenguaje de las niñas/os discapacidad visual,



inicialmente es importante que los padres observen la conducta de sus niños para interpretar las acciones que les gusta o les disgusta, lo que permitirá iniciar una comunicación positiva.

Cuando las niñas o niños con discapacidad visual incorporan el lenguaje a su forma de comunicación, tienen más cosas que expresar que la cantidad de palabras que son un recurso para la comunicación; para favorecer al lenguaje con significado, es necesario integrar otros sentidos, a través de un ambiente estimulante de texturas, sonidos, etc. a este proceso es preciso acompañar con la descripción de las acciones que se está realizando de los lugares y situaciones que ocurren en la vida diaria y ellos perciben auditivamente cabe recordar que los procesos de aprendizaje se apoyan en la imaginación auditiva. La ceguera en ningún caso es un factor que provoca un retraso en la adquisición del lenguaje durante los dos primeros años, sin embargo es cierto que presenta dificultades en la adquisición del “yo” el mismo es superado por la experiencia y estímulo que recibe.

Las personas ciegas, usan las manos no solo como un recurso de prensión, sino como un medio que le permite adquirir conocimiento. Esta función, senso perceptiva háptica (tacto en movimiento), necesita desarrollar desde temprana edad, a través un entrenamiento para su alcanzar su desarrollo, como un canal por donde obtenga información y facilite la comunicación total.

En los procesos de construcción de espacios de comunicación, para favorecer a una comunicación total, es determinante tener en cuenta los canales que utiliza las/os niñas/os ciegos, para favorecer y obtener la información del contexto en que viven y con el que han de interactuar a través de una estimulación multisensorial, que a su vez permite y favorece a la utilización de todos los sentidos, alrededor del tacto y oído, esto implica que toda metodología y/o técnica debe estar fundamentada en:

- Trabajar sobre objetos y situaciones de la vida real.
- Verbalizar todas las situaciones utilizando un lenguaje concreto.
- Controlar el nivel de ruido en el espacio educativo.
- Tener en cuenta que la percepción háptica es analítica, por lo que la niña o el niño necesita un tiempo mayor que el que se necesita visualmente para componer mentalmente la globalidad, una vez que ha tocado el objeto de forma sucesiva y organizada, a este proceso se acompaña con la explicación verbal para que le permita percibir mejor:
 - Los objetos reales o maquetas,
 - Las representaciones bidimensionales simples y con elementos muy diferenciados, las figuras estáticas, las figuras que no estén superpuestas o con perspectiva.
 - Cuando el resto visual no resulta satisfactorio para trabajar la lectoescritura en negro (tinta como se llama al impreso), se ha de favorecer y motivar la utilización del código Braille.
 - Además, si queremos que imite algún gesto, se le ha de permitir que toque el modelo y/o realizar el gesto en el cuerpo del niño/a con discapacidad visual (previa autorización).
- El lenguaje que presenta la o el niño/a también nos informa de la estructura de su *pensamiento y los contenidos que posee*:
 - Es necesario potenciar las experiencias personales de la niña/ola y/o el niño/a en relación con la vida real. Valorar sus experiencias para coadyuvar el lenguaje. Potenciar la



búsqueda de relación entre conceptos, la unidad del discurso (teoría) y la percepción relacionada de las cosas.

- De lo anterior puede deducirse la lentitud, que tiene tanto en la recogida de información, como en la realización de las tareas, de ahí la necesidad de:
 - Respetar el ritmo del estudiante.
 - Proporcionarle estrategias muy claras de organización del trabajo.
 - Favorecer que planifique su propio trabajo: que haga un hábito de esta planificación.

Estos aspectos son la base para realizar una planificación curricular; el maestro de educación especial, tiene que tener presente no solo el conocimiento verbal teórico, sino la relación que tiene el mismo con el contexto para que este aprendizaje le sirva para construir conocimiento lo más cercano a la realidad, considerando que la evaluación inicial tiene que determinar el nivel de comunicación oral del niño y detectar las dificultades que tiene permita determinar el nivel que se presenten dificultades en esta área, considerando los siguientes aspectos.

- La adquisición y desarrollo del lenguaje en las y los niños ciegos no parece sufrir alteraciones específicas, sin embargo existen coinciden en confirmar que la riqueza léxica puede verse afectada, el mismo está condicionando dos actividades lingüísticas básicas: la comprensión y la expresión.

Si ocurre esta situación es necesario intervenir para promover el enriquecimiento de su léxico con experiencias directas y cercanas para coadyuvar a mejorar su conocimiento de la realidad de su contexto en primera instancia.

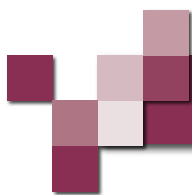
- Es prioritario intervención de los sistemas háptico y auditivo, como mediadores del aprendizaje y la construcción de conceptos en la y los niños ciegos,(los mismos se presentan como un medio compensatorio de la perdida visual) esto implica que sus representaciones mentales pueden estar fragmentadas, de lo anterior se deduce la necesidad de que el maestro realice las descripciones de las actividades, características más relevantes de los objetos, los mismos van a ser el los referentes básicos del concepto del objeto, quedando como información complementaria otras variantes.
- Otro aspecto relacionado a la ceguera son los verbalismos o utilización de palabras que hacen referencia a conceptos visuales (colores, fotografías, reflejos, ver, mirar, etcétera) a los que las personas ciegas tienen dificultades o simplemente no tienen acceso a través de sus sistemas perceptivos, en muchas ocasiones para compensar, las acciones están llenos de significación de lo que podría pensarse; lo que supondría que se ha realizado una inferencia válida y correcta del término y no constituirse simplemente en un verbalismo.
- Es predecible que el estudiante ciego o con baja visión, tenga menos recursos y estrategias comunicativas que el resto de sus compañeros, la falta de visión en muchas ocasiones actúa como barrera, tanto a la hora de iniciar un proceso de comunicación, como de intervenir en situaciones comunicativas. Frente a esta situación lo que el maestro debe realizar lo siguiente:



- Describir de cuántos miembros participan, quienes son, dónde se sitúa cada uno, existencia y otras referencias.
- Si existe un trabajo en comunidad determinar algunas normas como el orden, tipo y tiempo de intervención, función del moderador, de sus compañeras /os y otros aspectos que faciliten una buena comunicación y trabajo en comunidad.
- Un aspecto que ocurre generalmente en el uso cotidiano, es que olvidamos nombrar la realidad a la que se está haciendo referencia en cualquier situación, se realiza la utilización de términos sustitutos como: «eso», «esto», «aquello», «ahí», «tú», «él»,...; estos no aportan información de la realidad que requiere la persona ciega.

Todos los proceso de atención, estimulación y desarrollo son situaciones que nos permiten preparar condiciones para que se pueda ingresar a la comunicación escrita como un medio de acceso al conocimiento no solo de su contexto inmediato sino de otros contextos muy distantes.





Tema 2



Lectoescritura para personas con discapacidad visual

Actividad 1

En grupos de cinco personas, analizar las posibilidades que nos brinda el Sistema Braille en los procesos de inclusión educativa considerando los siguientes aspectos:

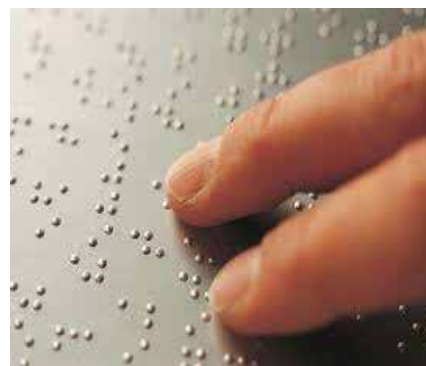
SISTEMA BRAILLE	POTENCIALIDADES	DIFICULTADES
Campos y áreas de conocimientos		
Educación Inicial en Familia Comunitaria		
Educación Primaria Comunitaria Vocacional		
Educación Secundaria Comunitaria Productiva		

En comunidad socializar los resultados y consensuar las potencialidades y dificultades que servirán como guías para la planificación curricular.

2.1. El sistema braille y el sistema de comunicación

La lectura y la escritura son los dos aprendizajes básicos que se desarrollan en la enseñanza y constituyen los dos pilares en los que se va a apoyar muchos de los procesos educativos en los diferentes niveles.

Como mencionamos anteriormente, es necesario tener un diagnóstico que nos permita determinar que código deberá utilizar (tinta o braille) sobre esta base se determina la enseñanza del código, así mismo es importante determinar la funcionalidad que tiene, en los procesos educativos cuidando que no se convierta en una barrera para acceder a nuevos conocimientos y que desencadene en desmotivaciones para el estudio que se refleja en lo siguiente:



- Esfuerzo excesivo para leer, aun breves textos,
- Dificultad para acceder a sus propios escritos, con la consiguiente falta de control de los mismos.
- Excesiva lentitud en la lectura.

La o el niño ciego, además de los requisitos comunes previos (atención, memoria, desarrollo sistema háptico) se debe haber iniciado aspectos específicos que requiere el sistema braille como:

- Desarrollo de la percepción táctil,
- Independencia de los dedos,
- Posición correcta de las manos y movimientos que deben realizar y
- Adecuación de la postura
- Dominio del tiempo y espacio.

El aprendizaje de la lectoescritura en este sistema no afecta a la duración del proceso de aprendizaje, que al igual que ocurre para la lectura en tinta, sin embargo debemos considerar que todo está sujeto en función de las características individuales de cada estudiante.

La lectura en código braille afecta a la velocidad lectora, que disminuye sensiblemente a causa del carácter analítico asociado a la percepción táctil que en muchos casos el proceso es inicialmente fragmentado, para posteriormente integral y ser global; este proceso de análisis es la causa de la lentitud.



