

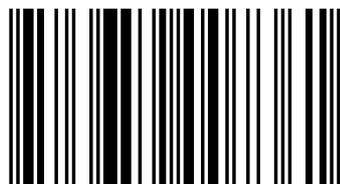
Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile

Con este libro la autora desea dar a conocer la historia de la educación de niños con retos múltiples en Chile, informar sobre las redes de perfeccionamiento que se crearon en un periodo de 33 años gracias a la participación conjunta de organismos gubernamentales, ONG nacionales e internacionales que trabajan en pro del desarrollo de estos alumnos tan discriminados y marginados en nuestros países Latinoamericanos, dando a conocer su experiencia profesional y los logros en su país en esta área.



Oriana Donoso Araya

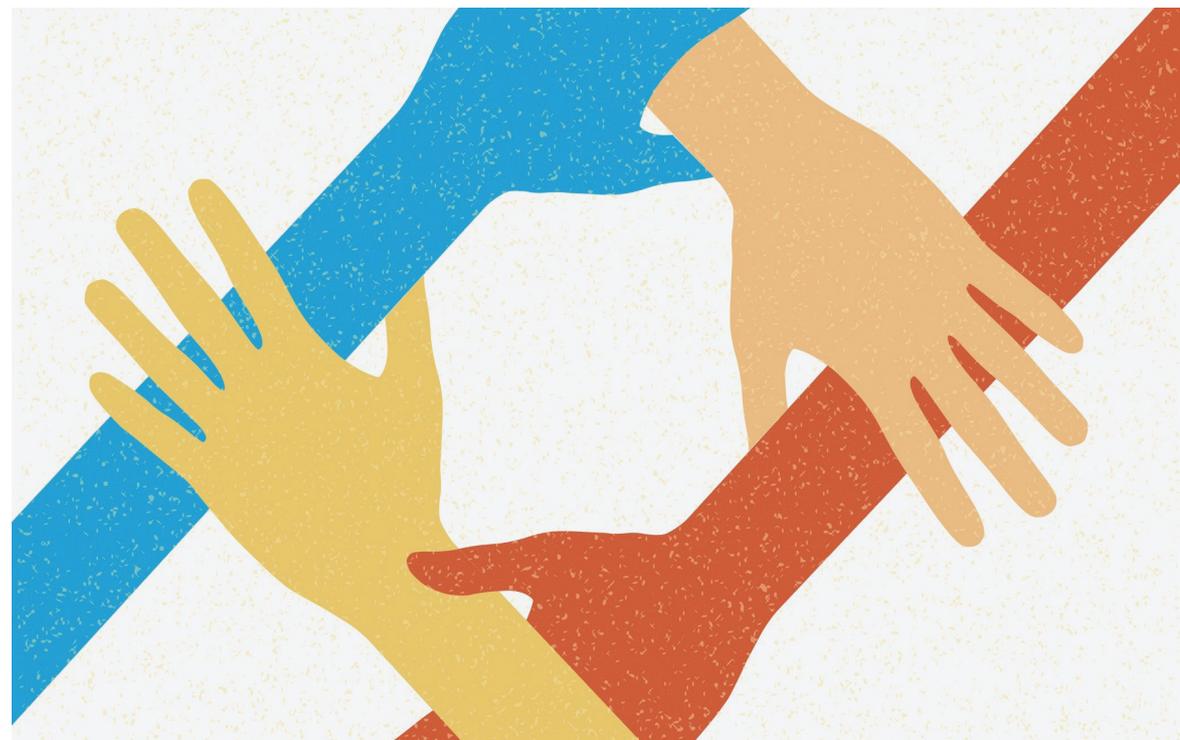
Docente, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, nacionalidad chilena, con una vasta trayectoria en el trabajo con niños y jóvenes que presentan discapacidades múltiples sordoceguera, sus grados académicos son: Educadora Diferencial, Licenciado en Educación, Magíster en Educación, mención en currículo.



978-3-659-00736-1

editorial académica española

Sordoceguera en Chile



Oriana Donoso Araya

Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile

Discapacidad Múltiple

Donoso Araya

Oriana Donoso Araya

Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile

Oriana Donoso Araya

**Sordoceguera y Necesidades
Educativas Múltiples en Chile**

Discapacidad Múltiple

Editorial Académica Española

Impressum / Aviso legal

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek clasifica esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Todos los nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la protección de marca comercial, marca registrada o patentes y son marcas comerciales o marcas comerciales registradas de sus respectivos propietarios. La reproducción en esta obra de nombres de marcas, nombres de productos, nombres comunes, nombres comerciales, descripciones de productos, etc., incluso sin una indicación particular, de ninguna manera debe interpretarse como que estos nombres pueden ser considerados sin limitaciones en materia de marcas y legislación de protección de marcas y, por lo tanto, ser utilizados por cualquier persona.

Coverbild / Imagen de portada: www.ingimage.com

Verlag / Editorial:

Editorial Académica Española

ist ein Imprint der / es una marca de

AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Alemania

Email / Correo Electrónico: info@eae-publishing.com

Herstellung: siehe letzte Seite /

Publicado en: consulte la última página

ISBN: 978-3-659-00736-1

Copyright / Propiedad literaria © 2012 AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Todos los derechos reservados. Saarbrücken 2012

INDICE

Prólogo	5
---------	---

PRIMERA PARTE:

I. Antecedentes históricos de la educación de los niños con necesidades educativas múltiples	8
I.1 Trascendencia de la década de los 80	8
I.2 Fundamentación y marco normativo en Chile	15
I.3 Decretos y marco normativo en Chile	18
I.4 Plan de Estudio Decreto 89/90	19
I.5. Evaluación del Plan en su aplicación	22
I.6 Nuevos servicios creados por padres y profesionales	23
I.7 Realidad Actual de las Instituciones de ciegos, en Chile	26
I.8 Estadística de alumnos de las escuelas especiales en Chile	27

SEGUNDA PARTE:

II. Organismos nacionales e internacionales y sus aportes en Chile	30
II.1 Aproximación a la identidad y funcionamiento de Hilton Perkins	30
II.2 La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y su vinculación con el Programa Hilton	33
II.3 ICEVI (Consejo Internacional de Profesionales del Área Visual)	36
II.4 SENADIS	37

II.5 CBM (Christian Blind Mission International)	40
II.6 MINEDUC, CORPALIV, COALIVI y POSTCAL	41
TERCERA PARTE:	
III. Marco Teórico	46
III. 1 Necesidades Educativas Múltiples y sus causas	52
III.2 Currículo y Necesidades Educativas Múltiples	55
III.3 Enfoque Ecológico Funcional	56
CUARTA PARTE:	
IV. Desarrollo de la Comunicación	60
IV.1 Comunicación y necesidades educativas múltiples	60
A.- Problemas de audición	61
B.- Problemas de Visión	64
C.- Sordoceguera	66
IV.2 Desarrollo comunicación de las personas sordo ciegas	67
IV.3 Ceguera congénita con sordera adquirida	69
IV.4 Desarrollo comunicacional en personas con Parálisis cerebral	75
IV.5 Desarrollo comunicacional en niños autistas	77
IV.6 Formas de comunicación receptoras - expresivas no verbales	81

QUINTA PARTE:

V. Los aportes en el área de Jan Van Dijk y Bove	82
V.1 Enfoque basado en el movimiento de Jan Van Dijk	87
V.2 Secuencia de niveles de comunicación según enfoque basado en el movimiento	88
V.3 Calendarios para estudiantes con múltiples discapacidades Incluidos sordoceguera	91
V.4 Evaluación de niños con retos múltiples	94
V.5 Mapa Comunicativo	96
Epílogo	99
Bibliografía	101

PRÓLOGO

Con este texto se pretende contribuir al conocimiento sobre la educación de las personas que presentan Necesidades Educativas Múltiples y Sordo Ceguera en Chile, entregando una didáctica innovadora en la atención de estos estudiantes, que oriente a los educadores diferenciales que asumen el desafío de trabajar con estos alumnos, se entrega una compilación de información acuñada desde la década de los 80 a la fecha, que fortalecerá los saberes de todos aquellos que se interesen en esta área de trabajo.

El texto es de fácil lectura ya que también pretende ser una guía para los padres que nunca se cansan de buscar alternativas válidas para sus hijos.

Se desea dar a conocer la historia de la educación de niños con retos múltiples en Chile, informar sobre las redes de perfeccionamiento que se crearon en un periodo de 30 años gracias a la participación conjunta de organismos gubernamentales, ONG nacionales e internacionales que trabajan en pro del desarrollo de estos alumnos tan discriminados y marginados en nuestros países Latinoamericanos.

También se desea dar a conocer el cambio de paradigma que se produce en la Educación Diferencial de un modelo médico centrado en la discapacidad, transitando por un modelo de desarrollo y pasando finalmente a un modelo ecológico contextual. Se concibe el aprendizaje de manera diferente de un enfoque curricular centrado en la enseñanza a un enfoque centrado en los aprendizajes del alumno.

Pretende entregar un lenguaje renovado incorporando conceptos tan importantes como necesidades educativas especiales (N.E.E.), se hace necesario cambiar las representaciones que tienen los docentes de los niños y niñas con retos múltiples, de ese alumno que esta postrado en el suelo autoestimulándose a un alumno normalizado que ante todo es tratado con dignidad, donde se presta atención a las potencialidades del sujeto que aprende y no a sus limitaciones.

El proceso de cambio en la educación especial ha tenido diferentes etapas en Chile se inicia la transformación cuando acuñamos el término: Necesidades Educativas Múltiples “Cuando hablamos de necesidades educativas múltiples, nos referimos a aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el diseño curricular deben contar con apoyos especializados.

En la bibliografía a nivel internacional encontramos como primera aproximación la concepción de “Estudiantes con Severos Impedimentos, libro en el cual el autor reconoce tres movimientos en la educación de estos alumnos en EEUU”¹ que confrontaremos con la realidad chilena.

Actualmente en Chile desde la realización del Segundo Seminario Nacional de Profesionales que trabajan con personas con Retos Múltiples realizado en Junio del 2003 en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en la definió que entenderemos por Retos Múltiples “ La persona que presenta dos o más discapacidades asociadas por lo cual presenta retos en su diario vivir “.

El libro nos mostrará como trabajar individualmente con alumnos con necesidades educativas múltiples, considerando las habilidades y capacidades de los educandos, “ya que en el campo de la educación especial, el plan instruccional se refiere a los programas educativos individuales PEI”² El equipo profesional y los padres del estudiante deben trabajar al unísono para el logro de las metas.

Los retos que presentan los alumnos aquí señalados pueden ser en el área: Física, Social, Sensorial e Intelectual, afectando su desarrollo integral, se debe trabajar sobre la base de las potencialidades y en función de un Currículo Funcional, los docentes de estos alumnos deben ser capaces de descubrir las habilidades, facilitando la comunicación y el desarrollo de las diferentes áreas.

En este libro nos aventuraremos a dar luces de cómo alinear el currículum a un acercamiento con el currículo común con miras a una inclusión de los alumnos con

¹ Westling, D.L.(2002). *Teaching Studentwith Severe Disabilities*.Columbus, Ohio:Pearson.

² IDEA 97(PL 105-17)

necesidades educativas especiales al sistema regular con los apoyos necesarios que garanticen su éxito en el sistema para posteriormente hacer con ellos una transición a la vida adulta e incorporarlos al mundo del trabajo.

PRIMERA PARTE

I. *Antecedentes históricos de la Educación de los niños con retos Múltiples.*

I. 1 *Trascendencia de la década de los 80 .*

Para dar inicio a este texto se parte de un contexto nacional, basado en nuestra realidad chilena, involucrando directamente nuestra sociedad, sus prejuicios, temores y escepticismos, pero con características humanistas que predominan sobre estas. Se pretende entregar un relato verosímil desde la perspectiva de la cultura, es una fascinante descripción de cómo se vivían los cambios en Educación Especial gatilladas por los propios actores y protagonistas del cambio, los padres, los profesionales nacionales y extranjeros y por supuesto los niños y niñas de la época.

La década de los años 80 fue declarada por las Naciones Unidas como la década de la discapacidad y en esos años surgieron movimientos importantes que contribuyeron al surgimiento de un nuevo paradigma en esta materia.

Bajo el modelo de vida independiente: la discapacidad es una condición, la discapacidad se deriva de la interacción entre el individuo y su entorno social, el remedio para los problemas asociados a la discapacidad, es un cambio en la interacción entre el individuo y la sociedad, donde el ajuste del entorno juega un papel determinante en el logro de la igualdad de oportunidades, el agente de cambio, puede ser el individuo mismo, un intercesor o cualquier persona que afecte la relación entre la persona con discapacidad y la sociedad.

Bajo la perspectiva de este nuevo paradigma, el concepto de discapacidad está compuesto por tres elementos fundamentales:

Deficiencia - Discapacidad -Desventaja

En este contexto, la deficiencia se refiere a cualquier pérdida o anomalía de las funciones fisiológicas o psicológicas o de la estructura anatómica del hombre.

Por discapacidad se entiende aquella restricción o pérdida en la capacidad para realizar una actividad dentro de los límites considerados normales para un ser humano, que se da como resultado de una deficiencia.

La desventaja se define como aquellas limitaciones que enfrenta una persona con discapacidad en su desarrollo como integrante de una sociedad, en razón de una deficiencia o de una discapacidad.

Bajo esta perspectiva conceptual, el entorno pasa a desempeñar un papel muy importante y su adecuación o ajuste a las necesidades de las personas con discapacidad, incide directamente en el logro de la igualdad de oportunidades.

El modelo de vida independiente, empodera a las personas con discapacidad para tomar decisiones, adquirir mayor independencia y responsabilidad social y, con ello, igualdad de oportunidades para poner a trabajar sus habilidades potenciales.

La historia y la filosofía del movimiento de Vida Independiente tiene también mucho en común con otros movimientos políticos y sociales de finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo XX, como el movimiento a favor de la desinstitucionalización de las personas con deficiencias mentales, basado en el principio de normalización, un concepto desarrollado por el sociólogo canadiense Wolfensberger, que defendía que las personas con deficiencias en el desarrollo deben vivir en el ambiente más "normal" posible para poder llegar a comportarse "normalmente".³

El movimiento de Vida Independiente ha sido el principal impulsor de una concepción de la discapacidad basada en el modelo social, al plantear un paradigma de intervención social que se enfrenta abiertamente a la concepción tradicional de la discapacidad, tal y como había sido definida por el modelo rehabilitador. La aparición de este movimiento tiene una enorme importancia social, pues supone que, después de muchos años de predominancia de la perspectiva de los profesionales y de los familiares, adoptada por las personas con discapacidad casi sin resistencia, las personas con limitaciones funcionales han sido capaces de elaborar un discurso, propio.

³ Documentación sobre el Foro de Vida Independiente:
<http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/>

Las prácticas educativas con alumnos que presentan severos impedimentos revelan tres movimientos en los Estados Unidos, la primera forma de intervención educativa señala el incluirlos en actividades de la vida diaria con una instrucción, funcional respetando la edad cronológica y sus destrezas. (Brown, 1976). Esta posición continua en sus formas básicas hasta la fecha. El segundo movimiento parte a inicios de los 90 y es denominado auto - determinación, los alumnos con necesidades educativas múltiples deben lograr un control de su vida y la toma de decisiones en la medida que les sea posible. (Wehmeyer,1992),” El movimiento mas reciente plantea dar a los alumnos con severos impedimentos el acceso curriculum general.(Bashinski,2002)”⁴.