Para tomar en cuenta

La humanidad pudo dar un paso importante hacia el progreso, a partir del momento que el nombre fue capaz de transmitir sus ideas, sentimientos y cultura a través de sistemas escritos sobre algún soporte físico. Las personas ciegas quedaron fuera del proceso inicialmente; porque necesitaban recorrer sendas diferentes para acceder a la comunicación y a la cultura impresa.

Hoy en día, las posibilidades de acceso de las personas ciegas, deficientes visuales y sordociegas a la información son posibles que se consigue gracias a la posibilidad técnica y tecnológica.

2.2. El sistema braille

Es importante realizar una remembranza del proceso técnico que permite a las personas ciegas acceder a la lectoescritura; un precursor importante fue Luis Braille quien nació en 1809, asistió a la escuela para ciegos creada por Valentín Haüy, que había ideado un sistema de lectura táctil al grabar en relieve los caracteres ordinarios. Cuando Luis Braille tenía 12 años, visitó la escuela un capitán de Artillería, "Charles Barbier", para mostrar a las/os maestras/os y estudiantes, las posibilidades que tiene para personas ciegas, el uso de un método de «escritura nocturna» diseñado por él que consistía en el uso de puntos en relieve. En 1825 Luis Braille, a la edad de



16 años, basándose en los principios de Barbier, presentó a sus profesores y compañeros de escuela el primer diseño de su código de lectoescritura para personas ciegas, La idea caló entre sus compañeros, no así entre los profesores, porque pre suponían que el sistema podría ser una barrera que profundizaría la discriminación y/o segregación por su estructura y formato, la aplicación de la misma ha demostrado todo lo contrario.

CÓDIGO BRAILLE

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
⠁	⠃	⠉	⠙	⠑	⠋	⠗	⠈	⠊	⠛	⠅
l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v
⠌	⠍	⠎	⠕	⠏	⠑	⠗	⠎	⠞	⠥	⠦
w	x	y	z							
⠠	⠡	⠢	⠣							

Estructura y formato. El código braille se basa en la combinación de 6 puntos en relieve, sobre un espacio o celdilla, llamado también “cajetín”.

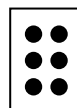
Todo se inicia con el “signo generador”, también denominado “elemento universal” o “generador braille”, se estructura de la siguiente forma:

A los tres puntos de la columna de la izquierda se les asignan los números 1, 2 y 3, según la posición superior, media o inferior. A los de la derecha, se les asignan los números 4, 5 y 6, según su respectiva ubicación superior, media o inferior. Los seis puntos combinados entre si ofrecen la posibilidad de generar 64 agrupamientos diferentes (incluido el cajetín vacío), con los que se puede lograr una signografía completa para la representación gráfica de contenidos diversos.

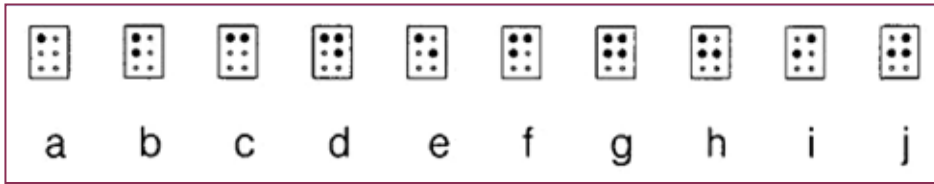
Luis Braille desarrollo la metodología de su código de lectoescritura en series lógicas de agrupamientos cuyo significado está indicado debajo de cada una de las figuras siguientes:

SIGNO GENERADOR

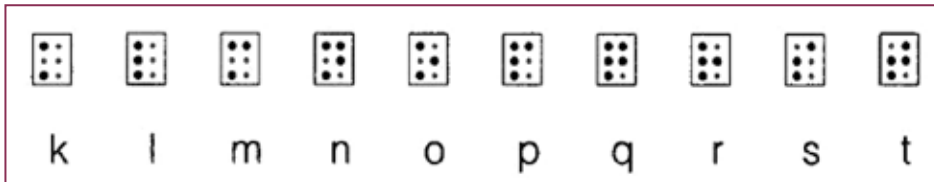
Generador de Braille



PRIMERA SERIE. Representa las diez primeras letras del alfabeto

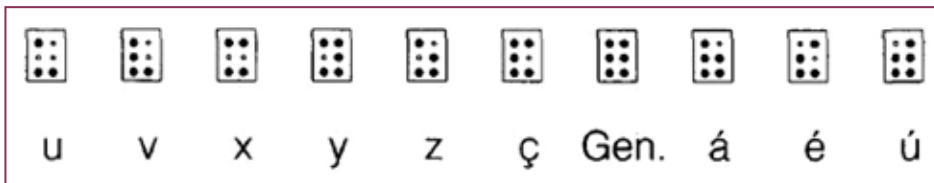


SEGUNDA SERIE. se añade el punto tres (inferior izquierdo) al primer grupo

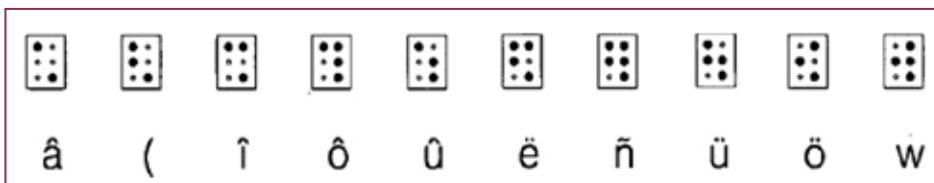


(Obsérvese la no inclusión de la «ñ», dado que Luis Braille era de origen francés, cuya lengua no dispone de esta letra, la cual aparece en la serie Cuarta)

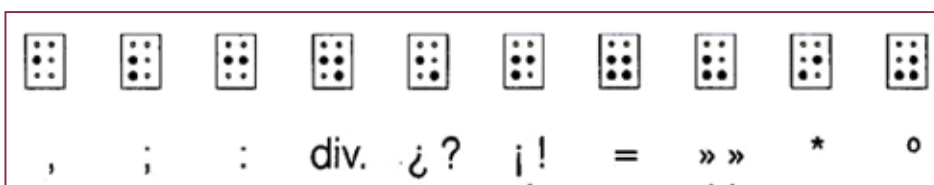
TERCERA SERIE. Se organiza añadiendo el punto 6 a la Segunda serie



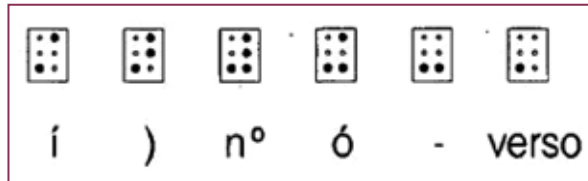
CUARTA SERIE. Se obtiene agregando el punto 6 a la primera serie



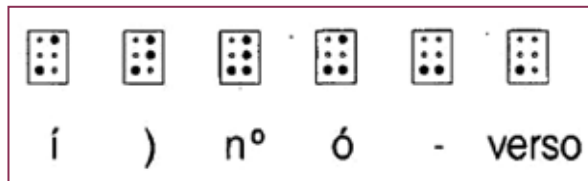
QUINTA SERIE. Es la que se obtiene desplazando todos los puntos de la primera Serie un espacio hacia abajo en el cajetín.



SEXTA SERIE. Su composición es el resultado de combinar el punto inferior izquierdo (punto número tres) junto con todas las posibles combinaciones de los puntos de la derecha del signo generador (exceptuando, los ya obtenidos en anteriores combinaciones)



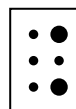
SEPTIMA SERIE. se basa en agrupar, en diferentes formas de combinar los puntos del lado derecho del cajetín.



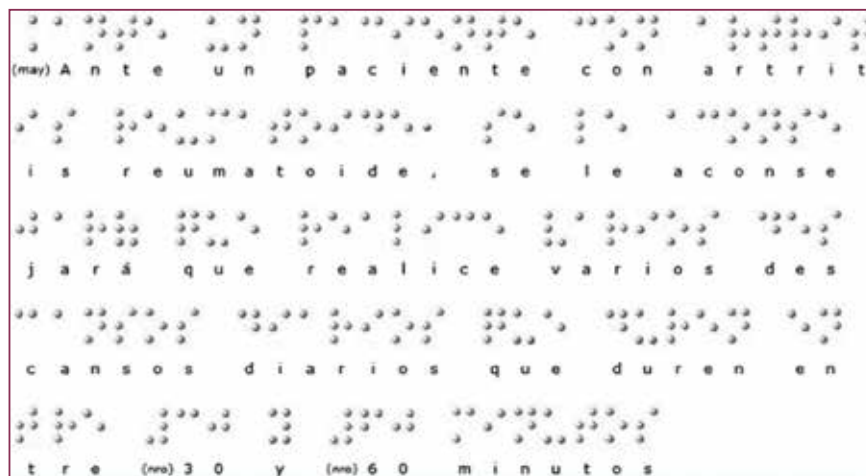
Con el propósito de tener suficientes posibilidades para representar los distintos signos de las diferentes asignaturas que desarrollo en el proceso académico (matemática, física, lenguaje y otros) se recurre a la posibilidad de combinar los elementos de dos o más. Los más significativos son:

Representación de las letras mayúsculas:

Cualquiera de las letras minúsculas del alfabeto anteponeamos el símbolo de mayúscula, queda automáticamente transformada en mayúscula.