Esta realidad paulatinamente se esta dando en Chile, estando aún muy lejos de llegar a la inclusión de los niños y niñas con retos múltiples a sistema regular de educación , sin embargo es meritorio destacar que en los últimos años se ha ampliado la cobertura de atención y hay mas alumnos incorporados a las escuelas especiales.

Para que estos alumnos sean incluidos en el sistema regular en Chile debe existir un real cambio de paradigma, este cambio no sólo debe estar presente en las políticas de gobierno si no que debe ser parte de una transformación cultural.

Debemos destacar que este cambio de paradigma en la educación en Chile se evidenció a partir de 1990 se comienzan a desarrollar gradualmente los programas de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se elabora e implementa el Estatuto Docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal. La reforma educacional chilena pretende afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (biblioteca, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenidos de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de dicha Reforma. En la década de los 90, las políticas centradas en la equidad como provisión de una

⁴ Westling, D.L.(2002).*Teaching Studentswith Severe Disabilities*. Columbus, Ohio:Pearson.

educación homogénea en términos nacionales, a equidad como provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables.

En el año 1981 en Chile, algunos profesionales de la educación especial se vieron enfrentados a la responsabilidad de trabajar con alumnos ciegos que presentaban limitaciones agregadas al déficit visual, tales como: trastornos motores, deficiencia mental, otros déficit sensoriales y trastornos de la comunicación entre otros.

La formación profesional que recibían les permitía trabajar con propiedad con niños que presentaban un solo déficit, pero fue decisión de la dirección de ciertas escuelas de la época entre ellas la Escuela de Ciegos Santa Lucía encarar el desafío y ofrecer una alternativa educativa a estos educandos, algunos profesionales considerando la realidad de estos niños y sus familias quienes eran remitidos de institución en institución, pasando a ser aquellos denominados “niño pelota”, no pudieron negarse cuando se les planteó el reto. En un principio el desafío fue muy difícil, pues el hecho de trabajar con niños con retos múltiples era un ámbito desconocido.

Aquellos profesionales se constituyeron en pioneros ya que a pesar de la falta de asesoría para desarrollar su labor, era necesario crear nuevas estrategias en un área escasamente conocida en la realidad chilena.

Los test que comúnmente se utilizaban con alumnos con déficit visual, entregaban como resultado, que ellos estaban bajo lo normal, situación por lo demás sabida.

Era necesario trabajar con los elementos que se disponía, adaptándolos y modificándolos para que fueran útiles, de esta manera la observación directa aplicando un criterio flexible, determinando que era capaz de hacer cada alumno, y como era factible interactuar con cada uno de ellos abría una ventana con la cual desarrollar procesos de aprendizaje con los educandos.

Los alumnos habían permanecido toda su vida en sus hogares sometidos a un bajo nivel de exigencias, presentando una amplia gama de conductas estereotipadas, lo cual los hacía parecer más limitados de lo que realmente eran. Su manera de interactuar con sus padres en su mayoría era a través de conductas desadaptativas, como pataletas y berrinches para conseguir lo que deseaban, los padres de muchos de ellos admitían haber permitido durante mucho tiempo que sus hijos “anduvieran a su antojo”.

Por otra parte los padres traían una pobre opinión de sus hijos, pues la mayoría de los consejos que recibieron en el periodo de búsqueda de una oportunidad para sus hijos, fueron, que estos no servían o bien que no podían “estudiar”, y lo que es peor aún, que no existía alternativa educativa para ellos.

Frente a este desafío y pobreza de conocimientos los profesionales debían determinar que hacer con cada niño, era un desafío la emocionante incertidumbre de no saber adonde les conducirían estas experiencias piloto de nuevas estrategias de intervención.

Es así como surgen en la década de los 80 encuentros esporádicos de los profesionales que asumieron este desafío, con la finalidad de compartir experiencias y lograr una retroalimentación, afortunadamente las mejores pistas las daban los alumnos quienes los impulsaban a seguir avanzando, pese a que no existía un currículo pre-escrito para ellos. Es un indicador del profesionalismo y el compromiso de los educadores diferenciales de la década que iniciaron su formación en el área de los retos múltiples por autogestión.

Un hito importante fue la venida a Chile en la década de los 80 profesionales de alto nivel como Bernard Aucouturier de Francia, él entrega a los profesionales chilenos la Práctica Psicomotriz como una propuesta de intervención pedagógica y/o terapéutica que tiene como objetivo la maduración psicológica del niño favoreciendo el desarrollo y la estructuración de los procesos de acción que permiten⁵ el acceso al pensamiento “¿Qué mueve al niño hacia el sentido de la actividad

⁵ Aucouturier ¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Editorial Graó

motriz?. La construcción de la unidad de sí mismo, las angustias arcaicas, la acción Psicomotriz, el placer de actuar al placer de pensar”. Esta propuesta innovadora se fundamenta en una filosofía del ser humano y una ética de las relaciones con el niño.

El profesor Larry Larsen de la Universidad de John Hopkins traído a Chile por el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), como gran maestro escuchó las inquietudes de los profesionales de la época y se dio el tiempo de trabajar con ellos en sus aulas, definiendo a los alumnos con multidéficit como: “El sujeto que presenta mas de un déficit, significativo, severo que bloquea su capacidad de aprendizaje”.⁶

Otro profesional que generó cambios trascendentes en la educación especial en Chile fue el profesor Jonh McGee que demostró que era posible quitarles la camisa de fuerza muchos de los niños que en aquellos tiempos permanecían institucionalizados en hogares hospitalarios. Ambos entregan una mirada distinta con el enfoque del Conductismo Humanista y proponen una evaluación funcional que determina potencialidades y debilidades de los alumnos.

Plantean como estrategias de intervención centrar la acción del docente en las conductas adaptativas con as palabras mágicas -Ignorar, redirigir, premiar. Uno de los propósitos principales de la enseñanza es hacer que el reforzar suceda, pues “reforzar permite y nos capacita para la enseñanza del valor de la presencia humana, de la interacción, y de la participación” (McGee, *et. al*), 1987, p. 86). Estos autores mencionan dos estrategias de apoyo: ignorar y redirigir, las cuales hacen posible el reforzamiento: “estas estrategias proveen respuestas de respeto, no punitivas, y basadas en valores hacia interacciones desadaptativas dirigiendo nuestra interacción hacia lo reforzante”. Los mismos autores definen los términos ignorar y redirigir. Ignorar “significa dar poco valor, tanto como sea posible, a la conducta inapropiada o destructiva. Redirigir “significa guiar a la persona hacia las interacciones reforzantes

⁶Adriana Peña y otros, Niños con necesidades Educativas Especiales Afectividad y conducta, CPEIP,

de tal forma que sustituyan las conductas inapropiadas y negativas. De lo anterior utiliza aspectos positivos en la educación de niños con necesidades especiales. Los alumnos habían aprendido a interactuar con sus padres de esta forma, la pataleta era su forma de obtener las cosas, y sólo podía revertir esto ignorando y mostrándoles otra forma de interacción.

“A medida que se conozcan más alternativas que apoyen y contribuyan a la integración social de las personas con necesidades especiales, y que utilicen formas más naturales de construcción de conductas apropiadas y adaptativas, la fuerza de estas estrategias dentro del área de tratamiento estarán más cerca del conocimiento público”.⁷

En el año 2007 el MINEDUC comienza a desarrollar acciones para dar respuestas mas efectivas a los estudiantes que presentan necesidades educativas múltiples concretándose esta con una capacitación a nivel país denominada: “Curso de Capacitación Nacional dirigido a escuelas que educan estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera. En una alianza con Hilton Perkins, MINEDUC y UMCE.

En la medida que los aportes teóricos y la práctica esté dando sentido a las experiencias innovadoras del que hacer docente, el desafío de sacar adelante a cada alumno, se transforma en la meta de aquellos profesionales que sienten un real compromiso con el paradigma de la inclusión y están dispuesto a trabajar con los estudiantes, las familias y la comunidad promoviendo la transformación de nuestra sociedad.

⁷McGee, Exceptional Children et. al., 1987, p. 86

I. 2. Fundamentación y marco normativo en Chile

En nuestro país los sujetos denominados como: "Personas con Necesidades Múltiples"⁸ es definida como: aquel niño, joven o adulto que tiene retos múltiples, producto de las múltiples necesidades integrales especiales que presentan durante toda su vida, esta nueva concepción ha permitido un cambio de mirada y de expectativas de las familias cuyos hijos presentan estas características; lo cual se ha traducido en la búsqueda de soluciones por medio de Organizaciones de Padres que canalizan las demandas planteadas por sus miembros, a nivel nacional e internacional.

La llegada de un hijo con necesidades múltiples, se traduce en una serie de cambios en las dinámicas familiares, condicionando sus modos de participación en las actividades sociales y culturales que la comunidad ofrece. El impacto de esta nueva condición es de tal envergadura que conduce a los miembros de las familias a reformular sus planes y proyectos de vida, en menor o mayor grado.

Estas familias constituidas en Organizaciones como: Corporación de Padres y Amigos por el Limitado Visual (CORPALIV) entre otras han acudido a las instituciones escolares para plantear sus necesidades, pero las políticas educacionales de los 80 y 90 existentes han pasado a constituir un obstaculizador para el derecho constitucional a la educación que tienen todas las niñas y niños chilenos independientes de sus diferencias.

Las necesidades de las familias han sido recogidas por un grupo minoritario de unidades educativas que han debido organizar y readecuar sus recursos humanos, materiales y técnicos. Lo anterior ha producido en los profesionales un cuestionamiento sobre sus prácticas pedagógicas en post de cubrir, desde su experiencia docente, una atención educativa de calidad a sus alumnos y para la participación de sus familias en dicho proceso.

La problemática educativa vivida por las personas con múltiples necesidades traspasa nuestras fronteras. Es así que estudios realizados en América Latina con respecto a la formación de profesionales especialistas en el área de la multidiscapacidad y los servicios existentes para ellos, llevan a concluir que la Educación – Rehabilitación de las personas discapacitadas visuales con problemas asociados existe en la región hace más de 30 años, así como la atención de otras personas con necesidades asociadas como personas con sordera y deficiencia mental, con trastorno motor y deficiencia mental, con autismo y sordera, sordo -ceguera entre otros. Sin embargo, esta no era acompañada por el perfeccionamiento y capacitación por parte de maestros especializados, salvo algunos casos aislados de profesionales que se formaron en el exterior o bien lo realizaron por auto gestión.

En la población escolar chilena en la década de los 80 existe un aumento considerable de alumnos deficitarios visuales con discapacidad adicional. Los establecimientos educacionales para discapacitados visuales no cuentan con planes y programas de estudios adecuados a las necesidades de éstos educandos, ni la infraestructura apropiada, los profesionales no están capacitados para abordar pedagógicamente sus requerimientos, lo que generó que estos alumnos no tuvieran acceso a la educación formal ya que las escuelas especiales atendían solamente un déficit según su especialidad.

La atención de alumnos con retos múltiples en el sistema educacional chileno por muchos años se vio restringida, dado el alto costo que implica el satisfacer los requerimientos de dichos educandos. Con el fin de subsanar esta carencia el Ministerio de Educación ha desarrollado acciones como: entrega de una subvención de educación especial a los establecimientos educacionales subvencionados del país, ya sean educación regular, de educación especial o diferencial o centros de capacitación laboral; que atienden niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

⁸ http://www.icevi-americalatina.com.ar/grupo_multiple_impedido.htm

Se entrega además una subvención adicional a aquellos establecimientos de Educación Especial que atienden niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, auditiva o con multidéficit y que, por razones técnico pedagógicas deban constituir cursos de no más de ocho alumnos. Esta subvención de educación especial se expresa en una “Unidad de Subvención Escolar” (USE).

Esta subvención es un aporte paliativo ya que no cubre todas las necesidades, tales como, contar en estas instituciones con un equipo transdisciplinario de atención, o la implementación y equipamiento adecuado, estas son algunas de las razones por las cuales en la época actual aún existen escuelas especiales que no abren sus puertas a todos.

A nivel de gobierno y en respuesta a la preocupación de padres, educadores y personas relacionadas con los discapacitados, en Enero de 1994, se promulga la Ley de Integración N° 19.284 con cobertura Nacional, que genera instancias importantes para los discapacitados en Chile, puerta para las personas que presentan necesidades educativas especiales.

En la actualidad las políticas de gobierno están planteando como principio “Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEE garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo”⁹. En consecuencia con este principio a partir de Enero del 2007 el MINEDUC comienza a realizar acciones para capacitar a los docentes en el área de los retos múltiples generando las condiciones para dar una respuesta efectiva a estos educandos, mas adelante se darán a conocer. Estableciendo alianza con el programa Hilton Perkins y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, además en Proyecto de Ley General de Educación la Educación Especial es concebida como una modalidad en la cual se le dará un trato preferencial de a estudiantes con NEE y se les propenderá el acceso al currículo nacional, este escenario es muy atractivo si pretendemos ser una sociedad justa y que respeta las minorías mas vulnerables.

Remontándonos a los 80/90 era la necesidad latente, de cambios a nivel de políticas educacionales, la que se logra en con la creación y promulgación, del decreto 89/90 Planes y Programas de Estudio para déficit visual, con cobertura nacional que otorga la flexibilidad curricular a las instituciones para realizar las adecuaciones pedagógicas necesarias para la educación de estos alumnos.

I. 3. Decretos y marco Normativo en Chile.

Un aporte importante en la evolución pedagógica del trabajo con niños con Multidiscapacidad en Chile desde los años 80 en adelante, lo constituye el Decreto 89-90.

En el año 1989, el Ministerio de Educación, en conocimiento de la realidad que estaban enfrentando las escuelas de ciego del país, convoca a profesores de las Escuelas de Santiago (Hellen Keller, Santa Lucía y Jardín Infantil La Luciérnaga a elaborar un nuevo Plan de Estudios que se adecuara a los requerimientos de la heterogénea población de los establecimientos educacionales especializados en el déficit visual, ya que al no existir la flexibilidad curricular en la normativa del Ministerio de Educación, se dificulta el ingreso de los alumnos multidiscapacitados al sistema. Resulta fundamental el rol visionario de aquellos directivos superiores que estaban en el Ministerio de Educación en esa época ya que dieron la oportunidad de elaborar este decreto a los propios actores conocedores de la realidad dando respuesta a los requerimientos del Sistema Educativo Chileno de acuerdo al contexto.

Nace de esta forma un plan de estudios que se estructura abarcando los siguientes aspectos:

Una amplia cobertura de atención considerando todas las etapas de atención de las personas con déficit visual, estimulación temprana, preescolar y Básica. Dirigido tanto a escolares ciegos con y sin déficit asociado, se dio la posibilidad de ofrecer un

⁹ Fuente: datos obtenidos de la Unidad de Subvenciones, MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto DIPLAP y Coordinación Regional de Educación Especial.

programa flexible que permitiera acoger a los niños con retos múltiples y ceguera de base entregando por fin una salida real a estos alumnos en el sistema educacional chileno.

I. 4. Planes y Programas de Estudio para personas con Déficit Visual. (Decreto 89/90).

Consideraciones Generales:

Para la aplicación de este plan de estudio se han estipulado un número de horas pedagógicas que varían según los niveles de atención y las necesidades pedagógica de los educandos. La cantidad de horas destinadas al plan complementario varía en forma descendente desde el nivel Estimulación temprana hasta el nivel Laboral, en consideración a que los alumnos necesitan mayor apoyo en sus primeras etapas de vida.

La modalidad de atención para los alumnos con multidéficit, puede ser: - Ambulatoria, el niño asiste por horas a la unidad educativa, una o dos veces por semana.

De permanencia, el niño asiste de Lunes a Viernes en un horario establecido de acuerdo al nivel en que se encuentre. El alumno puede asistir a un curso que atiende sólo a multiimpedidos o bien a un curso integrado por ciegos puros y multidiscapitados con ceguera de base, dependiendo de su nivel de funcionamiento.

Niveles de Atención:

Estimulación Temprana, Pre-Básico, Básico y Laboral.

Metodología :

Se plantean dos formas metodológicas de trabajo según las características y necesidades de los alumnos:

Forma 1: Para alumnos con discapacidad visual con CI bajo lo normal; en que se aplicará el plan común y plan aspectos específicos, en los niveles de Estimulación Temprana, Pre-básico y Laboral. El plan complementario se aplicará en forma optativa.

Forma 2: Orientada a los alumnos con déficit visual con Inteligencia normal o cercana a lo normal en que se aplicará el Plan Común y el Plan Aspectos Específicos en los niveles de Estimulación Temprana y Pre-básica. En el nivel Básico se aplicará el Plan de Estudios vigente para este nivel. Concluido este, los alumnos optarán por continuar estudios en la Educación Media, o Nivel Laboral y en cualquiera de estos casos el Plan por el que se opte podrá complementarse con actividades establecidas en el Plan Aspectos Específicos y/o Plan Complementario, según las necesidades de los alumnos.

Los planes y programas de estudio.

Plan Común:

Las metas que se propone este plan son aumentar las aptitudes y capacidades para desarrollar y compensar las áreas disminuidas del limitado visual, e integrarlo a la sociedad, ya sea, en el sistema educacional, laboral u otro, desarrollando para ello al máximo sus potencialidades. Este plan esta dividido en las siguientes áreas de desarrollo:

Área Psicomotora:

El desarrollo motriz, como parte integral del desarrollo humano total, es un proceso en el que intervienen elementos como el crecimiento físico, la técnica motriz,

el desarrollo de la actitud física y la percepción motriz, así como factores biológicos, sociales y ambientales.

Esta área comprende las asignaturas de Educación Psicomotriz y Educación Física y los aspectos de Juegos y Recreación, para facilitar el desarrollo Psicomotor del niño limitado visual de acuerdo a su etapa evolutiva.

Estas actividades son realizadas por Kinesiólogos o por Profesores especialistas en Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Visión.

Área Cognitiva:

La cognición, como proceso fundamental en el desarrollo humano, debe ser estimulada con estrategias metodológicas coherentes a las necesidades de los alumnos.

Esta área comprende los siguientes aspectos: Senso-Percepción, Conceptos-Razonamiento, Lenguaje y Comunicación y Técnicas Instrumentales.

Área Emocional Social:

Pretende desarrollar emocional y socialmente al alumno a través de la adquisición adecuada de conductas, hábitos y actitudes tendientes al logro de un manejo personal y autovalencia que favorezca su integración social.

Esta área comprende los siguientes aspectos: Conductas de Autocuidado, Sexualidad, Interacción Social, Expresión y Control de las Emociones, Formación Moral y/o Religión.

Área Expresión Artística:

A través de la estimulación de las capacidades creadoras y habilidades que ayuden a la expresión de los sentimientos y emociones, como el dibujo, la pintura, la música, la danza etc., el alumno limitado visual con o sin déficit agregado, se desarrolla en forma integral. Esta área comprende los siguientes aspectos: Música y Manual Artística.

Área Vocacional:

Pretende que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que ayuden a su formación pre- laboral, facilitando su futuro ingreso a un puesto de trabajo.

Plan Aspectos Específicos:

Los objetivos de este plan, están orientados a que el alumno adquiera habilidades y destrezas que le permitan desenvolverse con seguridad e independencia en el medio social.

Comprende los siguientes aspectos: Orientación y Movilidad, Actividades de la Vida Diaria, Eficiencia Visual y Habilidades de Relación Social.

Plan Complementario:

Tiene como objetivo compensar y rehabilitar a los alumnos limitados visuales que lo necesiten a través de la atención de un equipo multidisciplinario compuesto por: Pedagogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Instructor en Orientación y Movilidad, Terapeuta Ocupacional, Asistente Social y Médico, quienes entregarán apoyo y asesoría tanto a alumnos integrados a escuelas comunes, escuelas especiales y a los que necesitan de una atención ambulatoria.

I. 5. Evaluación del plan de estudios en su aplicación.-

En 1995, el Ministerio de Educación de Chile, a través de una encuesta a las escuelas realiza una evaluación de los resultados de la aplicación del Decreto 89/90 en el sistema educacional.

Resultados de la evaluación.-

Fortalezas del Plan:

- La flexibilidad curricular que otorga el Decreto. - La facilidad para realizar actividades dentro o fuera de la Unidad Educativa. - Posibilidad de incluir a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. - Apertura para

realizar evaluaciones de tipo cualitativo. - Facilidades que brinda el hecho de que un alumno pueda permanecer más de un año en un curso sin ser considerado como repitencia, y cambiado de curso en cualquier fecha del año lectivo.

- Debilidades del Plan:

- En este plan fue propuesto un financiamiento adicional para la atención de los alumnos multimpedidos, que consistía en una subvención triple para los educandos que presentaban estas características, propuesta que no fue acogida. Las instituciones en consecuencia no contaban con los recursos humanos y materiales para implementar debidamente los programas para multidiscapitados.
- Los profesores no estaban debidamente capacitados para elaborar los programas de atención (Programa Educativo Individual PEI.)de tal forma que la flexibilidad curricular no fue aprovechada debidamente.

Considerando lo anteriormente expuesto, este plan de estudio en sí fue un aporte valioso en la educación especial en nuestro país ya que transformó la realidad para que las personas que presentan multidiscapacidad fueran incluidas en el sistema educacional Chileno.

I. 6. Creación de servicios para multidiscapitados en Chile.

A partir del ingreso de alumnos multidiscapitados con ceguera de base a las escuelas especiales, los padres de estos educandos se empiezan a organizar y a exigir alternativas educacionales de mejor calidad para sus hijos, conscientes que el problema fundamental es la falta de recursos, infraestructura y perfeccionamiento en los establecimientos educacionales. Otros padres se enfrentan a la realidad que sus hijos permanecen un par de años en la escuela para luego volver a sus casas pues estas no tienen nuevas instancias educativas apropiadas a las necesidades de sus hijos.

Frente a esta situación, los padres generan por sus propios medios y de organismos privados apoyados por educadores diferenciales y otros profesionales, nuevos centros de atención para alumnos con necesidades educativas especiales. Surgen en Santiago centros como:

- (Centro de Rehabilitación de la Parálisis Cerebral) CERPAC .Actual Fundación Alter Ego.
- (Corporación de Padres y Amigos del Limitado Visual) CORPALIV hoy Escuela Jan Van Dijk.
- Colegio CIDEVI - VEN
- Colegio METODISTA (Integración de niños multidiscapacitados)
- Colegio Juan Wesley atiende a jóvenes y niños con retos múltiples.
- Colegio Hellen Keller que esta fortaleciendo sus programas de atención para estudiantes que presentan necesidades educativas múltiples.
- Colegio Creaciones en Puente Alto.
- Escuela Santa Teresa de Ávila de Recoleta.

El programa de atención para multidéficit y sordo ciego de la Escuela Santa Lucía se mantuvo hasta el año 1994 Por cambio de las políticas de la institución que deseaban atender a ciegos puros.

Jardín Infantil La Luciérnaga, primer jardín integrado para niños con déficit visual, que atendía también a niños con retos múltiples funciona hasta el año 1997. Por falta de recursos económicos ya que este financieramente dependió en sus orígenes de SEMA Chile.

Para continuar esta labor en el año 2003 se crea el Centro de educación inclusiva para niños preescolares ciegos, sordo ciegos y con retos múltiples creado gracias a un proyecto concursable postulado por UMCE y CIDEVI, financiado por

un año por FONADIS, dicho centro se encuentra en funcionamiento gracias al esfuerzo y compromiso de profesionales y padres, y a los aportes de UMCE del año 2005 en horas profesor y de la organización Holandesa Visio el año 2006. Ya en el año 2007 CIDEVI se hace cargo del sostenimiento del centro.

Paulatinamente al surgimiento de nuevas políticas en educación especial y al fortalecimiento de los proyectos de Integración y la generación de una subvención especial para los alumnos con retos múltiples mas escuelas especiales están abriendo las puertas de sus establecimientos a estos estudiantes.

En Provincia la realidad de Santiago es replicada, son las escuelas de ciegos quienes mayormente están brindando atención a las personas multidiscapacitadas, destacándose COALIVI (Corporación de Ayuda al Limitado Visual) en la ciudad de Concepción, Escuela Luis Braille de la Serena, Escuela Vicente Mosquete de Viña del Mar, CRISOLVI de Arica.

I.7 Realidad Actual de las Instituciones de ciegos, en Chile.



Corporación Regional para la Integración Social del Limitado Visual (Crisolvi) Arica,
Escuela Nueva Luz (Antofagasta)

Escuela de Ciegos Luis Braille(La Serena)

Instituto del Discapacitado Visual Vicente Mosquete (Viña del Mar.

Corporación Resplandor (Valparaíso).

Corporación de Padres y Amigos del Limitado Visual, Corpaliv.(Jan Van Dijk)

Colegio Hellen Keller

Hogar de Ciegos Santa Lucia.

Proyecto Ágora.

Corporación para la Integración del Deficitario Visual, Cidevi – Ven.

Unidad de Integración de Rancagua.

Centro de Acción para ciegos y limitados visuales de Curicó, Naitun.

Unidad de Integración Chillán.

Corporación de Ayuda al Limitado Visual, (Coalivi.Concepción).

Escuela de Discapacitados Visuales (Valdivia)

Unidad de integración (Puerto Natales)

Las Escuelas subrayadas declaran tener estudiantes con discapacidad múltiple

Todas estas iniciativas se ven acompañadas de políticas de gobierno facilitadoras del cambio en el año 2006 y con miras al bicentenario, tales como definir un sistema de evaluación de NEE permanentes y transitorias, definir criterios y orientaciones para la realización de adaptaciones curriculares para los alumnos con NEE de escuelas regulares y especiales

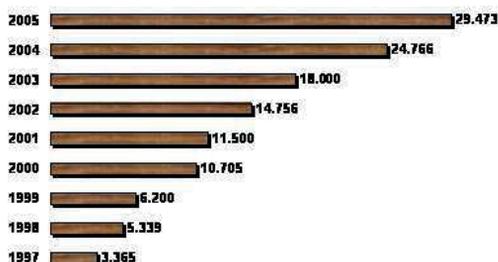
Tramitación de normativa de Decreto 1398 de 2006 para la certificación de estudios de nivel de educación básica para escuelas especiales y alumnos que estudian en opciones 3 y 4 en integración escolar es una instancia que amplía la cobertura de atención de estos alumnos. Para ejemplificar como ha sido la evolución de los centros en los últimos años.

I.8 Estadística de alumnos de las escuelas especiales en Chile

MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Al año 2005, en el sistema educacional son 129.994 los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales y que reciben apoyos especializados. De éstos, 100.521 asisten a escuelas especiales y 29.473 son alumnos y alumnas de escuelas y liceos con proyectos de integración.

Evolución de la Matrícula de Integración Escolar



Fuente: datos obtenidos de la Unidad de Subvenciones, MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto DIPLAP y Coordinación Regional de Educación Especial.

La evolución en la matrícula de alumnos con retos múltiples en las escuelas especiales va en aumento en la medida que los docentes se sienten preparados para responder a las necesidades de estos alumnos, la otra tendencia importante en el país que es la integración de alumnos con necesidades educativas especiales al sistema regular de educación apoyado esto con el Decreto Supremo exento 490/90¹⁰, dictado al inicio de los gobiernos de la concertación. En este documento, se establece por primera vez, normas que regulan la integración escolar de alumnos con discapacidad en establecimientos comunes.

En el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.28416. Esta ley viene a fortalecer la Política de Integración Escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del Decreto 490/90 (modificado por el Decreto N° 1 en 1998).

Es importante destacar los esfuerzos que por una parte están haciendo los docentes por auto perfeccionarse y las políticas de gobierno por dar respuestas más eficaces que mejoren la calidad de la atención de los alumnos.

En la actualidad la “ Política de Educación Especial constituye una nueva etapa de la Reforma Educacional, un nuevo impulso para que los niños, jóvenes y

¹⁰ Este Decreto fue derogado posteriormente por el Decreto Supremo N° 1 de 1998, excepto su artículo 4°, que señala que es competencia de la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, la

adultos que presentan necesidades educativas especiales hagan realidad el derecho a la educación”¹¹.

DESAFÍOS 2010

Implementación de la Ley 20.201/2007: el objetivo es contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo la presencia, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Esta Ley y el Decreto 170, aporta:

Más recursos para las escuelas que educan estudiantes con discapacidades más complejas y severas.

Más recursos para los establecimientos que incluyen estudiantes con déficit atencional – dificultades específicas del aprendizaje, con funcionamiento intelectual en rango limítrofe.

aprobación de Proyectos de Integración Educativa, considerando el tipo de discapacidad, la aceptación de la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo y recursos materiales necesarios y suficientes

¹¹Política Nacional de Educación Especial, Nuestro Compromiso con la Diversidad, serie Bicentenario 2005

SEGUNDA PARTE

II. Organismos nacionales e internacionales y sus aportes en Chile

II.1 Aproximación a la identidad y funcionamiento de Hilton Perkins.



EL PROGRAMA HILTON PERKINS de la Perkins School for the Blind/Fundación Organización Nacional de Ciegos Españoles p/ Latinoamérica – FOAL-.

La Escuela Perkins se encuentra ubicada en Watertown Ma.EEUU. En dicha institución tiene su origen el Programa Hilton/Perkins cuya misión es mejorar la calidad de vida de niños y jóvenes con impedimentos visuales y múltiples (incluida la sordoceguera) y de sus familias, acrecentando sus oportunidades educacionales. El Programa ofrece, en colaboración con otras entidades, liderazgo, experiencia y recursos para mejorar y ampliar los servicios a través de esfuerzos nacionales e internacionales orientados a la comunidad. El propósito de su labor es el de proveer asistencia técnica a nivel local para fortalecer y ampliar servicios en cooperación con consumidores y sus familias, así como también en programas a nivel local, nacional y regional. Todas las actividades se desarrollan mediante la planificación en colaboración con agencias locales y regionales y tienen como enfoque aumentar la capacidad local para proveer servicios. Cuando es posible, se emplea la experiencia y

los recursos locales y regionales en combinación con especialistas del exterior para llevar a cabo las actividades.”¹²

En consecuencia con su labor el programa Hilton Perkins se propone desarrollar, perfeccionar y ampliar programas y servicios educacionales y de apoyo para niños que presentan retos múltiples y sordoceguera ha brindado asistencia técnica a cuatro instituciones en Chile: COALIVI en Concepción, CORPALIV y UMCE en Santiago y recientemente Escuela San Ignacio de Puerto Montt y en el año 2007 se incorpora el Ministerio de Educación.

Todas estas instituciones tienen como finalidad fortalecer y ampliar servicios en cooperación con profesionales, los niños y sus familias, así como también en programas a nivel local, nacional y regional.

Los objetivos de este programa se han cumplido a través del desarrollo y perfeccionamiento, además de la ampliación de servicios educacionales y de apoyo para niños ciegos con retos asociados y sordo-ciegos. Las primeras acciones fueron desarrolladas a inicios de los 90 capacitando profesionales que trabajaban con niños con retos múltiples, mediante cursos, pasantías y otras alternativas de desarrollo profesional.