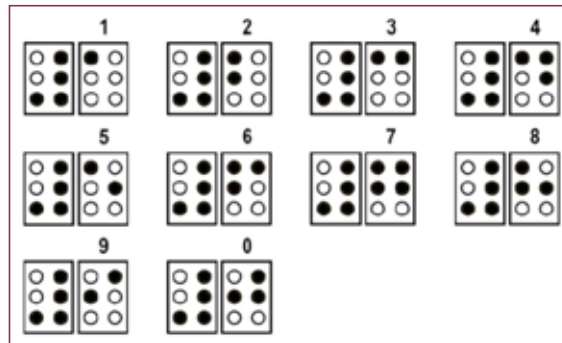


Ejemplo del uso del signo de Mayúsculas en un texto



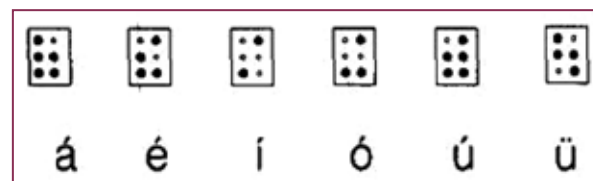
Representación de los números

Teniendo en cuenta que el sistema de numeración más generalizado es de “base de 10 dígitos o cifras” a la primera serie (diez primeros grafemas) anteponiendo el símbolo de número, automáticamente convierte a las letras en números. Para cantidades de dos o más cifras, se coloca el signo solamente al principio. Mientras no aparezca un cajetín en blanco, los grafemas pertenecen a un único número.



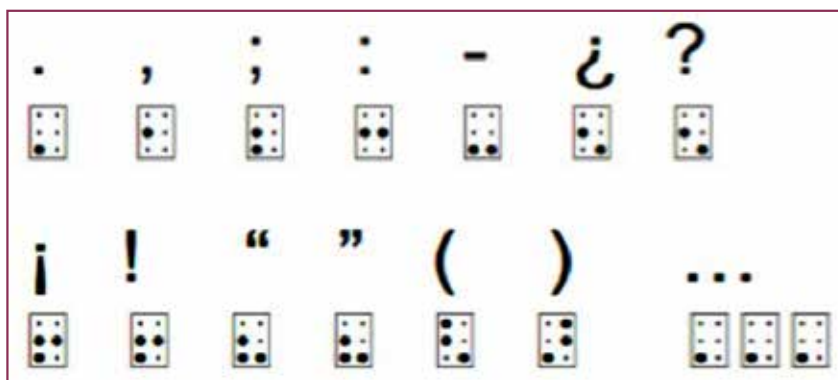
Las vocales con tilde y diéresis

Es necesario tener en cuenta que el sistema braille está limitada su espacio por la estructura que tiene, no es posible añadir elemento alguno, como la tilde o la diéresis como sucede en tinta, el procedimiento que se utiliza para subsanar esta situación es que las cinco vocales acentuadas y la letra u con diéresis en el idioma español tienen su propia estructura.



Signos de puntuación

Los más usuales se representan por la primera serie en posición baja dentro del cajetín



Considerando que la lectura es inicialmente interpretar y dar sentido a unos signos, en muchas ocasiones las personas ciegas requieren de mayor tiempo, para realizar esta acción a diferencia de las personas que tiene visión. Frente a esta situación es esencial tener presente los factores que van a incidir claramente en el éxito o el fracaso lector, estos factores son: la edad de comienzo de los aprendizajes; el grado de desarrollo de las destrezas previas (coordinación bimanual), maduración, etiología de su ceguera, apoyo del entorno familiar, escolar y social, a todo esto se suma la metodología y recursos didácticos que utiliza la o el maestra/o.

Para alcanzar desarrollar la capacidad en lectoescritura, “al menos mínimas”, en el sistema braille, es necesario desarrollar determinados conocimientos y habilidades:

- Clasificación, ordenación, Reconocimiento etc., de objetos, considerando el tamaños, formas, texturas, peso, etc.
- Coordinación manual, (desarrollar el uso de ambas manos a través de múltiples actividades)
- Destrezas psicomotoras dígito manuales, (esto es producto de los ejercicios que exijan dominio muscular fino que permite la segmentación dactilar, alternancia, etc.)
- Adiestramiento táctil,(desarrollar la capacidad de discriminación amplia, media y fina).
- Seguimiento de líneas con los dedos, en todo tipo de direcciones.
- Orientación espacial.

El aprendizaje de la lectoescritura en espacios educativos correspondientes al subsistema de educación regular; condiciona al maestra/o a determina la estrategia integral para el desarrollo de proceso educativos, donde participen todas/os los estudiantes, en algún caso será necesario realizar las adaptaciones curriculares correspondiente condicionada por las características de los signos braille. Se evitará, por ejemplo, la presentación permanente de aquellos signos que puedan ser confundidos entre ellos, por su escritura “en espejo”, o por semejanza de forma. Las letras d, f, h y j; o las e, i; se prestan a confusión.



Para recordar

Musicografía

Por las posibilidades que tiene el braille a manera de ilustrar la misma se presenta la aplicación del braille al área musical considerando que “La transcripción de partituras musicales en sistema Braille se realiza íntegramente en renglones horizontales. En consecuencia, existen diferencias fundamentales respecto de la escritura en tinta, que adquieren especial relevancia en las partituras para instrumentos polifónicos. Estas diferencias inciden considerablemente en la enseñanza de la lectura musical”. Aller Pérez (2001).

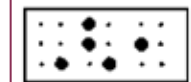
Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	Silencio
Redonda y Semicorcheas							
Blancas y Fusas							
Negras y Semifusas							
Corcheas y Garrapateas							

a) Notas, figuras y silencios: los caracteres que indican las notas se corresponden con las letras d, e, f, g, h, i, j. del sistema Braille. Como dichos caracteres están formados únicamente por los puntos 1, 2, 4 y 5 del signo generador, se utilizan combinaciones de los puntos 3 y 6, dentro de la misma celdilla Braille en la que se escriben las notas, para expresar las figuras. Los signos de las notas y silencios representan siempre dos valores.

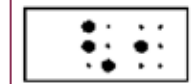
Valores mayores (redonda, blanca, negra y corchea)



Valores menores (semicorchea, fusa, semifusa y garrapatea)



Separación de valores representados por el mismo grupo de signos redondas y semicorchea, etc.)



El número de notas de un compás suele ser, por regla general, guía suficiente para que el lector pueda discernir el valor correspondiente a cada nota. Pero en ocasiones es difícil determinar si se trata de valor mayor o menor, para lo que se establecen signos especiales usados sólo cuando no es posible determinar con precisión el valor de las notas.

El puntillo se representa por el punto 3 colocado inmediatamente después de la nota o silencio al que afecta, no pudiendo intercalarse ningún otro signo entre la nota o silencio y su puntillo. El doble puntillo se representa añadiendo otro punto 3. Ejemplo: está en compás de compasillo y termina con el signo de barras finales.

--	--



Cuando en un compás no es posible determinar con exactitud el valor de una nota o de un silencio, se recurre, bien al signo de separación de valores que en muchos casos es suficiente, o bien a los signos de valor mayor o menor, según proceda. Ejemplo: está en compás de compasillo y los espacios en blanco equivalen a las líneas divisorias. En (a) el signo de separación de valores está colocado entre una blanca y las cuatro fusas que le siguen. En (b) se utiliza el signo de valor menor.

The image shows two examples of musical notation and their corresponding Braille representations. The top example shows a musical staff in 4/4 time with a half note followed by four quarter notes. Below it are two rows of Braille notation. The first row shows the Braille for the half note and the four quarter notes, with a separator sign between the half note and the first quarter note. The second row shows the same sequence but with a smaller note value sign (quarter note) used for the first note, indicating a value reduction.

Uno de los usos del signo de valor menor lo encontramos en las anacrusas, cuando no queda claro el valor de las notas del compás incompleto. Ejemplo, en compás de compasillo, empieza en anacrusa.

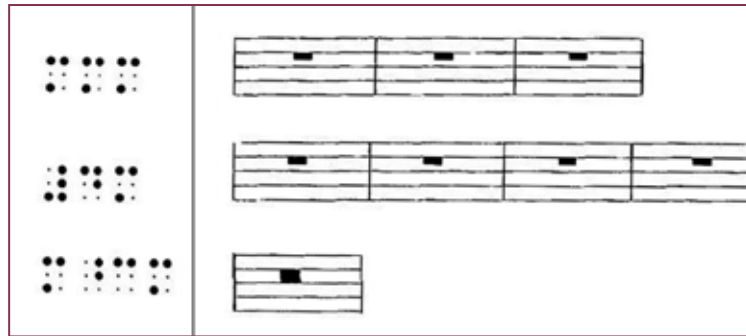
The image shows a musical staff in 4/4 time starting with an anacrusis of two eighth notes, followed by a full measure of eighth notes. Below it is a row of Braille notation representing the anacrusis and the full measure, using smaller note value signs for the anacrusis notes to indicate their value.

Los signos de valor mayor y menor son especialmente útiles en las fermatas o cadencias. Deben también utilizarse siempre que nos encontremos con una combinación, por ejemplo, de blancas y fusas, aunque se trate de un pasaje sujeto a compás.

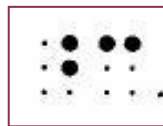
The image shows a musical staff in 4/4 time with a half note followed by a group of notes under a fermata. Below it is a row of Braille notation representing the half note and the notes under the fermata, using larger and smaller note value signs to indicate their relative values.



Para escribir un compás de espera se usa siempre el silencio de redonda. Para dos o tres compases consecutivos utilice la forma (a) del siguiente ejemplo. Para cuatro o más use la forma (b). Cuando en el original en tinta aparezca el silencio de cuadrada adopte la forma (c).