Los profesionales tenían la misión de replicar la formación en sus países, sin embargo no siempre esta estrategia fue exitosa ya que algunos de ellos cambiaban de trabajo, otros no eran apoyados por sus administradores escolares o bien por razones personales.

Fortalecer y perfeccionar la organización formal e informal entre los proveedores de servicios, familias y otras agencias en cada región. Para el logro de esta meta el Programa Hilton Perkins en cooperación con la FOAL deciden realizar la capacitación a través de su Proyecto de Universidades Latinoamericanas cautelando la continuidad de la formación dada.

¹² <http://www.satlink.com/usuarios/h/hperkins/>

Es así que en el año 1995 la Especialidad Trastornos de la Visión de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es invitada a participar en este proyecto con la finalidad de:

1. “Expandir y fortalecer experiencias locales y regionales y también materiales y literatura profesional en cada región.
2. Despertar y/o aumentar la conciencia pública en todos los niveles de la sociedad sobre el mérito de proveer apoyo y servicios para niños y jóvenes ciegos multi-impedidos y sordo-ciegos y también para sus familias”.
3. Crear un Magíster en Educación Diferencial con mención en Necesidades Múltiples.

Otro suceso significativo surge de la investigación que realiza el Programa Hilton Perkins de la Perkins School for the Blind de Watertown, Mass, USA y la Organización Nacional de Ciegos Españoles en Latinoamérica a inicios de los 90 (Ferioli; 1992), esta consiste en elaborar un catastro de las instituciones que atienden niños ciegos con déficit asociado al visual,

El estudio por encuesta realizada por Bertone y Ferioli (1995) arrojó los siguientes datos: 163 escuelas para impedidos visuales con discapacidades adicionales, el 65% de las escuelas en los años 70 admitía impedidos visuales con discapacidades adicionales, y el 75% de las escuelas a partir de 1981 Bertone y Ferioli (1995) afirman que solo el 5% de los docentes estaba debidamente formado. Del mismo modo, los programas no eran funcionales ya que en la formación de docentes no se incluían las competencias básicas para trabajar con personas multi impedidas, incluyendo aquellos con sordoceguera ya que fueron las áreas de especialización menos elegida por los maestros. Los resultados permitieron también observar que muchos de estos servicios se abrieron por la fuerte demanda de los padres o encargados de estas personas mas que probablemente al conocimiento de quienes toman las decisiones de los derechos de esta población este hecho cambio el curso de la educación de niños con Retos múltiples en Chile.

La acción del ICEVI Consejo Internacional de Profesionales que Trabajan con Personas con Impedimento Visual. CBM Cristofel Blinde Misión, ONCE Fundación Nacional de Ciegos Españoles vienen a contribuir a reactivar las fuerzas y fueron aportando paulatinamente a nuestra educación especial en el área de ciegos; con recursos, perfeccionamiento y eventos de intercambio entre los profesionales del área.

En el desarrollo de este libro se dará a conocer como estas instituciones permitieron a los docentes un acercamiento a un mundo que resultaba lejano, el conocimiento existía y no estaba tan distante de aquello que se había estado haciendo durante 10 años.



II. 2. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y su vinculación académica con el Programa Hilton Perkins.

“La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Centro de estudios de educación superior, líder en investigación pedagógica y docencia aplicada”¹³ El Departamento de Educación Diferencial de la U.M.C.E, desde el año 1995 se encuentra incorporado al Proyecto de Universidades Latinoamericanas del Programa Hilton Perkins, cuyo objetivo es capacitar a profesionales de América Latina y el Caribe en el área de la Multidiscapacidad con Ceguera de Base. La UMCE fue seleccionada por ser la única en el país que forma los profesionales especialistas en Trastornos de la Visión y desde inicio de la década de los 90 entrega en su formación de pre-grado contenidos sobre este ámbito.

Es necesario destacar que todas las acciones que la especialidad Trastornos de la Visión ha desarrollado durante estos años son gracias a los aportes de instituciones nacionales en internacionales y al trabajo colaborativo de un gran equipo

¹³ <http://www.umce.cl/>

conformado por las académicas Felicia González, Lucía Millán y la autora de este libro.

En el marco de este proyecto ha sido posible:

La Capacitación: Asistencia a Conferencias mundiales de docentes del Departamento de Educación Diferencial de la carrera Problemas de la Visión realizadas en: Sao Paulo, Río de Janeiro, Córdoba, Holanda y Malasia, Pasantías de docentes en la Escuela Perkins de Boston.

- Contribuir al desarrollo del Magíster en Educación Diferencial con mención en Necesidades educativas Múltiples.
- Entrega de material audiovisual y textos a la Sala de Recursos hoy central de Recursos Pedagógicos (CREPPI) de nuestro departamento. Habilitada en sus inicios para prestar apoyo a los alumnos ciegos que estudian carreras de Pedagogía en la UMCE.
- Visitas de expertos internacionales que han colaborado en la realización de seminarios nacionales e internacionales en la UMCE.
- Supervisión de acciones de la Comisión de Multidéficit del Departamento de Educación Diferencial, en el desarrollo de las tareas comprometidas por el Departamento y el Proyecto de Universidades.

Resulta importante considerar que a partir del año 1998, dicha institución ha realizado además de lo anterior, aportes en dinero para realizar traducciones de los textos en Inglés donados por ellos y reproducir dichas traducciones, que serán utilizadas por docentes del Departamento de Educación Diferencial y Académicos del Magíster en el Área, estos textos además quedan a la disposición de los profesores de las instituciones diferenciales del país.

En Enero del 2000 se concretizó una de las tareas fundamentales: que fue la creación del Magíster en Educación Diferencial con mención en Necesidades Educativas Múltiples y se desarrolla hasta la fecha, siendo sus participantes docentes

de todo Chile y el extranjero, formadas por alumnos de México, Colombia, Argentina, Panamá, Venezuela, Isla Gran Caimán, Uruguay. El egreso de estos profesores con grado de Magíster significa un gran avance en la calidad de la Educación de las personas que presentan sordoceguera y necesidades educativas múltiples.

Además, es necesario considerar que este Programa de Post-Grado junto con satisfacer una de las necesidades de perfeccionamiento existente en el sistema, ha generado el desarrollo de nuevas líneas de especialización e investigación en el ámbito de la educación diferencial y de las demandas de la sociedad actual.

El éxito de este programa de Post grado a nivel internacional ha generado la firma de un Convenio Marco con el Ministerio de Córdoba, Argentina y la UMCE para replicar este programa en el Instituto Domingo Cabred mediante un Convenio específico con dicha institución. El Magíster se realizó en ciudad de Córdoba , Argentina

Como ya se había adelantado el Departamento de Educación Diferencial de la UMCE, desde su Especialidad Trastornos de la Visión ha tenido una vinculación permanente con los profesionales involucrados en la temática de la educación de las personas con retos múltiples, realizando actividades dirigidas a esta área, a través de las líneas de investigación, extensión y perfeccionamiento, donde destacan tres Seminarios (a nivel Nacional e Internacional años 1997,1998 y 2003), patrocinados por Hilton Perkins Program (Oficina Regional para América Latina, Perkins School for the Blind.) e ICEVI (International Council for Education People with Visual Impairimen).



II.4. ICEVI (International Council for Education People with Visual Impairment) y sus acciones en Chile.

El Consejo Internacional para la Educación de Personas con Impedimento Visual (ICEVI) es una asociación global de individuos y organizaciones que promueven igual acceso a una educación apropiada para todos los niños y jóvenes con impedimento visual para que puedan desarrollar plenamente sus potencialidades.-

La Región Latinoamericana de ICEVI está integrada por México, los países de América Central e islas del Caribe de habla hispana y Sud América.

LAS SUB-REGIONES

Para hacer más operativo el trabajo de esta vasta región, la misma fue dividida en tres subregiones: siendo de nacionalidad chilena la coordinadora de la Subregión N°3 en la que esta Chile y países de la región andina.

Algunos países en mejor situación económica, pero con gran diferencia en relación a las posibilidades en educación / rehabilitación, acceso a los materiales didácticos, tecnológicos, posibilidades laborales, etc. entre las personas con discapacidad que viven en los grandes centros urbanos y aquellos que viven lejos de estas ciudades o en la zona rural.

Pobre cobertura en educación / rehabilitación, principalmente de zonas rurales debido al hecho que existen pocos programas de rehabilitación basados en la comunidad.

Para mejorar estas debilidades los países proponen desarrollar un Plan de Acción apoyados por ICEVI que trabajó cooperativamente con organizaciones internacionales no-gubernamentales, tales como Fundación DARK & LIGHT, Christoffel Blindenmission (CBM), y Hilton Perkins Program (HPP), y FOAL, al tiempo que coordina acciones con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales locales.

En el marco de este Plan de acción en Chile se desarrollo la conferencia Subregional .

II.5 El Servicio Nacional de la Discapacidad



Servicio Nacional de la Discapacidad

El Servicio Nacional de la Discapacidad, fue creado por mandato de la Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, normativa publicada en el Diario Oficial el 10 de febrero de 2010.

Es un servicio público funcionalmente descentralizado y desconcentrado territorialmente, que tiene por finalidad promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad.

El Servicio Nacional de la Discapacidad se relacionará con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Desarrollo Social.

Anteriormente existía el Fondo Nacional de la Discapacidad, Fonadis, que era servicio público autónomo, relacionado con el Estado a través del Ministerio de Planificación, creado en 1994, por mandato de la Ley 19.284 sobre Integración Social de las Personas con Discapacidad.

La misión institucional de SENADIS contribuir a hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, facilitando su inclusión en el sistema de protección social y promoviendo la igualdad de oportunidades y no discriminación, a través de una gestión coordinada, eficiente, participativa y ética.

Los proyectos de la UMCE siempre han contado con el apoyo de estas instituciones gubernamentales, es así como participo activamente en el año 2005 apoyando la Conferencia Sub Regional de ICEVI en Chile.

Inaugura Conferencia Subregional en Chile

“Con la incorporación de un nuevo desafío en la educación, para convertirla en *inclusiva*, más que integrada, cuando se trata de brindar oportunidades a los niños discapacitados en la enseñanza regular, la secretaria ejecutiva del Fondo Nacional para la Discapacidad, Fonadis, la directora de la época Andrea Zondek, quien dio inicio a las exposiciones de la Conferencia Subregional UMCE - ICEVI 2005, inaugurada hoy en nuestra Universidad”¹⁴.

En el encuentro participaron especialistas de Costa Rica, Uruguay, Paraguay, Venezuela, Perú, Argentina, Brasil y Chile.

Dio realce al encuentro la participación de la Presidenta Regional de ICEVI para América Latina señor Lucía Piccione.

Actividades en Chile Coordinadas por el representante de ICEVI:

Con el diagnóstico de situación, los representantes de cada país elaboraron un Plan de Acción propio para desarrollar en los siguientes cuatro años. (1999 – 2002) (2002 – 2006)

- Baja Visión 1998 Chile: - Asesoría a instituciones
- Baja visión UMCE Santiago
1999 Chile - Asesoría a instituciones
- Rehabilitación Basada en la Comunidad La Serena
- Baja visión Concepción
2000 Chile: - Intervención Temprana
- 2001 Chile. Segundo Seminario Internacional de profesionales que trabajan con alumnos con Retos Múltiples desarrollado en la UMCE, Santiago.
- 2002 Chile Participación activa en la 11ª Conferencia Mundial de ICEVI en Holanda presentando la ponencia: La realidad de los alumnos ciegos que estudian en la UMCE del año 1993 al 2000.
- 2005 Chile Realiza la Reunión Subregional ICEVI-UMCE en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 2002 Chile
- Participación activa en la 12ª Conferencia Mundial de ICEVI en Kuala Lumpur, Malaysia presentando la ponencia: Sordoceguera y retos multiples en Chile 2006.

Metas de ICEVI para los años Futuros.

1. Asegurar el acceso y plena participación en educación para todos los niños y jóvenes para el año 2015.

¹⁴ http://www.umce.cl/enlinea/noticias/20051810_icevi_2005.htm

2. Promover y asistir en elaboración de currículos a nivel local para brindar capacitación e identificar, proveer el equipo y materiales a los niños con impedimento visual, a sus padres, maestros y otros miembros de su comunidad.
3. Asegurar que las iniciativas de ICEVI estén basadas en las mejores prácticas actuales con la presunción que será establecido un comité de Investigación que incluya representación regional.
4. Colaborar con y hacer uso de redes de trabajo para asegurar que sustancialmente más niños y jóvenes con impedimento visual reciban educación con mayor cobertura y mayor calidad.
5. Proveer información de ICEVI y sus servicios a través de todos los medios posibles y apropiados a todos los grupos que atiende.
6. Crear una estructura organizacional de ICEVI sustentable y apropiada para que incluya la base financiera requerida.



II. 5. CBM Christian Blind Mission International

La Christian Blind Mission International es una organización no-gubernamental, que apoya organizaciones locales dedicadas al servicio de personas con discapacidad en los países en vía de desarrollo.

La Christian Blind Mission International tiene sus orígenes en la Christoffel-Blindenmission (CBM) de Alemania, nombrada en honor del Pastor Ernst Jakob Christoffel, que empezó con este trabajo en el año 1908.

Actualmente, la CBMI respalda unos 1000 proyectos en más de 100 países.

Principales áreas de trabajo

- Prevención y curación de la ceguera y sordera

Educación, rehabilitación y reintegración de personas con discapacidades.

- Capacitación de personal Nacional.

Principales tipos de Proyectos

- Hospitales oftalmológicos/ unidades móviles oftalmológicas
- Educación para personas ciegas y sordas
- Programas de rehabilitación
- Clínicas ortopédicas
- Acciones de CBM en Chile.

II. 6 Instituciones nacionales que trabajan con el Apoyo de Hilton Perkins CORPALIV, COALIVI, CIDEVI, UMCE y MINEDUC.

“Es la Corporación de Padres y Amigos por el Limitado Visual(CORPALIV) nació en 1993 como una entidad privada sin fines de lucro, creada por padres de hijos con limitación visual y profesionales comprometidos con el tema.

Su objetivo es orientar a la familia y crear servicios para abordar las necesidades de las personas con limitación visual.

Corpaliv ha logrado implementar diversos programas, pioneros en Chile, que han dado ejemplo para otras instituciones de Latinoamérica”¹⁵.

¹⁵ <http://www.icevi.org/publications/icevix/wshops/0441spa.html>

Historia

La primera tarea de CORPALIV fue hacer una estimación de las necesidades del “mundo de la ceguera”, en ese contexto se crearon Talleres de acogida y orientación a las familias, los padres compartían con otros en su misma situación.

Otra necesidad imperiosa fue crear servicios para acoger a los niños sordociegos y con multidiscapacidad (limitación visual más otros déficits) que se encontraban sin atención por el sistema de educación especial. En 1995, con el apoyo de la C.B.M Chirstoffel Blinden Mission se inició un Programa de Atención Ambulatoria en el Hogar para niños multiimpedidos.

Corpaliiv no contaba aún con infraestructura para llevar a cabo sus programas. En el año 1996, en el subterráneo de una iglesia, se puso en marcha, con el apoyo de la fundación norteamericana Hilton Perkins y el Fonadis del Gobierno de Chile, el primer programa de atención a niños sordociegos y sus familias. Este programa fue una luz en el silencio para quienes se encontraban aislados del mundo.