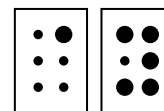


La cuadrada se representa por dos redondas entre las que se escribe el signo

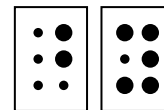


b) Signos de octava: como en la escritura musical para ciegos no se utiliza el pentagrama y, como es lógico, en la práctica tampoco se usan las claves con su significado en la lectura, la gama completa de la escala musical está dividida en lo que se ha dado en llamar “octavas”. Las octavas están numeradas de la primera a la séptima, comenzando por el do más grave del piano normal de siete octavas. Cada octava empieza en do, incluyendo todas las notas hasta el si ascendente más próximo. Las reglas que rigen el uso de los signos de octava son de la mayor importancia, y obligan a proporcionar a los estudiantes de solfeo ciegos los conocimientos teóricos sobre los intervalos, casi al inicio de la enseñanza.

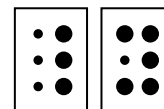
Do de primera octava



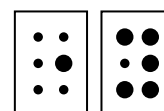
Do de segunda octava



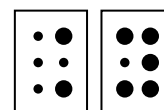
Do de tercera octava



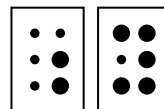
Do de cuarta octava



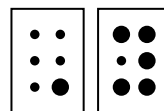
Do de quinta octava



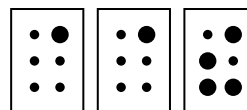
Do de sexta octava



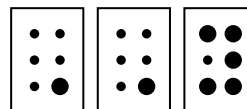
Do de séptima octava



La por debajo de la primera octava



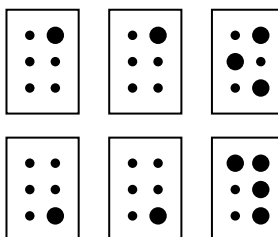
Dos por encima de la séptima octava



El signo de octava se coloca inmediatamente antes de la nota a la que afecta, sin que entre ambos signos pueda aparecer ningún otro. Ejemplo: muestra los signos de octava de la primera a la séptima, colocados antes del do negro.

The image shows a musical staff with seven notes. Above the notes are octave signs: 8va, 8va, 8va, 8va, 8va, 8va, 8va. Below the staff is the corresponding Braille notation for each note, demonstrating the placement of the octave sign before the note.

La por debajo de la primera octava



La primera nota de una pieza o de un párrafo debe estar precedida del signo de octava correspondiente. Para las demás notas deben aplicarse las siguientes reglas:

- (a) En una progresión melódica, no se indica la octava en la segunda de dos notas consecutivas si ésta forma, con relación a la primera, un intervalo menor que el de cuarta.



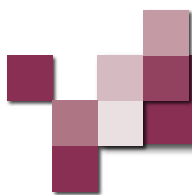
- (b) En los intervallos de cuarta y quinta se indica la octava sólo cuando la segunda nota pertenece a octava distinta de la primera.
- (c) Se indica siempre la octava en un salto de sexta o séptima, (o por supuesto mayor) aun cuando la segunda nota pertenezca a la misma octava que la primera.

Estas reglas pueden apreciarse en el siguiente ejemplo, que contiene además una indicación de compás en la primera línea, formada por un número 4 en su posición normal dentro de la celdilla Braille precedido de su signo de número, seguido de otro número 4 -sin signo de número- en la parte baja de la celdilla, para representar el compás de cuatro por cuatro.

Cada compás está separado por un espacio en blanco, que equivale a la línea divisoria del original en tinta.

The image shows a musical score with two staves of standard notation and a corresponding Braille transcription below. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature. The melody consists of the following notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). The bottom staff continues the melody with: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). The Braille transcription below uses a 4-dot system. The first line of Braille contains the time signature: a number sign followed by 4, then a space, then 4. The subsequent lines of Braille represent the notes of the melody, with each note represented by a specific Braille cell. The Braille transcription is organized into measures, with a blank space separating each measure to indicate the 4/4 time signature.





Tema 3



Educación y comunicación de las personas sordas en el MESCP

Actividad 1

En comunidad analizar las siguiente interrogante ¿la persona sorda desarrolla la cultura sorda o la de su contexto familiar?

	SISTEMA DE COMUNICACIÓN	CULTURA	IDENTIDAD
Persona sorda			
Comunidad de personas sordas			

Las conclusiones se socializara a toda la, para consensuar la importancia y características de la comunicación en las personas sordas y su comunidad.

3.1. Principios de atención educativa a personas sordas

En el ámbito educativo se considera persona a las “personas que solo tienen como **única dificultad no escuchar y pertenecen a una minoría lingüística cuya primera lengua; es la Lengua de Señas Boliviana (LSB)** y a través de esta Lengua pueden desarrollarse como las personas que utilizan la lengua oral”. “Manual práctico de la enseñanza de educación bilingüe par personas sordas 2010”

“Personas con Discapacidad Auditiva. Son las Personas con perdida y/o limitación auditiva en menor o mayor grado. A través del sentido de la visión, estructura su experiencia e integración con el medio. Se enfrenta cotidianamente con barreras de comunicación que impiden en cierta medida su acceso y participación en la sociedad en igualdad de condiciones que sus pares oyentes” (Ley General para Personas con Discapacidad 2 de marzo 2012)

Considerando ambos párrafos, deducimos que La discapacidad auditiva, es la pérdida y/o limitación auditiva en menor o mayor grado y que a través del sentido de la visión estructura su experiencia e integración con el medio.



Estas afirmaciones son los puntos de partida, que nos permite establecer que la comunicación en los procesos educativos, son acciones que determinan el éxito y/o fracaso; por esta razón el reconocimiento de la diversidad que tiene la comunicación en el Modelo Educativo Sociocomunitario va más allá de la comunicación oral, porque permite establecer una comunicación utilizando medios no verbales.

La comunicación no verbal es una forma que utiliza el ser humano, comprendida como un conjunto de recursos y signos construidos natural y culturalmente. Esta comunicación no tiene una estructura lingüística propiamente dicha, porque los Gestos, imágenes, colores, luces, sonidos, sistemas simbólicos y otros medios técnicos visuales forman parte de la comunicación no verbal. En lo cotidiano, estamos enviando y recibiendo mensajes no verbales constantemente reflejados en (posturas, lenguaje corporal, expresiones faciales, muecas, señales con brazos, manos, dedos, direcciones de pies, miradas), es necesario puntualizar que la comunicación no solo tiene como fundamento el movimiento que comunica, también esta otros medios como el olfato, el tacto y el gusto.

La comunicación entre seres humanos se realiza por canales no verbales entre 60 y el 80%, ahí nace la importancia de esta forma de comunicación que tiene una mayor influencia (cinco veces más) que la comunicación verbal. Con el paso del tiempo, los gestos de las personas se hacen más elaborados y menos obvios, por esta razón será más difícil interpretar los gestos de una persona de 50 años que los de una persona joven.

LENGUAJE: en el sentido más amplio, es la facultad que posee el hombre para comunicarse. En lo cultural significa, un conjunto de signos que pertenece a una comunidad.

LENGUA: se entiende como sistema de signos con sus reglas de combinación establecidos.

SEÑA: es una unidad de un sistema lingüístico articulado compartido por una comunidad, que puede tener significado único.

Es necesario que todas/os las/os maestras y otros actores del Sistema Educativo Plurinacional asume que la educación, reconoce y valora la diversidad lingüística como un fuente de enriquecimiento, para el desarrollo los proceso educativos y la misma esta fortalecida por el enfoque de educación inclusiva, como parte de la diversidad lingüística está el uso de la lengua de señas Boliviana (LSB) utilizado principalmente por la comunidad de personas sordas (reconocida por el Estado Plurinacional de Bolivia mediante el Decreto Supremo N° 0328 del 14 de octubre



del 2009”) como “un sistema lingüístico cuyo medio es más visual que auditivo. Tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramática y sintaxis, esto permite convertir a los procesos educativos al bilingüismo” (Manual práctico de la enseñanza de educación bilingüe par personas sordas 2010) .

Los parámetros formacionales de la lengua de señas son:

- Forma de la mano (queirema),
- Lugar (toponema),
- Movimiento (kinema),
- Dirección del movimiento (kineprosema)
- Expresión facial (prosonema).

3.2. Educación Bilingüe para personas sordas

En el marco del reconocimiento y enseñanza en la lengua que domina el contexto, el Sistema Educativo Plurinacional, reconoce e impulsa la educación de personas sorda a través del lenguaje de señas boliviana y propone bilingüismo, comprendida como “el dominio de dos o más lenguas, cualquiera sea el grado de competencias de las mismas. De esta manera, el bilingüismo no quiere que la persona sea igual de competente en todas las lenguas, ni que sus competencias sean invariables a lo largo del tiempo” (Llwellyn-Jones, 2002). el modelos Educativo Sociocomunitario se comprende el bilingüismo relacionado con la educación de la persona sorda como “el uso y/o competencias lingüísticas en dos lenguas sintácticamente diferentes; una de ellas es viso-gestual, es decir la Lengua de Señas propia de la comunidad Sorda como primera lengua y otra es la lengua oral de la mayoría oyente en su modalidad escrita y/u oral como segunda lengua, ejemplo de L2: El castellano y en casos de pueblos originarios la lengua originaria del lugar. que está constituido por dos lenguas de características diferentes: una de modalidad visual, motora y espacial y la otra auditiva, vocal, temporal”. (Manual práctico de la enseñanza de educación bilingüe par personas sordas 2010) .

De este proceso de aplicación y conceptualización ha existido muchos intentos de clasificar, sin embargo las líneas que nos pueden orientar son la caracterización que se utiliza para su aplicación y son:

- *La edad de adquisición de las dos lenguas; bilingüismo simultáneo y bilingüismo sucesivo.*
- La identidad cultural; bilingüismo-bicultural y bilingüismo-monocultural

El bilingüismo sucesivo se da cuando el estudiante Sordo aprende la segunda lengua en edad posterior a la adquisición de la primera lengua. Así el estudiante Sordo se fundamenta en su Lengua de Señas Boliviana, considerada como la lengua natural, una vez consolidado se comienza con la enseñanza de la segunda lengua en su modalidad oral y/u escrita.

De lo anterior se puede inferir que el bilingüismo es uso y/o competencias lingüísticas en dos lenguas sintácticamente diferentes; una de ellas es viso-gestual, es decir la Lengua de Señas propia de la comunidad Sorda como primera lengua y otra es la lengua oral de la mayoría oyente



en su modalidad escrita y/u oral como segunda lengua, ejemplo de L2: El castellano y en casos de pueblos originarios la lengua originaria del lugar.

Por la identidad cultural; se considera como persona bilingüe-bicultural cuando interioriza los dos grupos culturales, así tenemos que una persona sorda interioriza la cultura de la comunidad Sorda y de la sociedad oyente, esto le permite conocer los valores y la lengua de la otra cultura desarrollando el sentido de pertenencia de los dos grupos, sin hacer diferencia entre ambas y sin hacer comparaciones de superioridad o inferioridad ni de ambivalencia, ni ambigüedad.

PUNTUALIZACIONES SOBRE BILINGÜISMO:

Lingüística: Estudia las características comunes y diversas de las lenguas, en el caso de las personas Sordas, la Lengua de Señas Boliviana (L1) y lengua oral en su modalidad oral o escrita (L2).

Bilingüismo simultáneo: Es cuando se enseña al estudiante Sordo las dos lenguas al mismo tiempo, en nuestro caso la Lengua de Señas Boliviana y la lengua oral de la mayoría oyente en su modalidad escrita y/u oral.

Bilingüismo sucesivo: Se da cuando el estudiante Sordo aprende la segunda lengua en edad posterior a la adquisición de la primera lengua. Este tipo de bilingüismo sustenta que el estudiante Sordo consolida una base lingüística en su primera lengua y misma sirve como cimiento para adquirir todos los aprendizajes posteriores en las diferentes áreas de conocimientos, así el estudiante Sordo se fundamenta en su Lengua de Señas Boliviana, considerada como la lengua natural de la persona Sorda y por lo tanto adquiere de forma espontánea y sin mayor esfuerzo, una vez consolidado su aprendizaje se comienza con la enseñanza de la segunda lengua en su modalidad oral y/u escrita.

Bilingüe-bicultural: Se considera como persona bilingüe-bicultural cuando interioriza los dos grupos culturales, ejemplo: una persona sorda interioriza la cultura de la comunidad Sorda y de la sociedad oyente, por ende conoce la tradición, los valores y la lengua; acepta y se integra. Es decir que una persona Sorda es bilingüe-bicultural cuando en ella se aúnan sentimientos de pertenencia de los dos grupos, sin hacer diferencia entre ambas y sin hacer comparaciones de superioridad o inferioridad ni de ambivalencia, ni ambigüedad.

Bilingüe-monocultural: Se considera que una persona es bilingüe-monocultural cuando se apropia de una sola cultura de uno de los dos grupos, aunque conozca y maneje las dos lenguas.

Para organizar, aplicar y fortalecer la educación bilingüe en los procesos educativos se ha considerado las siguientes vertientes que han permitido cristalizar la propuesta.

La dimensión lingüística

La Lengua de Señas se convierte en el principal instrumento para el desarrollo integral de las personas Sordas. La Lengua de Señas es completa como las lenguas orales con estructura y gramática que permite enseñar desde los conceptos básicos hasta los conceptos más complejos



y abstractos, esto permite que se logre un verdadero desarrollo integral en los estudiantes Sordos.

La dimensión pedagógica

La pedagogía nos proporciona planificar y analizar la equiparación de condiciones idóneas para que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr un desarrollo integral.

Así también, crea, adapta e implementa estrategias técnicas y metodológicas que permitan que exista una equidad entre Sordos y oyentes, en capacidades y habilidades de aprendizajes. Pero para lograr el cometido, tanto el docente como es estudiante deben de compartir un mismo código lingüístico, la Lengua de Señas Boliviana.

La dimensión psicológica

La Lengua de Señas Boliviana (LSB) juega un papel importantísimo en el desarrollo cognitivo de la persona sorda, porque permiten a los niños que adquieren la LSB desde temprana edad no tener dificultades en relacionarse con sus semejantes. En los casos de niños Sordos que no aprendieron la Lengua de Señas Bolivia, puede incidir negativamente en su desarrollo y equilibrio emocional.

En familias donde el padre y la madre son Sordos, la Lengua de Señas surge con naturalidad, porque el niño y los padres comparten una misma lengua materna y los niños encuentran su identidad Sorda.

La dimensión sociológica

Permite interpretar desde el análisis del desarrollo integral del individuo una de las funciones principales de la educación es la incorporación a la comunidad como un ser activo y productivo y para alcanzar con este fin, es necesario otorga condiciones socioculturales, eliminando o reduciendo las barreras que impiden una convivencia en comunidad, en el caso de las personas sordas la principal barrera, es el sistema de comunicación que utilizan, y que la comunidad Sorda se identifica como parte de una minoría lingüística, esto no impide interactuar con la sociedad oyente ejerciendo sus derechos y obligaciones para una convivencia en armonía con igualdad de oportunidades.

De este proceso se debe reconocer y valorar la Lengua de Señas Boliviana al igual que las lenguas orales por que poseen; morfología, morfosintáctica, artículos, clasificadores, conjunciones, adverbios, pronombres, procesos anafóricos y tipos de verbos y que las/os maestras/ros para su desarrollo tienen que conocer los siguientes componentes:

Morfología

Tiene que ver como se estructuran las señas, recibe el nombre de parámetros formacionales de la Lengua de Señas:



- Forma de la mano
- Lugar
- Movimiento
- Dirección del movimiento
- Orientación de la mano
- Expresión

Morfosintáctica

Coordina las señas que serán utilizadas para dar significado a conceptos que se quieren expresar.

- **El verbo;** Cambia de acuerdo al contexto en el que se da la comunicación, por ejemplo: las expresiones; Yo como pan y Yo como manzana. En LSB comer pan y comer una manzana se diferencian en la forma de agarrar ambas cosas.
- **El artículo;** En la LSB está incorporado dentro de la propia seña. Ej. La persona y las personas. En caso de una gran multitud de personas se puede enriquecer la expresión con clasificadores y gestos de exageración.
- **El adjetivo;** Las señas en su morfología mantienen la forma neutra, no hay diferencia de género y número como en el español. Esa diferencia sucede sintácticamente en el caso del adjetivo.
- **Conjunciones;** Vienen mayormente incorporadas a los verbos, a veces son mostrados por expresiones faciales u otras formas de la LSB y no tiene ningún valor semántico dentro de la lengua de señas, ejemplo: Andrés compra (y) vende relojes.
- **Adverbios;** En la LSB está implícito en el verbo, ejemplo; Mi hijo come rápido. La expresión facial demostrando el grado de rapidez será determinante para ser evidente la acción.
- **Pronombres;** Hay señas específicas para cada uno de los pronombres, pero estos deben estar acompañados de gestos para mejor aclaración, específicamente el movimiento de los ojos, más para los pronombres interrogativos.
- **Clasificadores;** En la LSB representan género, número, tamaño, volumen, cantidad, etc. son propios de las lenguas de señas. No existe esta figura en español. Su uso evita el español señalado. El mensaje se envía más claramente y es mejor decodificado.
- **Proceso anafórico;** Es un elemento importante en la estructura de las lenguas de señas, como es el caso de la LSB. En el proceso anafórico se “colocan” a las personas de las que se está hablando de forma imaginaria en espacios concretos y se alude su presencia viéndolas o poniéndose en ese lugar y haciendo como si ellas estuvieran diciendo una u otra cosa.
- **Algunos tipos de verbos:**
 - **Verbos de fenómenos de la naturaleza;** Estos verbos son intransitivos y no tienen sujeto porque el propio verbo es una acción: llover, nevar, granizar y otros fenómenos.
 - **Verbos espaciales;** No tienen solo acción sino también dirección, ejemplo: ir o venir
 - **Verbos clasificadores;** Incorporan el objeto directo o indirecto, ejemplo: Una cosa es “soñar” venir ó ir en avión, que venir ó ir en auto. Lavar ropa, diferente a lavar(se) la cara, o el verbo agarrar, este dependerá del objeto que se agarre para mostrar forma de las manos que agarran el objeto.





- **Verbos multidireccionales;** No están fijos en un lugar, ejemplo: Andar (se puede andar en varias direcciones) venir o ir muestran la procedencia.
- **Verbos unidireccionales;** Una sola dirección, Ejemplo: Morir, resumir. Verbos bidireccionales Se mueven con una o ambas manos en direcciones distintas, ejemplo: Largo (lejos), discutir.

Por esta condición contextual, es posible establecer y desarrollar una educación bilingüe– bicultural considerando los siguientes elementos:

- Crear condiciones lingüísticas y educativas en la escuela, involucrando en el proceso desde el portero hasta el director.
- Promover el uso de la LSB en todos los estamentos de la comunidad educativa.
- Involucrar a los familiares en todo el proceso educativo.
- Definir y dar significado al papel de la LSB.
- Apoyar el empoderamiento de los Sordos.
- Crear recursos didácticos visuales.
- Involucrar a los Sordos en todo el proceso educativo (co-responsabilidad).
- Preparar a los docentes en educación bilingüe, teórica y prácticamente.
- La educación bilingüe - bicultural debe ser parte de los Proyectos sociocomunitarios inclusivos y el Plan Educativo Institucional.

De todo este proceso y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, es necesario puntualizar que la comunidad sorda ha desarrollado su propia cultura, entendida como “un conjunto de manifestaciones que nace a partir de la percepción propia de la comunidad Sorda, se sustenta en una forma de comunicación viso-gestual (Lengua de Señas Boliviana) con particularidades, históricas, conductuales y sociales, que son parte de la vida y relacionamiento de las personas Sordas”.