COALIVI

La Corporación de Ayuda al Limitado Visual, nace en la ciudad de Concepción Chile en 1980, gracias a la iniciativa y esfuerzo de Patricio Parada, Ingelore Bernhardt, dos personas con discapacidad visual que junto a una educadora diferencial de la especialidad Trastornos de la Visión, encuentran en algunos miembros de la comunidad regional el apoyo e impulso necesarios para la concreción de un proyecto.

“La adecuada gestión realizada desde entonces, y el vital aporte recibido de ciertos organismos extranjeros, han permitido a sus fundadores el pleno desarrollo de una iniciativa que hoy ha trascendido las fronteras regionales, convirtiéndose en referente de otros programas de apoyo a personas que poseen discapacidad visua”¹⁶l.

¹⁶ www.coalivi.cl/5.html - 23k

Durante estos años, COALIVI ha brindado educación, rehabilitación, salud y empleo a un significativo número de niños, jóvenes y adultos, luchando principalmente por su plena integración y dignificación social”.

Agrupación nacional de Sordociegos de Chile

Reseña Histórica:

La agrupación nace con el proyecto POSCAL en el año de 1998, con la gran misión que se adquiere en Río Bamba, apoyado por dos corporaciones chilenas (COALIVI y CORPALIV) que trabajan fundamentalmente con personas ciegas, sordociegos y multidiscapacitados.

En el año 1999, se realizó un Censo Nacional para detectar a personas sordociegas con el fin de formar una organización en nuestro país. Este Censo se lleva a cabo usando diferentes estrategias:

1. A través de Municipalidades, se intenta detectar a través de los Consejos Comunales de la Discapacidad la existencia de personas sordociegas.
2. Mediante Compín, se intenta detectar a las personas sordociegas, a través del Registro Nacional de Discapacidad.
3. A través de medios de comunicación; televisión y medios escritos, con el objeto de masificar la búsqueda a través de todo el territorio nacional.

Lo anterior arrojó como resultado final, setenta personas sordociegas, en su mayoría niños, realizándose el primer encuentro nacional el 27 de Mayo de 2000.

Actualmente esta agrupación debe reorganizarse para continuar con su trabajo.

MINEDUC

El Ministerio de Educación es encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles y promover el progreso integral de todas las personas a través de un sistema educativo que asegure igualdad de oportunidades y aprendizaje de calidad para todos los niños/as, jóvenes y adultos durante su vida, con

independencia de la edad y el sexo; otorgándoles una educación humanista, democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza, cautelando el buen uso de los recursos públicos y contribuyendo activamente a la garantía del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza.

La Educación Especial en nuestro país se ha encargado de potenciar y asegurar mejores condiciones educativas para los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad en los distintos niveles y modalidades del sistema escolar.

A través de diversas acciones, la Educación Especial ha buscado promover la atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales en el sistema de educación regular, velando porque los estudiantes y las comunidades educativas reciban los apoyos humanos, técnicos y materiales necesarios para lograr que los alumnos y alumnas participen y progresen en sus aprendizajes en un contexto favorable y respetuoso de la diversidad.

Con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, el sistema educacional contempla distintas **opciones educativas**, entre las cuales se encuentran:

- a) Las escuelas especiales, que atienden alumnos y alumnas que presentan discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje.
- b) Los establecimientos de educación regular con Proyectos de Integración escolar y con grupos diferenciales, para aquellos estudiantes que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje y
- c) Las Escuelas y Aulas Hospitalarias para niños hospitalizados.

Actualmente la Educación Especial o Diferencial es reconocida en la Ley General de Educación como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles.

Provee un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para dar respuesta a las NEE que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad.

Se asume el concepto de Necesidades Educativas Especiales

TERCERA PARTE

III. Marco teórico

El cambio de Paradigma que requiere la atención de los alumnos con retos múltiples se enmarca en currículum funcional y ecológico Incluye todas las áreas de desarrollo referentes a las necesidades actuales y futuras del alumno, ccomo ya se plantea al inicio de este libro se define como Retos Múltiples la persona que presenta dos o más discapacidades asociadas por lo cual presenta retos en su diario vivir, esto debemos relacionarlo con un cambio de mirada paradigmática en torno a los fines de la educación de estos niños, niñas, jóvenes y adultos.

Si tomamos como referencia la definición que Shalock hace sobre calidad de vida”¹⁷ es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales de las dimensiones de la vida: Bienestar emocional: es estar satisfecho, feliz y contento, sentirse valioso, estar a gusto con su forma, deseo y disponer de un ambiente seguro estable. Relaciones Interpersonales: es poder estar con diferentes personas, disponer de encuentros sociales, tener relaciones satisfactorias familiares y de amigos, sentirse apoyado a nivel físico emocional y económico. Disponer de espacios que lo ayuden y orienten.

Bienestar material: es poder tener posibilidades de satisfacer necesidades básicas y otras. Disponer de una vivienda óptima donde este cómodo y a gusto. Acceder a un trabajo digno, que le guste y acorde a sus posibilidades. Desarrollo personal: es tener la posibilidad de recibir una educación donde aprenda a potenciar habilidades que le permitan disfrutar de la vida diaria, su ocio y sus relaciones sociales. Bienestar físico: es tener un buen estado de salud, estar bien alimentado, aliviar el dolor en la enfermedad y así poder realizar actividades de auto cuidado. Disponer de servicios sanitarios de atención eficaces y satisfactorios. Estar bien físicamente para poder realizar distintas actividades de ocio y pasatiempos. Autodeterminación: es tener la

¹⁷ <http://www.appace.bitacorras.com/>

posibilidad de decidir sobre su propia vida en forma independiente y responsable, conociendo sus valores personales, expectativas y deseos. Propiciar elecciones según sus preferencias, es decir que hacer, que hacer con su tiempo libre, con sus amigos, que ropa ponerse. Inclusión social: es acceder a lugares sociales que signifiquen aprendizaje y bienestar. Derechos – humanos: que se conozcan y respeten sus derechos como ser humano Derechos legales: tener acceso a procesos legales, con el objetivo de asegurar el legítimo respeto de estos derechos.

Tomar como referentes estos conceptos es un instrumento de gran utilidad para la planificación y valoración de los sujetos desde perspectivas centradas en la persona, dentro de su contexto familiar, todo esto nos lleva a cambiar el paradigma, respetando el código creado desde la mínima expresión de la persona, con el lenguaje corporal, sus capacidades remanentes, y la modalidad expresiva y comprensiva, contenido todo por el deseo de transmitir sus riquezas interiores. “Comunicarse no tan solo es emitir, también exige recibir y muy especialmente escuchar y reflexionar sobre lo recibido; y la transmisión de los saberes familiares es clave para la comprensión de la persona. Así se abre paso al desarrollo de nuevos caminos para comunicarse, los no convencionales, aquellos que surgen de una nueva forma de estar, interpretar al otro, ponerse en el lugar del otro y validar al otro. Así comprendemos que la vida es una oportunidad en la que todos los desafíos “valen la pena” si en la diaria rutina tenemos siempre presente como primer concepto el amor”¹⁸. No podemos desconocer que el aprendizaje fluye cuando el alumno se siente seguro en su ambiente natural.

Las políticas del gobierno de Chile con miras al bicentenario plantean “Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEE garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo”. En consecuencia con dicha política el MINEDUC se encausa en el año 2007 definir criterios y orientaciones para la realización de adaptaciones curriculares para los alumnos con NEE de

¹⁸ <http://www.appace.bitacorras.com/>

escuelas regulares y especiales, es en estas últimas que se debe propender a perfeccionar a los docentes que están dedicados a la educación de las personas sordociega y/o con múltiples necesidades (multimpedido sensorial y/o multimpedido).

Para cambiar la educación los docentes deben hacer un esfuerzo por dar oportunidades de autoafirmación a sus alumnos, la educación de estos alumnos tiene pocos años en nuestros países de allí que sea difícil, ceder el rol del profesor que planifica y decide por el alumno, la nueva mirada exige que el docente escuche a los padres y al alumno.

El movimiento mundial surgido entre otros con la “Declaración de Las Necesidades Básicas de Las Personas Sordociegas”¹⁹ (adoptado por la IV Conferencia Mundial Hellen Keller, Estocolmo, 1989). La gestión de Agencias Internacionales en América Latina ha facilitado este proceso. En la mayoría de nuestros países la atención educativa se ha iniciado a través de entes privados sin fines de lucro, instituciones públicas o escuelas públicas para personas ciegas o sordas, colegios privados, centros de atención; todo ello movido por la acción de padres, de personas sordociegas adultas o de profesionales líderes que aceptaron el reto de creer en esta población y luchar por el lugar que ellos merecen en nuestra sociedad.

Necesidades Múltiples

Esta traducción es una recopilación de términos relacionados a personas con necesidades múltiples y su diagnóstico y fue extraído del Módulo EDSE 12 MSI: Causes and Implications – Unidad I del Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Birmingham- United Kingdom. (1999).

“Las personas con necesidades múltiples son aquellas que debido a la combinación de diferentes discapacidades presentan necesidades adicionales en su educación, en su desarrollo y en su comunicación; por lo cual no pueden ser

¹⁹ www.scifotak.com Copyright 2005. Todos los derechos reservados – SocievenAC:

matriculados en Programas de Educación Especial exclusivamente para niños, niñas / jóvenes con limitación auditiva, del desarrollo, visual u otra. Las personas con necesidades múltiples presentan una combinación de limitaciones que ocasionan problemas educacionales severos y por lo tanto no pueden ser matriculados en programas educacionales para personas con una sola discapacidad”²⁰²¹.

Las personas con necesidades múltiples son aquellas que presentan una combinación de limitaciones y por lo tanto no pueden utilizar los servicios para personas con una única limitación tal como visual, motriz, cognitivo, auditivo u otro. Estas personas tienen extremas dificultades en relación a la educación, a la vida laboral, a la vida social, a las actividades culturales e información. Ellas deben ser reconocidas como personas que requieren de métodos especiales de comunicación y de desenvolvimiento en su vida diaria”²².

Condiciones Comunes.-

Preocupaciones acerca de su funcionamiento motriz, auditivo, visual y/u otro.

Escasa habilidad comunicativa formal: Ej. Habla, Lengua de Señas, Escritura, Símbolos.

Escasa o nula habilidad de comunicación pre-lingüística. Ej. No usa gesto o vocalizaciones, No intenta interactuar físicamente con otros o a través de objetos o actividades deseadas

Dificultades en el aprendizaje como resultado de su limitación visual, de la comunicación, auditiva, motriz, otra

Conducta pasiva. Ej. Ignora los intentos del otro por interactuar, falta de interés y de conciencia del medio, permite ser manipulado en una actividad pero demuestra escasa o nula comprensión de la misma. Táctiles defensivos: no quieren tocar o ser tocados.

²⁰Módulo EDSE 12 MSI: Causes and Implications – Unidad I del Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Birmingham- United Kingdom. (1999).

Exhiben conductas estereotipadas.-

La información acerca de las personas con retos múltiples es se ha ido conociendo de manera paulatina, sin embargo, se puede mencionar que a través de la historia ha existido una evolución en cuanto a su consideración y a las estrategias adoptadas, para favorecer su calidad de vida.

El avance a través de la historia en relación con las personas con discapacidad, ha ido incorporando derechos, concepción de la persona discapacitada, su educación, y además, diferentes metodologías para su educación cobrando importancia aspectos metodológicos tales como:

- Vinculación afectiva para mejorar la interacción.
- Aceptación del otro con sus características.
- Respeto al ritmo de aprendizaje individual.
- Centrarse en las necesidades del niño.
- Partir de la experiencia que el niño posee.
- Utilizar materiales concretos y adaptaciones curriculares.
- Estimular y otorgar instancias de comunicación verbal y física.

Se puede mencionar que la diversidad de niños, no permite la existencia de métodos y técnicas únicas; por el contrario, existen variadas metodologías para la educación de las personas con necesidades educativas especiales; podemos destacar el Enfoque Humanista e Integral que se ha ido desarrollando desde los inicios de este largo camino de la educación especial hasta la actualidad.

En 1974 se reconoció por primera vez a las personas con “multihandicap” y se fundó la Association for Persons with Severe Handicaps (T.A.S.H.), que lucha por la aceptación e integración de las personas que presentan necesidades educativas múltiples.

El concepto “multihandicap” está basado en un modelo eminentemente médico e

incluye una combinación de dos o más discapacidades que afectan de manera significativa las habilidades de aprendizaje y funciones de las personas sin el uso de adaptaciones como apoyo. Por ejemplo: una combinación de parálisis cerebral y de déficit auditivo o parálisis cerebral de tipo espástica severa, retardo mental, defectos ventriculares y baja visión.

El concepto de multidéficit surge de la necesidad de incluir a aquellos niños y jóvenes que presentan más de una discapacidad importante, las escuelas diferenciales se encuentran rotuladas de acuerdo al déficit que atiende. Por lo tanto, para definir el concepto, es necesario referirse al término “necesidades múltiples”; haciendo alusión a una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio emocionales.

Por otro lado, de acuerdo a la “Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad 19.284” cita: “ La persona con discapacidad es aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias, físicas, psíquicas, sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente, y con independencia de la causa que la hubiera originado, vea obstaculizada en a lo menos 1/3 su capacidad educativa, laboral, o de integración social “.

De acuerdo al Decreto 89 (5 de Marzo de 1990), que aprueba los Planes y Programas de Estudios para Niños con Déficit Visual con o sin Limitaciones Agregadas; considera como multidéficit, a los casos que presentan más de un déficit y que derivan en multiimpedimentos. Según este decreto, las personas son clasificadas según el déficit que genera mayor limitación funcional.

A inicios de los 80 la Unión Latinoamericana de Ciegos (U.L.A.C.), define como multidéficit a aquellas personas que poseen dos o más discapacidades, y plantea que tal condición no es una sumatoria de ellas.

Cabe destacar que multidéficit es: “la aparición de dos o más problemas de carácter físico, que puede ser motor o sensorial; mental, o bien de carácter emocional; la combinación podría ser: físico-mental; físico-emocional, y mental-emocional, la cual depende de múltiples factores, entre ellos estados crónicos de salud, que

dificultan el desarrollo global de la persona” (Asociación Mundial de Padres de Personas con Multidéficit). Por lo tanto, nos encontramos frente a personas que además de presentar discapacidades físicas, mentales y emocionales; también cuentan con problemas de salud, que bloquean e interfieren seriamente las relaciones con el medio que los rodea.

Sin embargo, no existe una definición que sea universalmente aceptada, ni tampoco su clasificación, ya que, no hay datos ni informes acerca del predominio de esta condición, puesto que aún con los mejores métodos de diagnósticos y evaluación es difícil identificar la naturaleza e intensidad de los déficits múltiples en los niños, o bien, determinar las maneras en que la combinación de las deficiencias afectan su conducta.

El multidéficit genera problemáticas muy diferentes a los creados por uno solo, ya que, implica una modalidad de trabajo diferente, de forma individual y una educación integral, se enfoca considerando las habilidades y capacidades de los educandos. Los retos pueden ser en el área: Física, Social, Sensorial e intelectual, afectando su desarrollo integral. Se deben descubrir las habilidades, facilitando la comunicación y el desarrollo de las diferentes áreas.

III.1 Necesidades educativas múltiples y sus causas

Existen diversas causas prenatales, perinatales y post natales que pueden producir que una persona presente necesidades educativas múltiples.

a) Causas prenatales:

- Infecciones que pueden producir algún tipo de discapacidad como retardo mental, parálisis cerebral, ceguera, sordera y malformaciones cardíacas.
- Anomalías congénitas y defectos del tubo neural pueden resultar deficiencias tales como: espina bífida, anencefalia y otras anormalidades estructurales.
- Defectos cromosómicos pueden resultar diferentes enfermedades y síndromes que también pueden provocar necesidades educativas múltiples.