También se la denomina “cultura visual” porque a diferencia de las personas oyentes su cosmovisión es más visual que auditiva. La persona Sorda es parte de la Comunidad Sorda, lo que no significa que esta comunidad esté ubicada geográficamente en un determinado lugar, sino que comparten una misma identidad.

La cultura del Sordo se manifiesta de diferentes formas, estas manifestaciones son comprendidas principalmente desde aspectos de la lógica espacio–temporal y gestual, que es una característica propia de esta cultura y que permite desarrollar de un conjunto de particularidades que son comunes entre la comunidad sorda y las mismas son:

Costumbres

Los diálogos en la comunidad Sorda son de nunca acabar, más aún cuando se encuentran después de un largo tiempo. Utilizan espacios donde no haya interferencias. Uno de los lugares preferidos es el comedor, por la facilidad de organizarse alrededor de la mesa.

La forma de organización en reuniones, conversaciones y otros eventos donde participa una gran cantidad de sordos. Se organizan en círculo o en forma de U. Cuando se trata de



un pequeño grupo, ocupan la primera fila para poder ver a su intérprete y lo que sucede en la sala.

Visual - en la cosmovisión

El acceso de los Sordos a la información en general es escaso e incompleto. Los Sordos que saben leer y tienen un vocabulario del español básico, entenderán a grandes rasgos las noticias impresas en los periódicos. Los que no tienen esta posibilidad andarán desinformados (una gran mayoría).

En el caso de los oyentes, hay un acceso abundante a la información desde la televisión y la radio. Esta diferencia genera en el Sordo una gran desventaja. Él debe esforzarse por entender a un mundo esencialmente sonoro (y visual). Debe leer, entender, pensar, y representar al mundo de forma visual (cosmovisión). Esta cultura es esencialmente una cultura visual y de imágenes.

Visual - en el diálogo

Los Sordos controlan visualmente el espacio de diálogo con otros Sordos. La atención visual, la forma en la que se ubican para conversar, por ejemplo: en caso de que esa conversación sea privada y no quieran que otros “miren”, el Sordo señante se pondrá de espaldas al campo visual de las demás personas que estén en el lugar. En el caso de los oyentes es mucho más sencillo, pueden hablar en voz baja o hablar al oído para que su conversación no se escuche. Para los Sordos eso es diferente porque al ser una lengua visual se puede ver qué se está señando a cierta distancia (10 a 15 metros). Mientras que a esa misma distancia en voz baja no se podrá captar nada de lo que hablan los oyentes.

Visual - diversas dimensiones de uso

En la cultura del Sordo se deben identificar las formas en las que se expresan los sentimientos. Una de ellas es la mirada. Para el Sordo es vital contar con el sentido de la vista por diferentes razones: primero, porque es el canal comunicativo por excelencia; segundo, porque éste se emplea para regular el intercambio comunicativo, aporta a la representación de aspectos gramaticales de la LSB; tercero, porque manejando la técnica de construcción idearía (se explica en el párrafo siguiente) se pueden expresar varias ideas en LSB y, cuarto, porque con la mirada se pueden expresar sentimientos.

Visual - formas de manejar la mirada

En la conversación el contacto visual es vital entre señantes Sordos. Uno puede darse cuenta cuando un Sordo está relatando un episodio en el que intervienen dos o más personajes. El Sordo emisor maneja la mirada para enfocarse en cada uno de los personajes o en el lugar u objeto supuesto al que está haciendo alusión (construcción idearía). El receptor entiende claramente que “la mirada” de quien está señando se relaciona estrechamente con el discurso. Estas capacidades requieren de entrenamiento y son posibles porque son propias de la cultura del Sordo.



Visual - interferencias

Cuando los Sordos se sientan a la mesa para servirse de comer o incluso sólo para conversar, requieren que la mesa “esté limpia”, esto quiere decir que no existan barreras visuales que interfieran en el contacto visual entre los señantes Sordos: floreros, velas, candelabros, botellas. Éste es un rasgo cultural propio de los Sordos.

Silencio

Los Sordos viven en silencio, no requieren de sonidos para sentirse en compañía o conectados con el ambiente. No les genera ningún problema el silencio en sí, incluso los Sordos que usan audífonos en caso de que perciban algún ruido fuerte, reaccionan con cierto desagrado al mismo. Les causa molestia.

En el caso de los oyentes el silencio puede generar un conjunto de sensaciones: tranquilidad, soledad, tristeza, melancolía.

Sonido y ritmo

Contrariamente a lo que se puede suponer, a muchos Sordos les gusta la música con ritmos fuertes, que contengan movimientos finos y gruesos a tal punto que las vibraciones que perciben (en la piel) los “mueve” a bailar y expresarse de esa forma. Hay un arte Sordo que es propio de la vivencia de imágenes y en otro caso de las vibraciones que estimulan el cuerpo.

Conducta de ser directo

En la cultura del Sordo se acostumbra a ser directos y no a dar tantas vueltas como sucede muchas veces en la cultura del oyente. Se habla tanto que al final no se dice nada. Los Sordos son directos, en muchos casos esto se puede asociar a la sinceridad.

Conducta de la riqueza en el discurso

En la cultura del Sordo se maneja un conjunto de elementos que tienen que ver con descripciones de situaciones e imágenes. Un señante puro de LSB manejará recursos expresivos propios de la lengua capaz de trascender fácilmente las palabras e ilustrar las formas en las que la cultura del Sordo representa las situaciones.

El desarrollo de este proceso de construcción de la cultura del sordo, permite establecer recursos que condicionan a establecer a ciertas características como:

- La comunicación es esencialmente visual.
- El tipo de iluminación es importante en la comunicación entre Sordos.
- La expresión facial y corporal acompaña a las señas y le da direccionalidad y refuerza el contenido.



En el contexto cultural del Sordo, sabemos que no hay una sola lengua de señas, sino varias, incluso en un mismo país habrán diferencias en los grupos sociales (dialectos) en los grupos etáreos o períodos de la vida de un Sordo (idioletos) o tipos de comportamientos de grupos específicos (idiosincrasias). Esa riqueza trasciende el hecho de la lengua en sí misma y convierte a las lenguas de señas en lenguas vivas, que van evolucionando con los procesos socio históricos de la comunidad Sorda.

Los Sordos de diferentes países que señan lenguas diferentes se pueden llegar a entender con mucha mayor facilidad que oyentes que no hablan idiomas comunes. La razón de esta afirmación tiene que ver con la constatación de que los Sordos desarrollan capacidades expresivas corporales y gestuales, tales que no hay necesidad de señas en sí mismas para comprender muchas ideas que se quieran transmitir entre Sordos que señan lenguas diferentes. La cultura visual, expresiva y de imágenes del Sordo permite un acercamiento a la comunicación entre diferentes culturas y contextos.

Es importante que en los proceso educativos todos los actores que participan tengan conocimientos básicos del LSB sin embargo la o el maestra/o tiene que dominar el LSB (L1) para poder armonizar con el lenguaje que el contexto utiliza (L2) solo de esta manera es posible desarrollar proceso educativos bilingüe bicultural,

A esta acción se suma la equiparación de condiciones que el contexto educativo debe crear, desarrollar y/o adaptar, con la finalidad de implementar la educación bilingüe-bicultural, a continuación se brinda algunos principios que coadyuvan al desarrollo de la educación bilingüe-bicultural:

- Incluir en el Plan Educativo Institucional objetivos para trabajar la educación bilingüe-bicultural.
- Desarrollar condiciones lingüísticas en el Centro de Educación Especial, Unidad Educativa, y otros espacios educativos donde participan todos los actores.
- Promover el uso de la Lengua de Señas Boliviana en todos los actos institucionales, sociales y culturales.
- Capacitar y preparar a los docentes en educación bilingüe de forma teórica y práctica.
- Crear o adquirir recursos didácticos visuales diseñados especialmente para el trabajo con Sordos.

Finalmente es necesario referirnos que la enseñanza de LSB, como todo proceso lingüístico se inicia a partir de la atención temprana, dando el fundamento en su primera lengua, las/os niñas/os del nivel inicial sólo aprenderán a conocer sus nombres en L2 y lo demás se trabajará en su L1, a partir del primer año de escolaridad los niños comenzarán a aprender palabras, oraciones cortas y sencillas en su L2, para ello se presentan los contenidos de los temas a través de cuentos, historias o narraciones que motiven, estimulen y animen al estudiante aprender una lengua desconocida además compleja de adquirir, al quinto año los estudiantes deben escribir oraciones en castellano no muy complejas pero con la claridad del mensaje, en todos estos primeros años, es importante que las niñas y niños Sordas y Sordos deben contar con “modelos lingüísticos Sordos” considerando que un gran porcentaje de niñas y niños Sordas y Sordos tienen



padres oyentes (cuya primera lengua es la lengua oral y no así la Lengua de Señas Boliviana). Los “modelos lingüísticos Sordos” son los responsables de construir herramientas lingüísticas en Lengua de Señas e identidad.

En el nivel inicial la enseñanza del lenguaje significa, enseñar al niño/a Sordo/a en su primera lengua, la LSB, Las/os maestras/os de este nivel deben ser Sordos y estar capacitados didáctica y pedagógicamente en educación bilingüe bicultural, la metodología deben trabajar con material educativo que se fundamente en aspectos visuales.