- Enfermedades genéticas como la distrofia muscular y atrofia músculo-espinal pueden combinarse con otros síndromes.
- Padres que sean consumidores de alcohol o drogas y que exista desnutrición puede tener como consecuencia múltiples retos.

b) Causas perinatales:

- En la madre; Presión alta en la sangre (toxemia),
- Placenta previa y anomalías del útero o pelvis (Batshaw y Perret, 1992).
- En el niño; prematuridad,
- Hemorragias, traumatismos,
- Hipoxia e infecciones que de alguna manera pueden dañar el sistema nervioso y producir graves discapacidades

c) Causas postnatales:

- Meningitis y encefalitis,
- Traumatismos craneanos,
- Hipoxia, tumores.
- Desórdenes de tipo psiquiátrico, como la esquizofrenia y desórdenes conductuales que van acompañados de otras discapacidades.
- Accidentes o traumas que pueden provocar agenesias de algún miembro o extremidades limitando la funcionalidad de éste.
- Enfermedades que no se pueden prevenir, la causa más importante es la fiebre alta por algún agente de tipo bacteriano o viral.
- Infecciones virales: son poco comunes, pero destacan las encefalopoliomielitis, que ataca al sistema nervioso central, específicamente en lo neuromuscular.
- Infecciones bacterianas: la más común es la meningitis bacteriana.

B.- *Tipo genético:*

Se caracterizan por desórdenes en los genes, es decir, existen anomalías en la disposición de los cromosomas, ya sea, cambio de posiciones, malformaciones, o agenesias de ellos, que es la carencia de una parte del cromosoma en los segmentos distales, o en la mitad de la cadena.

Un porcentaje de las personas con multidéficit, nace con alteraciones cromosómicas, desórdenes genéticos o metabólicos que pueden provocar serios problemas en el desarrollo físico, motor, sensorial e intelectual del niño (Dr. L. Shlack, 1991).

Síndrome de Alcohol Fetal.

Síndrome de Prader – Willi.

Síndrome de Angelman.

Síndrome de X Frágil

Podemos concluir que las causas de la discapacidad son múltiples, ya que intervienen factores congénitos y adquiridos, se distinguen dos tipos de causas congénitas: hereditarias (genéticas) y no hereditarias. Por ejemplo, la distrofia muscular de Duchenne que es hereditaria y las amputaciones congénitas que no lo son.

La discapacidad adquirida va asociada a distintas causales: accidentes, traumas, intoxicaciones por medios ambientales o medicamentosos, problemas conductuales (por ejemplo, atentar contra la vida) y/o sociales (alcoholismo, drogadicción). Además hay discapacidades causadas por tumores, infecciones, procesos degenerativos, problemas hormonales y metabólicos.

III. 2 Currículo y retos múltiples

La palabra CURRICULUM es una voz latina que se deriva del verbo curro y que quiere decir “carrera”. En términos operativos, lo que se debe hacer para lograr algo; por lo que hay que pasar para llegar a una meta prevista.

Para Arredondo (1981):

El currículum es el resultado de:

- El análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos.
- La definición, tanto explícita como implícita, de los fines y los objetivos educativos.
- La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos.
- En la más reciente edición del Diccionario de la Real Academia, se define el currículum como el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

“El abordaje pedagógico de las personas con retos múltiples generan una concepción curricular extendida ya que este sujeto debe ser tratado integralmente. Cuando trabajamos con alumnos que presentan retos múltiples el aprendizaje de actividades como parte de su vida es la forma más natural para apoyarlos en su desarrollo. Esto es lo que plantean como Aproximación Curricular Funcional: Coen G. A De Jong y otros en su libro “Aprendizaje en conjunto con otros alumnos” 2002. En el siguiente capítulo analizaremos lo que es currículo funcional y sus formas de aplicación.

III.3 Currículo Funcional

El modelo de currículo funcional se basa sobre las necesidades actuales y futuras del estudiante. Las destrezas/habilidades que se le enseñan a los estudiantes no se basan en los hitos del desarrollo sino que el foco está sobre la destreza que mejor preparará al estudiante para funcionar a lo largo de su vida. El estudiante es evaluado (usualmente por instrumentos de criterio-referencia) ejecutando una variedad de destrezas / habilidades y el currículo se desarrolla sobre la base de esta evaluación. Las destrezas / habilidades se enseñan a través de todas las áreas de la vida, incluyendo: vida independiente, trabajo, recreación / tiempo libre, educación regular, y vida en la comunidad. Cuando se usa un currículo funcional, las destrezas y habilidades de enseñanza y los materiales son apropiados a la edad del estudiante, y se realizan adaptaciones y modificaciones para incrementar la participación de los estudiantes de diversas actividades”²³.

<i>Los Beneficios de un Currículo Funcional Son:</i>	<i>Las Limitaciones de un Currículo Funcional son:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliza una amplia información proveniente de los padres y estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Puede incluir destrezas/habilidades que no están al alcance de las habilidades del estudiante.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ➤ Incluye contenido altamente individualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demanda tiempo y requiere horarios complejos.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Usa secuencias de destrezas /habilidades que son 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carece de una guía específica tal como qué

²³ CD de Perkins, 2003 primera edición. Developing A FunctionalEcological Curriculum For AProgram Of Children And YouthWho Are Deafblind In Brazil.

relevantes y significativas para un estudiante con discapacidades.	enseñar primero.
--	------------------

Debido a que las personas con sordo-ceguera tienen tanto dificultades auditivas como visuales y puede tener también tener otras discapacidades, a menudo presentan problemas complejos para aprender nuevas destrezas / habilidades. Ellos pueden:

- Carecer de habilidad para comunicarse de manera significativa. Sentirse frustrados al intentar cubrir sus propias necesidades.
- Tener dificultades para desarrollar un estilo de aprendizaje.
- Tener dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales.

El abordaje funcional de un currículo de desarrollo ha sido reconocido como un buen modelo para usar en respuesta a estos temas de aprendizaje especial.

En adición, las personas con sordo ceguera y/o discapacidades severas, a menudo tienen dificultades aprender destrezas/habilidades de una manera rápida, conocer cuándo y dónde usarlas, y generalizar las destrezas adquiridas a numerosos espacios. Usando un abordaje de curriculum funcional puede asistir en determinar las necesidades actuales y futuras de la persona con sordoceguera y seleccionar las destrezas/habilidades funcionales apropiadas.

Componentes de un Curriculum Funcional

Selección de Destrezas – Habilidades y Materiales Funcionales

Las destrezas funcionales deberían ser apropiadas a la edad, deberían permitirle al estudiante ser más independiente y deberían prepararlo para desenvolverse en su comunidad. Además, los materiales deberían ser del medio ambiente en el cual el estudiante vive, participa o frecuentará en el futuro.

Enseñar en Lugares Funcionales Usando Referencias Naturales.-

Hacer que el medio ambiente de aprendizaje sea tan similar posible al lugar donde se espera que el estudiante realice la destreza / habilidad. Esto se logra mejor si se enseña en medios naturales y usando referencias que son similares a aquellas usadas por personas no discapacitadas.

Uso de Variedad de Materiales.-

Al enseñar una destreza se deberían usar una variedad de materiales. De esta manera, el estudiante aprende a generalizar, a discriminar entre los objetos y a responder a referencias naturales. Esto le permite al estudiante tener la oportunidad de tomar decisiones. Los estudiantes aprenden más rápido y se mantienen motivados cuando se les facilita la posibilidad de tomar decisiones.

Incorporar la Comunicación en las Rutinas Diarias.-

La comunicación es una de las habilidades más importantes que una persona puede adquirir. Sin embargo, los estudiantes con sordoceguera y discapacidades severas a menudo carecen de habilidades comunicativas. Ellos pueden tener un buen vocabulario receptivo, pero tienen dificultades en aprender a usar de manera expresiva y espontánea las palabras, signos, o símbolos. Un curriculum funcional promueve la comunicación a través del día en una variedad de lugares. La comunicación se aprende mejor en un contexto social dando a conocer necesidades, haciendo preguntas e interactuando con pares, familia y miembros de la comunidad.

Incorporar Programas Motores en Rutinas Diarias.-

El entrenamiento de destrezas motoras en una parte integral del programa educacional para personas con sordoceguera. Las destrezas motoras facilitan a la persona a explorar e interactuar con el medio ambiente, moverse y tener control sobre las acciones en su vida. El curriculum funcional incorpora los programas motores en la rutina diaria, focalizando sobre las actividades prácticas y funcionales. Por ejemplo, el estudiante podría mirar hacia sus pares, el maestro, o materiales; alcanzar diferentes elementos; o movilizarse de una a otra actividad en su silla de rueda.

Incorporar Destrezas/Habilidades en una Modo Lógico y Secuenciado.-

Las destrezas y habilidades deberían ser enumeradas de una manera lógica y secuenciada. Ellas deberían seguir una secuencia natural en cada una de las actividades rutinarias. Por ejemplo, una actividad de la mañana podría seguir la siguiente secuencia: dirigirse en su silla de ruedas hasta el grupo, saludar a los otros estudiantes, escoger los elementos disponibles y pasarlos a otro par.

Incorporar Programas de Conducta en la Rutina Diaria.-

La mayoría de las aulas, en un momento u otro, experimentan dificultades con conductas inapropiadas o destructivas, incluyendo gritos, romper materiales y conductas auto-dañinas. Los programas de conducta deberían focalizar sobre el reconocimiento y refuerzo de la conducta apropiada de manera consistente durante todo el día entre todo el personal y actividades escolares a través de un apoyo conductual positivo.

Incorporar el Aprendizaje en Grupo.-

Los beneficios de la enseñanza en grupo incluye: controlar los cambios motivacionales, proveer oportunidades para responder a y aprender de los pares, y aprender habilidades/destrezas grupales tales como conversar, interactuar y cooperar.

La enseñanza en grupo se puede ofrecer a los estudiantes de manera simultanea o secuenciada.

Determinando las Prioridades del Curriculum.-

Determinar el curriculum a usar, qué destrezas / habilidades en las diferentes áreas, motor, lenguaje, auto-cuidado, etc. se van a enseñar es más que simple. Sin embargo llega a ser más difícil determinar exactamente si no incluimos a la familia en este equipo. No hay una fórmula mágica para establecer las prioridades educacionales, pero el equipo: educador, padres, y estudiante comienzan a determinar metas prioritarias por considerarlas relevantes educacionalmente. Algunas preguntas para hacer son:

Selección de Destreza / Habilidad.-

- ¿Es la destreza / habilidad necesaria para que pueda acceder a un medio más inclusivo?
- ¿Es la destreza / habilidad funcional y apropiada a la edad?
- ¿Cuales son las destrezas en la comunicación de este estudiante? Para lograr interactuar con ellos debemos descubrir la forma de comunicarnos con ellos y esto se lograra solo si consideramos sus preferencias.

CUARTA PARTE

IV. *DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN*

IV.1 **Comunicación y Retos Múltiples**

Al referirnos al desarrollo comunicacional de las personas con necesidades múltiples, es necesario destacar, que cada niño es único e irreplicable, y su desarrollo dependerá, tanto de sus potencialidades, como también de la respuesta recibida del medio; que si es positiva le permitirá una retroalimentación comunicativa.

IV.2 **Desarrollo Comunicacional de las Personas Sordociegas**

Cuando nos referimos al desarrollo comunicacional de la persona que presenta retos múltiples es necesario hacer hincapié que por definición los retos múltiples no son una sumatoria de déficit.

Para comprender la dinámica del comportamiento de las personas con multidéficit se puede tomar como referencia la adquisición de conductas pre-lingüísticas en alumnos que presentan un solo reto, esto nos permite entender cómo es una persona que presenta deficiencias múltiples, privada del uso efectivo de sus sentidos espaciales, destrezas motoras, cognitivas entre otras accede a la información entregada por el medio social que lo rodea. Se dará una visión general del proceso de

adquisición del lenguaje con relación a las necesidades educativas individuales por discapacidad, según lo plantean diversos autores y los niños con retos múltiples.

Se hará mención brevemente a aquellas características relevantes que se dan en la comunicación de personas con necesidades múltiples considerando los tres ámbitos afectados: físico, sensorial e intelectual.

A.- Problemas de audición.-

La audición tiene como característica principal una dimensión social importante, ya que, a través de ésta, los seres humanos interactuamos socialmente, es decir, las ondas sonoras son parte de la comunicación y ya, desde que el niño nace, los sonidos están en función de ésta, ya sean sus gritos, o su llanto como expresión de una necesidad.

La discapacidad auditiva, es una limitante en lo que se refiere a la adquisición del lenguaje verbal, situación en la cual la persona debe compensar esta falta sensorial, a través del sentido de la visión, tacto, olfato y gusto. Sin embargo, éstos no sustituyen a la audición, y por lo tanto, la competencia lingüística en los niños con discapacidad auditiva se ve afectada debido al no desarrollo del lenguaje oral como código de comunicación.

En el desarrollo lingüístico, es de vital importancia la comunicación pre- verbal en los primeros meses de vida, se desarrollan emisiones e intercambios comunicativos entre el adulto y el niño, regulando mutuamente sus comportamientos, dando paso al desarrollo de las protoconversaciones.

En cambio en el niño con discapacidad auditiva, durante los primeros cuatro meses, aparecen al igual que en todos los niños, el llanto y el balbuceo, sin embargo, no son persistentes a partir de los 4 a 6 meses, ya que, estas expresiones vocales comienzan a decaer y como consecuencia no existe retroalimentación de sus propias vocalizaciones, teniendo esto como resultado el no desarrollo de pautas de entonación propias del lenguaje oral, ni tampoco respuesta a ésta.

En el desarrollo normal de la comunicación madre e hijo durante el primer año de vida, están involucrados tres aspectos relevantes que se describen a continuación:

- **ALTERNANCIA:** Es la progresiva percepción del rol que debe ocupar cada uno de los interlocutores protagonistas del proceso de comunicación. Es asumir el rol de emisor y receptor, en donde, cada uno de los participantes asume la iniciativa, y el otro debe esperar su turno para intervenir.
- **REFERENCIA CONJUNTA:** Es el indicador de las actividades que madre e hijo hacen juntos, es el lazo y contacto emocional que se desarrolla y perdura en el tiempo. Estas actividades conjuntas, son el atender en forma compartida las mismas cosas, acompañado de vocalizaciones y expresiones lingüísticas que para el niño normal sirven para regular su conducta y captar la atención de su madre.
- **JUEGOS DE ALTERNANCIA:** Madre e hijo establecen una relación interactiva, el niño realiza la acción prevista y la alterna con la madre. Posteriormente, esta relación interactiva se dará a través del lenguaje en forma de intercambios lingüísticos. Es decir, el niño debería anticipar lo que va a suceder, no necesariamente por lo que el adulto le está comunicando directamente a él, sino, por el lugar donde está, por las personas que ve, o por los objetos que están allí.”



Deberá ser capaz de reconocer ciertos significados en su ambiente; esto deberá suceder antes de que pueda entender mucho de lo que el adulto le esté comunicando.

En relación con los aspectos mencionados anteriormente, encontraremos que en el desarrollo del niño con discapacidad auditiva, dichos aspectos presentarían dificultades.

Un niño sordo, no logra percibir su propio rol ni el de su madre en el proceso de interrelación y comunicación. No hay entendimiento, ni una internalización de los

estímulos sociales que emite la madre, por lo tanto, las actividades de juego vocálico y expresiones lingüísticas son prácticamente nulas.