ALFABETO DACTILOLÓGICO Lengua de Señas Boliviana

Números

0 1 2 3 4 5
6 7 8 9 10

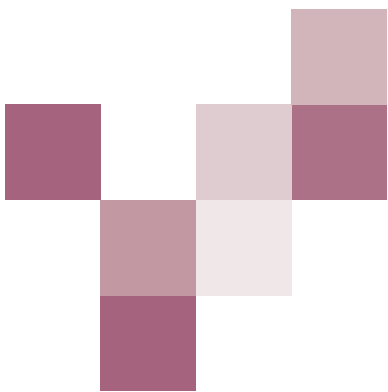
Por una Bolivia inclusiva
La revolución educativa AVANZA

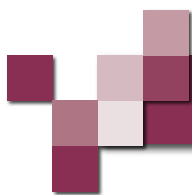
Dirección General de Educación Especial

viceministerio de **educación**
alternativa, especial
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

MINISTERIO DE **educación**
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA







Tema 4



Buenas practicas de comunicación

4.1. ¿Qué significa desarrollar buenas prácticas de comunicación?

A continuación se formulan ideas cortas que permitan reflexionar cómo comunicarnos mejor con personas con discapacidad.

- Realizar la comunicación con educación y respeto y verificar que la persona con discapacidad nos ha comprendido, es fundamental para desarrollar procesos educativos inclusivos.
- Para ello nos dirigiremos directamente a esa persona y no a la persona interpuesta.
- Emplearemos las mismas pautas de conversación que con las demás personas y mantendremos el mismo trato verbal y el mismo contacto físico que con el resto.
- Aprenderemos a usar el lenguaje y nueva terminología en el ámbito de la discapacidad.
- Pondremos a la persona por delante: diremos **“persona con discapacidad”**.
- Evitar las descripciones negativas o sensacionalistas, de fragilidad o dependencia. Lo que queremos obtener es respeto y aceptación, no compasión.
- No usar el término **“normal”** es mejor decir **“personas sin discapacidad”** o **“típicas”**.
- No ofrecer nuestra ayuda salvo que sea necesario y esperar a que nuestro ofrecimiento sea aceptado antes de actuar.
- Elaborar textos con contrastes y fondos que faciliten una lectura cómoda.
- Utilizar ayudas técnicas que faciliten la comprensión y que se adapten a todo tipo de deficiencias.
- Mantener una actitud de naturalidad y evitar comportamientos que ponen de manifiesto su discapacidad.
- Mirar a los ojos al hablar para demostrar nuestra atención e interés. No dudar al saludar.
- Mantener una actitud de escucha activa y no de **“qué querrá éste”**; no hacer otras cosas mientras hablamos.
- En cuanto a la tecnología, es imprescindible fomentar la accesibilidad de terminales y equipos de comunicación, así como desarrollar webs accesibles.
- El contenido de estas páginas debe simplificarse hasta el punto en que sea posible entenderlas sin conocimientos previos de tecnología.
- Fomentar el desarrollo de dispositivos adaptados y básicos, en los que la utilización de las funcionalidades básicas de comunicación no se vean ocultas o dificultadas por las funcionalidades más avanzadas.



4.2. Pautas específicas para mejorar las prácticas de comunicación con personas con discapacidad

a) Discapacidad Física

- Aumentar el tiempo de respuesta en el caso de las personas con dificultades físicas, para todos.

b) Discapacidad Intelectual

- Ofrecer a la persona la oportunidad de expresarse y escuchar atentamente.
- Hablar claro y pausado y dejar hablar al otro respetando su ritmo.
- Desarrollar y fomentar el uso de ayudas técnicas y redactar los textos explicativos, descriptivos empleando construcciones gramaticales sencillas: un lenguaje natural, con una estructura gramatical básica, con tiempos verbales en modo indicativo, y con una secuenciación de acciones muy bien estructurada y corta.
- Debe estar lo más alejado posible de la jerga informática, que emplea siglas, frases complejas, lenguaje específico
- Evitar el uso de siglas, tecnicismos, perífrasis o frases demasiado largas:
- Utilizaremos un lenguaje sencillo.
- Recurrir a ejemplos que faciliten la respuesta o, si la comunicación es cara a cara, utilizar papel y escribir la palabra o expresión que no se nos entienda. En este caso, tener delante el producto del que se hable puede contribuir a la comprensión de las explicaciones, bien porque se vea o porque se esté tocando.

c) Discapacidad Visual

- Emplear tamaños y tipologías de letras configurables para permitir o mejorar la lectura.
- Intentar paliar las limitaciones de comunicación impuestas por la discapacidad utilizando formas de comunicación alternativas: por ejemplo, cuando a un vidente se le presenta una persona con discapacidad visual, el primero debe anticiparse y estrechar la mano del segundo.

d) Discapacidad Auditiva

- Tener material en lengua de signos para las personas con discapacidad auditiva

EJEMPLOS PRÁCTICOS DE CÓMO COMPORTARSE COMUNICACIONALMENTE

Podemos aplicar las pautas propuestas para resolver las barreras en la comunicación que se ha visto, obstaculizan a nuestro público día a día.

En general las personas que usan instrumentos o equipos para moverse, tienen gracias a ellos, la libertad y la accesibilidad con la que no cuentan de otro modo. Por esta razón nunca diremos **“condenada a una silla de ruedas”** o **“limitado por unas muletas”**.



Discapacidad física

- Para crear un clima de comodidad al conversar con una persona con discapacidad física, es imprescindible no mostrar síntomas de tener prisa, como mirar el reloj, resoplar, etc.
- Dedicar el tiempo necesario para atender a una persona con problemas para moverse, dejando que haga las cosas por sí misma sin intentar hacerlas nosotros porque sería más rápido.
- Cuando vamos a conversar un rato con una persona en silla de ruedas procuraremos sentarnos para situarnos a su misma altura, pero no debemos apoyarnos en la silla de ruedas, ya que forma parte del espacio personal de su usuario.
- Tampoco le desplazaremos sin preguntarle primero si quiere que le ayudemos. Sólo le ofreceremos esta ayuda si nos consta que, donde se encuentra, no es un lugar accesible. Cuando la persona se haya sentado, no alejaremos de ella su andador, muletas o bastón.

Discapacidad intelectual

En cuanto a las personas con discapacidad intelectual:

- El lenguaje debe ser sencillo, sin términos técnicos, con frases cortas y estructura gramatical básica.
- Hablaremos en presente y verificaremos siempre la comprensión de lo que se comunica.
- Nos referiremos a las personas diagnosticadas con discapacidad por trastorno mental como **“persona con discapacidad por enfermedad mental / por problemas de salud mental”** y evitaremos las descripciones negativas o sensacionalistas.
- Hay que utilizar terminología actual y adecuada: centro de salud mental, centro de día o centro de rehabilitación; el ingreso en los mismos es un ingreso hospitalario y no una reclusión o un internamiento.
- No es correcto usar, fuera del contexto de salud, adjetivos como depresivo o anoréxico, por ejemplo, cuando a lo que nos referimos es a personas tristes o delgadas, según el caso.
- En la comunicación con las personas con discapacidad intelectual, si se utiliza el lenguaje no verbal, éste tendrá que ser muy claro, sin matices; es decir, si es de enfado la cara tendrá que reflejarla muy claramente y habrá que hacer mención expresa a la emoción que se refleja.
- Explicaremos las cosas varias veces de distinta manera y secuenciaremos la información para facilitar la comprensión de nuestro mensaje.
- Procuraremos eliminar los elementos ambientales, como la música o el ruido, que puedan distraer la atención de nuestro interlocutor.
- Un 70% de las personas con autismo tienen asociada una discapacidad intelectual severa. La comunicación suele ser a través de la imagen y apoyada en la palabra. Por esta razón, el vocabulario tiene que ser explícito directo y sencillo. Dependiendo del nivel de la persona con autismo variarán mucho las pautas y la frecuencia de la comunicación. Por ello, es positivo el uso de tableros pictográficos, la creación de mensajes cortos y sencillos y la reducción de los pasos necesarios para llevar a cabo una acción.



Discapacidad visual

- Para lograr que la comunicación verbal con las personas con discapacidad visual sea accesible, debemos elaborar un discurso lo más rico y descriptivo posible, utilizando mensajes específicos y precisos, para evitar confundir o saturar a la persona. Así, la persona se hará una idea de cómo es el producto o la solución que busca.
- Debemos hablar en un tono normal, despacio y claro, sin gritar o elevar la voz, pues las personas con discapacidad visual, en general, oyen perfectamente. En presencia de estas personas, (con ellos) no debemos sentirnos incómodos a emplear expresiones corrientes como **“hasta la vista”** o **“nos vemos pronto”**.
- Ante una persona con dificultades para ver, si estamos en compañía de alguno de ellos, nos comportaremos de la siguiente manera. En primer lugar, nos presentaremos a nosotros mismos y a nuestros acompañantes con claridad; es decir, indicando dónde se encuentra cada uno en relación a la posición de la persona con discapacidad visual. Si parece que necesita ayuda, preguntaremos si podemos ofrecérsela y esperaremos su respuesta antes de actuar. Trataremos de traducir al lenguaje verbal todos aquellos gestos que, en una conversación, indican atención e interés (como el asentimiento con la cabeza) para que sepa que, efectivamente, le estamos escuchando. No se debe tratar a los perros guía como si fueran mascotas.