Por otra parte, no hay una búsqueda del rostro de la madre, no dirige la atención hacia sus vocalizaciones, no existe una atención compartida en relación con las mismas cosas, ni tampoco vocalizaciones en función de objetos.

Al existir estas dificultades, las expresiones orales y juegos de alternancia son menores, por lo que el niño asume una actitud pasiva y con poca motivación en los intereses lingüísticos, debido a lo cual los gestos cobran una mayor importancia para el niño sordo que para el niño oyente.

Sin embargo, la comunicación gestual no debe ser contemplada como un sustituto del lenguaje oral, sino más bien como un precursor e incluso como un facilitador del desarrollo del lenguaje.

El niño sordo, desarrolla un sistema de gestos propios para comunicarse, en donde, se producen combinaciones de gestos para lograr simbolizar relaciones semánticas.

De acuerdo al desarrollo normal del lenguaje, el niño sordo presentaría un proceso lingüístico muy parecido al del niño normal, evidenciándose de acuerdo a estudios realizados, la presencia de un balbuceo manual, semejante al balbuceo vocal de los niños oyentes. Habría una reduplicación en las expresiones y una etapa de balbuceo manual silábico con ritmo y duración.

B.- Problemas de Visión.-

La visión es fundamental para el establecimiento de relaciones con otros. Las investigaciones iniciadas por Bates y sus colaboradores en 1975, con niños videntes han puesto de manifiesto que la actividad fundamental del niño durante sus cuatro o cinco primeros meses de vida, es relacionarse con otros seres humanos, básicamente con los padres o figuras de apego, y las primeras interacciones comunicativas entre el bebé y el adulto, se dan a través de intercambios visuales basados en turnos de mirada que establecen pautas semejantes a turnos conversacionales que se producen

en la comunicación. Sin embargo, en niños con discapacidad visual estos intercambios no se darían, como tampoco prestar atención a estímulos visuales.”²⁴Por lo tanto, no existiría retroalimentación entre el adulto y el bebé; no hay atracción por los gestos ni intercambios de mirada.

El niño ciego no reacciona con movimientos reflejos ante estímulos visuales, no usa la mirada para obtener interacción con otros como primera forma de contacto personal; como primera meta precursora del uso del lenguaje.

Al no dirigir la mirada hacia estímulos visuales, se ve desfavorecido el reconocimiento de objetos (base para el conocimiento y permanencia de éstos). Por lo tanto, los niños con discapacidad visual tendrían serios problemas para establecer esta comunicación pre-verbal. Sin embargo, se podría afirmar que presentan vías alternativas a la visión para relacionarse y establecer pautas de comunicación no verbal con los adultos”.

Además, tendrían una atención selectiva hacia las voces y distinguirían olores como el de la madre, reconocerían su voz con movimientos del cuerpo, con relajación de los músculos de la cara como gesto inmediato, que si es reforzado por los adultos, al final del primer mes se convierte en sonrisa social; de esta manera respondería a las voces de los padres y también al contacto corporal, (al tomarlo, a las caricias). No obstante, nos encontramos con que hay dificultades en padres y educadores para interpretar las señales que emiten los niños ciegos para mantener su interés hacia los otros.

En relación con el vínculo de apego entre el bebé ciego y sus padres, debería darse dentro de los parámetros normales.

Desde el segundo mes de vida, aparece la conducta de tocar la cara de las personas (forma de conocimiento no visual); esta conducta, a los cinco meses se vuelve más intencional y discriminativa al dirigirse a las personas conocidas.

²⁴ Rosa, A. y Ochaita, E. Psicología de la ceguera -

“También presentan reacciones de miedo ante los extraños, para lo cual se guía por el olfato, la audición y el tacto. Hacia los cinco o seis meses, el niño con discapacidad visual comienza a dedicarle más atención a los objetos físicos que lo rodean, utiliza el oído y el tacto para conocer el espacio y objetos, dando una información secuencial fragmentaria y una menor anticipación perceptiva.

Ya en el segundo año de vida, comienza a coordinar las imágenes táctiles y las auditivas, es decir, a buscar objetos por el sonido que emite.

Para el niño con dificultad visual es dificultoso elaborar un mundo de objetos permanentes; por lo tanto constituyen permanencia de objetos táctiles”.

Por lo tanto, el niño con dificultad visual, tiene un nivel de experiencia limitada y un desarrollo cognitivo retrasado; por consiguiente dificultades en la aparición del lenguaje, el uso y comprensión de ciertas estructuras sintácticas y de significado.

El uso del lenguaje en el niño con discapacidad visual no es igual que en un niño “normal”; es más contextualizado y carente de generalización en el uso de las palabras. Por otra parte, el habla es poco creativa y aprende a comunicarse por otras vías. Diversos autores plantean que estas diferencias se van compensando en la medida que el niño va madurando para finalmente en la adolescencia alcanzar las competencias lingüísticas similares a las del vidente.

C. SORDOCEGUERA:



El niño sordo-ciego, presenta una de las discapacidades menos conocidas. No es un niño ciego que pueda oír, ni es un niño sordo que no pueda ver. Es un niño con una deficiencia multisensorial privado del uso efectivo de sus sentidos espaciales.

La pérdida visual o auditiva, puede ocurrir antes de nacer o a cualquier edad; puede perderse simultánea o independientemente. Ambas pérdidas, pueden ser graduales o bruscas y pueden estar o no acompañadas de la disminución de otras funciones corporales.

La deficiencia sensorial puede estar causada por una lesión prenatal, debido a la rubéola o a otras enfermedades congénitas, como el síndrome de Usher²⁵, diversas enfermedades infantiles aisladas o en combinación con un accidente.

La única característica común de los niños sordociegos, es que sus sentidos se encuentran disminuidos en alguna medida.

“La sordoceguera, no es solo un problema de comunicación y percepción, sino que engloba todos estos factores y algunos más. La edad de adquisición de la sordoceguera es determinante del sistema de comunicación que utilice el sujeto”.

Clasificación de sordo – ceguera según la edad de adquisición.

1.- Sordoceguera Congénita:

Se denomina congénita cuando la persona nace con Sordoceguera, es decir cuando la adquiere en alguna de las etapas de la gestación en el vientre de la madre. Una de las causas principales de esta modalidad son las infecciones víricas o virales

²⁵ El síndrome de Usher, también llamado US, es un desorden hereditario que implica un trastorno de la audición y un trastorno de la visión llamado retinitis pigmentosa. Algunas personas también tienen diversos problemas con el equilibrio.

en la madre durante la gestación del bebe, por ejemplo la Rubéola congénita, infecciones por el TORCHS dentro del cual se encuentran la Sífilis, la Toxoplasmosis, el Herpes, Citomegalovirus, y el SIDA en la madre, entre otras. El deterioro de la audición y de la visión se produce durante la gestación.

La rubéola, es una de las causas mas frecuentes y si actúa sobre el feto, puede originar graves daños, sobre todo en los tres primeros meses de gestación.

Otras causas pueden ser el uso de fármacos durante el embarazo.

Dentro de esta clasificación se han incluido también a aquellos individuos que aunque no nacieron sordociegos, adquirieron la Sordoceguera antes de la adquisición de la lengua materna o en la etapa (pre-lingual), por causas como la meningitis, encefalitis, traumatismos cerebrales, entre otras.

Es frecuente que dentro de este grupo se encuentren niños con otras deficiencias adicionales, incluso el retardo mental.

2. Sordoceguera adquirida

Se denomina así el conjunto de personas que adquirieron la Sordoceguera en el transcurso de su vida, posterior a la adquisición del lenguaje, es decir NO nacieron con las limitaciones propias de la discapacidad. En este grupo se encuentran las personas que nacieron sin deficiencias en la visión ni la audición y que adquieren la Sordoceguera a causa de una enfermedad como la meningitis, encefalitis, traumatismos cerebrales, o algún tipo de Síndrome de Usher, etc, un accidente u otra razón.

<http://www.asocide.org/asocide/index.htm>

3. Sordera congénita con ceguera adquirida

Los individuos pertenecientes a este grupo nacen sordos y adquieren posteriormente la ceguera.

Este es el grupo más numeroso e incluye a las personas sordociegos por Síndrome de Usher, que es una enfermedad congénita, hereditaria y recesiva (es decir, se nace con ella pero los problemas aparecen más tarde). Es necesario que los dos progenitores tengan un gen determinado para transmitir la enfermedad, aunque no presenten ninguna alteración. Los síntomas aparecen entre la infancia y la tercera edad sin tener un momento concreto. La enfermedad relacionada con el Síndrome por el cual se pierde o reduce la visión se llama “Retinitis Pigmentaria”

IV.3. Ceguera Congénita con Sordera Adquirida

La ceguera se produce durante la gestación, así que nacen ciegos y la sordera se adquiere posteriormente, una de las causas es el uso de medicamentos ototóxicos, (ototoxicidad).

“Estimaciones cuidadosas, basadas en diversas investigaciones, dicen que en cada millón de personas, por lo menos 250 son sordociegos. El 10% pertenecen al grupo de los congénitos, y el 90% son personas con problemas adquiridos.”(Tomado de Dbl Revista Reseña No 27 Enero-Junio 2001).

El niño sordociego, es un disminuido multisensorial, es decir, no puede valerse por los sentidos de la vista o del oído para captar información sin distorsionarla; su problema es complejo y pueda ocurrir que:

- Perciba su mundo en forma distorsionada.
- Carezca de la capacidad de anticipar sucesos futuros o los resultados de sus acciones.
- Se vea privado de muchas de las motivaciones intrínsecas más básicas.

- Tenga problemas médicos que puedan dar lugar a serios retrasos en el desarrollo.
- Sea calificado equivocadamente como retardado o perturbado emocionalmente.
- Se vea forzado a desarrollar estilos de aprendizaje individuales para compensar sus múltiples deficiencias.
- Tenga grandes dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales.

Debemos comprender que la comunicación con personas que adquieren la Sordoceguera después de la adquisición del lenguaje es muy diferente a la utilizada por los sordociegos congénitos planteada para los niños, ya que los primeros han adquirido un nivel de pensamiento simbólico y “suelen conservar el lenguaje en el transcurso de sus vidas, sino ocurren circunstancias especiales”²⁶

Se habla de sistemas de comunicación como códigos para personas con nivel intelectual suficiente para entender símbolos como los utilizados en la lecto-escritura o las señas de los sordos.

La comunicación permite a la persona sordociega adaptarse e integrarse y esto “se basa en la intensiva utilización de todos los recursos sensoriales que aún poseen: restos visuales y/o auditivos, tacto, olfato, gusto, pero es el sentido del tacto el que adquiere una especial relevancia en sus necesidades de comunicación, de adquisición de conocimientos, de aprendizajes”

Los sistemas de comunicación son diversos, generalmente involucran la (s) mano (s) de la persona sordociega y de su interlocutor o intérprete.

Se pueden dividir en alfabéticos y no alfabéticos, si incluyen o no la lectoescritura de cualquier forma y dependen para su enseñanza y uso de condiciones y aprendizajes anteriores.

²⁶ Delivery System for Persons Who are Deaf-Blind, University of Arkansas
<http://www.asocide.org/asocide/index.htm>

“El paso inicial, muy importante es la realización de una evaluación de los posibles restos visuales y/o auditivos y del nivel de lenguaje alcanzado en el momento de realizar esta evaluación, antes de seleccionar el sistema más apropiado. No obstante sea congénita o adquirida la sordoceguera los sordociegos dependerán siempre de métodos especiales de comunicación”

Las principales condiciones a tener en cuenta son:

- Residuos visuales y/o auditivos. · Momento de aparición de la sordoceguera· Aceptación de la nueva condición - Aspecto emocional· Edad de la persona· Nivel educativo alcanzado. · Ambiente Familiar.

Existencia de residuos.-

Si existen residuos auditivos funcionales y utiliza audífonos u otro sistema de amplificación se debe continuar usándolos y de esta manera la comunicación debe enfatizarse en este canal sensorial

Si el residuo visual es funcional, es importante conocer el grado de visión y el campo visual (visión central / túnel, periférica, parcial, o en una posición del espacio específica). Además si la pérdida es progresiva o si requiere alguna ayuda óptica.

Si la persona no tiene estos datos, debemos solicitarle una evaluación con los profesionales correspondientes.

Muchas personas sordociegas pueden poseer restos visuales y/o auditivos, que le son de gran utilidad. Sin embargo, es necesario enseñarles a desarrollar este potencial y a integrar los estímulos recibidos a través de los sentidos espaciales dañados con los otros sentidos y con las experiencias pasadas, hasta que esto no ocurra, no actuarán al nivel de sus capacidades.

La incapacidad para comunicarse puede ser frustrante y desembocar en problemas de disciplina, así como también, en el retraso del desarrollo social, emocional y cognitivo.

Muchos niños sordociegos, con un bajo nivel de funcionamiento, son propensos a darse cabezazos, meterse los dedos a los ojos, mecerse fijamente a una luz como formas de autoestimulación.

La persona sordociega, al padecer una deficiencia multisensorial, no aprende a través de la interacción con su entorno con la misma facilidad con que lo hace un niño normal. Su entorno se limita a lo que el azar pone al alcance de sus manos, la motivación para explorar es mínima y sus éxitos son casi inexistentes.

Debido a que la deprivación multisensorial impide utilizar y/o integrar las sensaciones recibidas a través de los sentidos espaciales, se desarrollarán trastornos en la comunicación, motivación, anticipación y en la utilización de la información proveniente de los restantes sentidos.

La comunicación depende de la habilidad del niño para percibir con precisión los resultados de sus intentos previos. Cuando el niño no ve reforzado éstos intentos mediante respuestas positivas del entorno, reduce gradualmente la frecuencia y la persistencia de sus intentos de comunicarse.

Los niños que padecen deficiencias sensoriales graves, son a menudo incapaces de percibir el resultado de su más temprana forma de comunicación: el llanto.

La manipulación física, como darle de comer, cambiarle la muda, y abrazarlo, son experiencias traumáticas que no relacionará con su llanto o balbuceo.

Las respuestas negativas del niño hacia los esfuerzos de los padres por comunicarse física y oralmente con él, pueden hacerles establecer un círculo vicioso, que acabará por producir gran frustración, tanto en los padres, como en el niño; así, los intentos de comunicación, se harán entonces cada vez más esporádicos, y los progresos serán muy limitados.

Sin los medios de comunicación adecuados, el niño será incapaz de alcanzar los estadios del desarrollo cognitivo apropiados a su edad, este escaso progreso, no se debe necesariamente a una falta de potencialidad, sino a la carencia de los instrumentos de comunicación necesarios para percibir con precisión el entorno y responder adecuadamente a él.

El niño sordo ciego, se ve privado de muchos factores motivacionales extrínsecos necesarios para un desarrollo normal. La falta de sensaciones visuales y auditivas, priva al niño de la posibilidad de anticipar lo que va a ocurrir a partir de pistas ambientales. Su incapacidad para anticipar cambios, hace que cada experiencia le resulte nueva y aterradora; sentirse cogido en brazos, arrancado de un soporte físico sólido, alimentado con una comida nueva (sin la voz ni la sonrisa de la madre), cogido repentinamente y levantado, pueden ser experiencias estresantes y aterradoras.

En niños mayores, la incapacidad para percibir su entorno con exactitud, le impide anticipar los resultados de sus acciones y la de otros. Por otro lado, esta deficiencia limita la capacidad de imitación, por lo tanto, la adquisición de patrones y habilidades sociales se ve retrasada por su incapacidad para percibir con exactitud e imitar.