Discapacidad auditiva

- Para comunicarnos con las personas con discapacidad auditiva con restos auditivos debemos vocalizar y aumentar el volumen de voz ligeramente, pero sin gritar.
- Las personas con discapacidad auditiva, son especialmente sensibles al lenguaje
- no verbal, por lo que cualquier gesto que habitualmente puede pasar desapercibido es captado por ellos. Por esta razón, tendremos especial cuidado con los gestos que hagamos.
- Al hablar nosotros, utilizaremos un ritmo pausado y tranquilo, sin que parezca poco natural o exagerado. Debemos tratar de crear situaciones calmadas, hablando sin prisa y dejando a la otra persona que termine de expresar su idea, sin tratar de hablar por él, de apresurarlo o de interrumpirlo mientras habla.
- Cuando vamos a hablar con una persona que tiene dificultades para oír procuraremos que no haya mucho ruido de fondo y, así, no levantaremos la voz.
- Si nuestro interlocutor nos indica que sabe leer los labios actuaremos de la siguiente manera:
- Nos aseguraremos de que nos está mirando antes de empezar a hablar y le miraremos siempre de frente. La vocalización debe ser clara y el ritmo similar al que usamos siempre o sólo ligeramente más lento. Tampoco recurriremos a gestos exagerados y evitaremos dificultar su lectura labial con gestos como fumar, masticar o cubrirse parcialmente la boca con la mano. Es importante asegurarse de que hay luz suficiente para que la persona pueda ver bien los labios y de que esta luz nos da de frente para evitar, así, sombras que dificulten su visión.
- Si la persona está acompañada por un intérprete de lengua de signos, nos dirigiremos siempre a ella en vez de a este último.





- En el caso de que nuestro interlocutor tenga, además de dificultades para ver, deficiencia auditiva, le haremos saber que nos encontramos presentes acercándonos de frente y tocando ligeramente su hombro o su brazo para que se percate de nuestra presencia. Si queremos proponerle ayuda para acompañarle o guiarle se lo haremos saber ofreciéndole nuestro brazo y guiando su mano a nuestro codo.

Dificultades en el habla relacionada a discapacidad

- No debemos emplear la expresión **“sordomudo”** en relación a las personas sordas, ya que resulta negativa e hiriente para éstas.
- En cuanto a las personas con deficiencias en la capacidad del habla, es básico que se encuentren en un ambiente que favorezca la comunicación, y esto sólo se conseguirá si las llamadas son derivadas a centros especiales, atendidos por profesionales, que sepan perfectamente cómo deben comportarse para favorecer la comunicación. Nunca debemos asumir que una persona que tiene un desorden de la comunicación (defecto en el habla, pérdida auditiva...) también tiene una discapacidad cognoscitiva, como el retraso mental. De hecho, las personas con retraso mental a menudo hablan perfectamente.
- Para solicitar información a personas con dificultades de lenguaje, secuenciaremos nuestras preguntas para que puedan responderlas de una en una. Si no entendemos lo que nos ha dicho no deberemos fingir lo contrario. Derivar las llamadas a operadores formados adecuadamente en logopedia o psicología del lenguaje cuando la comunicación verbal es imprescindible para la tramitación telefónica de cualquier servicio.
- Ante personas con problemas de tartamudez, deben evitarse comentarios como: **“habla más despacio”**, **“no te pongas nervioso”** o **“relájate”**. Estos hacen que la situación de habla se torne más tensa y desagradable. No ayudaremos a esta persona completándole la frase. Mantendremos el contacto visual y no nos burlaremos ni reiremos de la situación. Intentaremos transmitir a la persona que lo importante es lo que dice y no cómo lo dice. Cuando esta persona salga del bloqueo o hable fluidamente, no es bueno recurrir a expresiones como: **“lo hiciste bien”**, **“te felicito”** o **“estás hablando”**.

4.3. Sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación

La comunicación de las personas sordociegas:

“La comunicación entre personas predominantemente se realiza por medio del lenguaje oral y consiste en la transmisión y recepción alternativa de mensajes por medio de dicho lenguaje.

En su función esencial esta comunicación es acústica, pero no siempre es posible utilizar este canal como ocurre en la discapacidad auditiva y en la sordoceguera, por esta razón cuando no es posible utilizar el canal auditivo se buscan otros sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación.

La comunicación con los demás es una de las constantes barreras con que siempre se van a encontrar las personas con problemas graves de vista y oído para establecer la comunicación, por eso es tan importante el tacto.



El tacto se va a convertir en el recurso más importante en la vida de una persona sordociega, es el medio más eficaz para sustituir a sus ojos y sus manos. Este artículo muestra los diferentes sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación que debemos utilizar con personas que presentan sordoceguera.

1. La comunicación de la persona sordociega

La comunicación es el punto de partida del aprendizaje, de la adquisición de conocimientos y de las relaciones interpersonales, por ello es muy importante que todos cuantos trabajemos con personas sordociegas conozcamos los sistemas de comunicación existentes. En esa medida, el lenguaje es ordenador del pensamiento.

Por otra parte, el momento de inicio de la sordoceguera desempeña un papel decisivo en el desarrollo general pero sobre todo en el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Si la sordoceguera se inicia antes de la adquisición del lenguaje, los niños aprenden con grandes dificultades la función de los símbolos, en cambio niños que han aprendido el lenguaje antes de adquirir la sordoceguera y también jóvenes y adultos suelen conservar el lenguaje en el transcurso de su vida.

Todo esto, son factores que influyen en la elección del sistema apropiado para el comienzo o desarrollo de la comunicación o bien para el ajuste de la comunicación según el caso. Por lo que antes de pasar a la elección del sistema tenemos que hacer una evaluación de los posibles restos de visión y audición y del nivel de lenguaje alcanzado por cada estudiante.

No obstante, sea sordoceguera adquirida o congénita, los sordociegos dependerán siempre de métodos especiales de comunicación, por eso la importancia de este artículo, los cuales pueden ser:

- Sistema de percepción del lenguaje oral por medio de las manos.
- Sistema de alfabeto dactilológico que consiste en el deletreo sobre la palma de la mano.
- Sistema Braille y otro sistema de letra en relieve.
- Sistemas basados en la magnificación de textos o letras (restos visuales)
- Sistemas de escritura de letra o símbolos en la palma de la mano.
- Sistema de ayuda auditiva, audífonos, equipos de FM (restos auditivos)
- Sistemas de signos ya sean naturales (lengua de signos) o artificiales (palabra complementada)
- Sistemas basados en la imitación y gestos.

A continuación vamos a proceder a explicar los diferentes sistemas que se utilizan con respecto a los cuatro grupos de sordociegos.



2. Sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación para personas que presentan sordoceguera

Los sistemas de comunicación de las personas sordociegas van a variar en función de los factores mencionados anteriormente (etiología, grado de pérdida, etc.) y en función del grupo de sordociegos al que pertenezcan, los cuales pasamos a definir:

- **Sordociegos congénitos:**
 - El dactilológico en la palma de la mano, es rápido y seguro.
 - El alfabeto en relieve y en Braille.
 - La Lengua de Señas, pudiendo llegar a ser su lengua natural.

- **Sordos congénitos:**
 - El sistema más utilizado es la lengua de señas, puesto que la mayoría de estas personas son sordas que van perdiendo la visión. Cuando va perdiendo el campo visual necesitan adaptar la lengua de señas al tacto apareciendo así, lengua de señas apoyada, las adaptaciones de la lengua de señas en este tipo de comunicación son: intentar mantener las manos a la altura del pecho dentro del campo visual de la persona afectada, las señas se harán a una velocidad moderada, debe ser una lengua de señas clara, y debe haber buena iluminación, y una distancia entre los dos de un metro y medio más o menos, la persona afectada puede apoyar sus manos sobre las manos de la persona que le está comunicando la información en lengua de señas.
 - Lectura labial, cuidando que la boca del interlocutor esté bien iluminada.
 - Dactilológico en palma de la mano, eso dependerá de la situación

- **Ciegos congénitos:**
 - La lengua oral con la adaptación del audífono si la situación lo requiere.
 - Se puede utilizar el dactilológico en la palma de la mano pero es más difícil para ellos pues les cuesta más captar la información.
 - El sistema de escritura en la palma de la mano o el Braille son más fáciles para este colectivo.

Conclusión

En una comunicación donde el factor principal es el tacto, se necesita tener paciencia para su aprendizaje y dominio, hay que tener en cuenta que no hay sistema de comunicación tan rápidos como la lengua oral ni como la lengua de señas. Por lo que las personas sordociegas se relacionan mejor con otras personas sordociegas o personas que conozcan bastante bien sus sistemas de comunicación” (Dolores Corral Galán Maestra de Audición y Lenguaje)



Bibliografía

- Lineamientos curriculares y metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial. Ministerio de educación. La Paz- Bolivia, noviembre de 2012.
- “GUÍA DIDÁCTICA PARA LA LECTO ESCRITURA BRAILLE”, Ismael Martínez-Liébanadelfina Polo Chacón, Capítulo 2. La didáctica del sistema braille
- MANUAL PRÁCTICO BILINGÜE PARA PERSONAS SORDAS, Ministerio de Educación 2010
- EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMUNICACIÓN. UNA NUEVA MIRADA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES María Isabel Divito 2005
- COMPILACIÓN DE PSICOLOGÍA DE LA CEGUERA. MADRID Alberto Rosa, (ROSA, A. y OCHAITA, E. (1993).: Alianza Psicología.)
- La ONCE (Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual, Volumen I Primera edición, 1999. Segunda impresión, 2000)
- Fraiberg (FRAIBERG, S. 1977. Niños ciegos. Madrid: INSERSO)
- JUEGO SIMBÓLICO Y DEFICIENCIA VISUAL (Riviere, A.; Lucerga Revuelta, R.M.; Sanz Andrés, M.J.; Rodríguez-Porrero, C.; Escudero Pérez, M., Juego Simbólico y Deficiencia Visual, Madrid, 1992)
- GUÍA DE APLICACIÓN DE LA ESCALA LEONHARDT PARA NIÑOS CIEGOS DE 0 A 2 AÑOS Escala Leonhardt-2003 (Leonhardt, Mercé y Forns Santacana, María. Primera edición, Madrid 2007.)
- “PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. INFANCIA Y ADOLESCENCIA”. Berger, K. S. (2004): Buenos Aires: Médica Panamericana.





*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