Otros factores motivacionales básicos, son el amor y el afecto; debido a problemas físicos, a la sensibilidad táctil y a la tensión de los padres, el niño con discapacidad multisensorial, podría presentar más dificultades para establecer un un lazo emocional con sus padres.

Este lazo es relevante e importante para el desarrollo del niño. La ausencia de otros factores motivacionales extrínsecos, hacen que establecer este vínculo sea esencial para evitar que el niño se refugie en el total aislamiento de la hipo-actividad.

Myklebust, plantea que los niños sordo-ciegos, al faltarles ambos sentidos espaciales, utilizan el tacto para contactarse con el entorno y explorarlo; también utilizan el olfato para rastrear como si se tratara de una antena, es decir, cuando falta un sentido espacial, la persona por acomodación natural, mantiene una relación con el entorno a través de los mejores medios a su alcance.

Esta observación puede servir como guía básica para comenzar a comprender al niño con discapacidad multisensorial. Sin embargo, muchos de ellos, especialmente los que sufren daño en alguno de los restantes sentidos, son incapaces de sacar provecho de este punto de vista.

La experiencia ha enseñado que muchos niños poseen ciertos restos auditivos y/o visuales, y que cuando se les proporciona la ayuda adecuada, pueden aprender a utilizar sus sensaciones y a evitar la sobrecarga sensorial.

Se les puede facilitar la interacción utilizando alternativas de comunicación.



Cajas de secuencia utilizado por una niña sordociega, representando las actividades a realizar (horario). Se usan objetos que guardan similitud con lo que representan.



Si el estudiante está trabajando en un calendario mensual, en el primer día de cada nuevo mes, prevea tiempo para quitar el mes viejo y en su lugar colocar el nuevo. Cambie el nombre del mes y entonces programe algunos días importantes para el estudiante, particularmente los feriados.

27

IV.4. Desarrollo comunicacional en personas con Parálisis Cerebral

En las interrelaciones humanas, juega un rol importante tanto la audición como el lenguaje, ya que, por medio de los símbolos acústicos de la locución pueden transmitirse experiencias, ideas actitudes, sentimientos, etc.

Desde que el niño nace, y en el transcurso de los primeros cuatro años de vida, se va conformando el lenguaje, ya que, el niño oye lo que se habla en su presencia y ve como se hace, produciéndose una retroalimentación de una serie de engramas acústicos y motores, que finalmente, constituirán la base de un lenguaje fluido.

Sin embargo, para que este desarrollo se dé en condiciones favorables, es necesario que el niño, además de oír y ver, deba ser capaz de dirigir y corregir los movimientos de las herramientas que permiten el lenguaje.

En muchos niños con parálisis cerebral, no existen las condiciones fundamentales para el aprendizaje del lenguaje, lo que no implica que carezcan de intencionalidad comunicativa; por lo tanto, si se les quiere ayudar debemos saber por lo menos el porqué no se consigue el desarrollo del lenguaje como en condiciones normales; pero también, otorgar medios para facilitar la expresión y comprensión de niño, la parálisis cerebral generalmente, conlleva otras concomitantes; por ejemplo la sordera, la cual muchas de las veces es del oído interno, con pérdida de audición no solamente de los tonos bajos, sino que sobre todo de los altos.; de esta manera, queda afectada la comprensión de las consonantes, y al ser éstas más importantes que las vocales para que la locución sea inteligible, los niños con parálisis pierden las características reales del lenguaje. Al no poseer la muestra acústica apropiada, tampoco pueden aprender a articular con corrección sin una ayuda especial, aunque no padezca alteraciones motoras en los músculos correspondientes.

Como sabemos, el desarrollo normal del lenguaje en un niño se da bajo las cambiantes influencias de la personalidad y el ambiente. Así este desarrollo comienza en el mismo momento de nacer, caracterizado por el grito post-natal, luego continúa con los ejercicios espontáneos de balbuceo, en donde hay asociaciones sonoras hasta

llegar a la imitación completa de los tonos que percibe, que finalmente acaban por ser comprendidos en su significación, transformándose en un lenguaje comprensible.

Las principales dificultades para el niño con parálisis cerebral, se presentan en la ejecución, en la formación de las diferentes tonalidades, es decir, en el hablar mismo. El niño con trastornos cerebrales, presenta variadas alteraciones físicas y muchas veces déficit intelectual, presenta además, con mayor frecuencia e intensidad todas aquellas alteraciones en el desarrollo del lenguaje; se evidencian por defectos de articulación en el curso de un desarrollo fonético retrasado, persistiendo mucho después de la época del balbuceo.

Sin embargo, el predominio de las alteraciones somáticas, puede contribuir ocasionalmente a que no se preste la necesaria atención a los orígenes orgánicos de los trastornos del lenguaje.

Lo mismo que en el aparato locomotor, se puede encontrar, que el sistema fonoarticulatorio se ve afectado por las mismas características que el resto del cuerpo, dependiendo del tipo de parálisis cerebral que presente el niño. (Espástica, actividad muscular asincrónica, atetosis, rigidez, temblor, ataxia cerebelosa).

Cabe destacar, que el grupo más numerosos es el constituido por los espásticos y atetósicos. En los niños y/o jóvenes espásticos, encontramos, que cada uno de los grupos musculares sufre un espasmo durante los intentos de articulación del lenguaje. Ya antes de comenzar, el verdadero desarrollo del lenguaje, pueden presentarse dificultades al succionar, deglutir o masticar; hay alteración de la movilidad de los labios, lengua, paladar y maxilar inferior, así como de los músculos de la faringe u laringe, resultando imposibles los más finos y coordinados movimientos precisos para la articulación del lenguaje.

Por consiguiente, el lenguaje suena “borroso”, a menudo nasal a consecuencia de la paresia del velo del paladar; las alteraciones presentes en los niños espásticos suelen permanecer constantes de forma que todo aquél que frecuenta el ambiente del niño acaba por entenderlo perfectamente.

Los niños con parálisis cerebral presentan también problemas de Baja Visión, lo que conlleva problemas en las funciones visuales de fijación sobre todo aquellos que presentan dificultades en el control de cabeza, seguimiento, escaneo por consiguiente siempre que trabajamos habilidades visuales tenemos que encontrar la postura mas apropiadas para desarrollarlas, teniendo presente también cual es la agudeza visual de este alumno, es decir a que distancia es capaz de percibir la forma de los objetos.

Entre los sujetos que presentan parálisis cerebral tenemos un gran contingente de personas que no podrán desarrollar el habla y con ellos debemos trabajar con sistemas alternativos de comunicación. “ La comunicación sin habla refleja muchas horas de cariño, amor y trabajo”²⁸

IV.5. Desarrollo comunicacional en niños autistas

Autismo, proviene del griego “autos”, que significa: “centrado en sí mismo”. El término autismo infantil alude a un conjunto de alteraciones neuropsicológicas evolutivas que intervienen en el funcionamiento de todas las áreas cerebrales; no obstante, se aprecia concretamente el desorden o incapacidad comunicativa tanto verbal como no verbal, es decir, dificultad en toda intención comunicativa, ya sea, con el entorno y otros objetos.

Con respecto a encontrar la etiología del autismo se dice que no existe causa única del autismo, más bien podría ser la final de una larga cadena causal.

En el síndrome autista podemos encontrar: el llamado Síndrome de Asperger, quienes presentan un nivel lingüístico e intelectual alto, adquieren el lenguaje tardía y anómalamente, y en ocasiones acaba siendo formalmente correcto, con formulaciones

²⁸ Comunicación sin habla ISAAC 1998

sintácticas muy complejas y vocabulario rebuscado, tienen sin embargo, limitaciones pragmáticas y prosódicas.

Por otro lado, se encuentran los denominados Trastornos generalizados del desarrollo; dentro del cual se encuentran primeramente: el Síndrome de Rett, que se acompaña de deficiencia mental severa, y de la pérdida de capacidades de relación y ausencia del lenguaje; y en segundo término el Trastorno desintegrativo de la niñez, que se caracteriza porque antes de los dos años de edad se evidencia claramente un desarrollo normal de competencias del lenguaje y comunicación no verbal; sin embargo, las primeras manifestaciones se expresan en una regresión de las capacidades adquiridas, además de una pérdida del lenguaje expresivo y comprensivo.

A nivel general el autista, presenta alteraciones en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, además de trastornos cualitativos de la relación

Al respecto se puede mencionar que; la habilidad de formar símbolos es claramente una habilidad cognitiva, pero el significado y la función comunicativa de los símbolos son aprendidos en el contexto de la interacción con otros. Los niños autistas, parecen tener una dificultad particular en adquirir información de interacciones sociales, lo que los sitúa en una considerable desventaja cuando se tienen que enfrentar a la tarea de aprender a generar y utilizar símbolos verbales y gestuales.

Así, debido a la variabilidad entre los sujetos respecto al cociente intelectual, precocidad de la alteración, alteraciones neurológicas, y en cuanto a los cambios susceptibles de ocurrir a medida que se produce el desarrollo; se puede encontrar en el autismo, un mutismo que puede ser total, en donde se aprecia ausencia de vocalizaciones; o funcional, con vocalizaciones que tienen propósitos de autoestimulación.

En cuanto a la competencia lingüística, aquellos que alcanzan un lenguaje verbal; utilizan estructuras sintácticas adecuadas, se involucran en interacciones

verbales y no verbales, tienen una visión parcial del mundo con un repertorio restringido de intereses y se pueden presentar producciones ecológicas funcionales.

Por otra parte, también se puede evidenciar una alteración de los componentes semánticos y pragmáticos del lenguaje. El componente formal morfosintáctico y fonológico se ajusta a las pautas de adquisición normal.

Con respecto a la comprensión lingüística, por intermedio de estudios, se ha encontrado un importante nivel de correlación entre ésta y el cociente intelectual; ya que se aprecia que el grupo que presenta un retraso intelectual asociado, no logran adquirir los elementos básicos del lenguaje, mientras que el grupo con cociente intelectual normal, presentan habilidades lingüísticas más desarrolladas, entendidas dentro de las estrategias puramente lingüísticas (orden de palabras y marcadores sintácticas).

En el niño autista, los déficit tempranos en las conductas de imitación, atención compartida y juego funcional, podrían constituir factores determinantes en el desarrollo de esquemas interactivos básicos en las estructuras lingüísticas más complejas; tales como en las categorías deícticas (interrelación entre objetos, eventos y sujetos), persona, determinantes y verbos de dirección, así como también el empleo de pronombres, ya que se presenta una inversión pronominal en el uso de los pronombres. En relación con el desarrollo fonológico, sigue el mismo patrón que en niños normales.

Las alteraciones más consistentes se dan en las categorías no segmentales del habla, como el ritmo, entonación, durabilidad y calidad de la voz.

Con respecto a los componentes semánticos, este proceso, parte de la asociación de un ítem léxico a un objeto específico exclusivo (restricción). Posteriormente, logra categorizar, sobre la base de características perceptuales y funcionales (generalización).

Tienen sin embargo, limitaciones pragmáticas y prosódicas; al parecer las dificultades de los niños autistas a la hora de clasificar u organizar categorías, estriba

en los atributos funcionales, en la abstracción que requiere la interrelación de los aspectos situacionales cambiantes.

En cuanto al componente pragmático, que corresponde a la intención comunicativa, a las reglas del uso del lenguaje, la pauta de adquisición de estas funciones es muy diferente a la de los niños normales, y es más acusada, en las que determinan cambios sociales (función declarativa, conversacional, etc.), y es menos acusada en las dirigidas a obtener fines del medio (función imperativa).

Por otra parte, la ecolalia tiene lugar cuando la emisión de otra persona o del propio sujeto es repetida parcial o totalmente inmediatamente o después de pasado un tiempo de la emisión original. Se puede mencionar que, la naturaleza de la ecolalia, es consecuencia de un déficit comunicativo, falencia de la competencia lingüística; considerada como un acto de habla. Sin embargo, es ecolalia no funcional, cuando es autoestimuladora y estereotipada, siendo un obstáculo para la competencia lingüística.

A pesar de encontrar estos tipos de ecolalias en las personas autistas, se puede decir, que son mensajes que carecen de significado, de contexto y existirían un grupo de alumnos que utilizan el habla en forma no comunicativa; y por el contrario se encuentran aquellos niños que no presentan nunca lenguaje verbal, lo cual se da con mayor probabilidad en niños con deficiencia mental asociada.

Finalmente, es importante destacar que en la mayoría de los casos, los autistas no responden al lenguaje, ni parecen entenderlo, por lo cual, estos niños parecen sordos durante su primera infancia; (desde los dos años de edad), a lo que se agregan problemas en el lenguaje mímico y no verbal.

Luego, de haber mencionado aquellas características más relevantes del desarrollo comunicacional de las personas con necesidades múltiples; se puede decir que, mayoritariamente su manera de comunicación no es la verbal; fundamentalmente por dificultades en la adquisición de hitos madurativos, a lo cual se agrega la escasa retroalimentación comunicativa provenientes del medio ambiente. Sin embargo, ya desde que el niño nace, comienza a relacionarse con una serie de señales de su medio

que le indican de alguna manera lo que ocurre, lo que va a pasar, y a la vez muchas veces logra usar dichas señales para expresar lo que él desea comunicar.

Lo importante, es que todos los niños son diferentes; e independiente de las discapacidades que presenten, es necesario conocerlo y saber “cómo” él recibe y expresa los mensajes comunicativos de una manera no verbal; y a la vez saber “cómo” ayudarlo a que su comunicación sea efectiva; es entonces, que cobra real importancia el cuerpo del niño en su totalidad.

IV.6. Formas de comunicación receptivas - expresivas no verbales.

A continuación se hará mención a las Formas de comunicación Receptivas - Expresivas no verbales, como una alternativa eficaz para abordar el desarrollo comunicacional de las personas con necesidades educativas múltiples.

La comunicación, se mezcla con todas las actividades que se realizan con el niño; las palabras que se dicen en conjunto con la entonación, la expresión facial, la manera en que se toca al niño, los gestos manuales, señales, objetos y actividades comunican mensajes.

La capacidad de respuesta e interpretación por parte del niño, dependerá fundamentalmente de la eficacia de la transmisión. De ésta manera la adquisición de destrezas comunicativas, será más óptima y permitirá al alumno una mayor independencia en los entornos donde vive, trabaja o juega.

Pensando en niños con multinecesidades y /o sordoceguera, que no pueden comunicarse verbalmente, la palabra hablada o el gesto manual suelen ser a menudo insuficientes para una adecuada transmisión del mensaje, por ende, utilizan procedimientos distintos a la palabra hablada, escrita o expresada con signos manuales. Por lo tanto, utilizan formas alternativas, como el palmoteo para indicar

alegría, o simplemente emiten señales básicas indicativas de placer, como la sonrisa, o el llanto como señal de desagrado.

Para la observación de éstas señales básicas, es necesario tener en cuenta la totalidad del cuerpo del niño, para detectar respuestas muy sutiles; como por ejemplo: cambios en el tono muscular.

MC Innis y Trefe (1982), afirman que la comunicación depende de la capacidad del niño para percibir con exactitud, los resultados de sus primeros intentos de interacción. En los niños con multinecesidades, precisarán de la guía adulta en estas interacciones, ya que, con frecuencia reciben una retroalimentación deformada del ambiente. En este caso el educador, debe determinar los procedimientos que emplea el niño para expresar sus necesidades e intereses, además de averiguar las indicaciones en que se basa para obtener información sobre el mundo que lo rodea. En otras palabras, el educador, debe aprender, a escuchar al niño por vías comunicativas no tradicionales, como los ojos, cuerpo, manos, oído; y mediante el conocimiento de su personalidad única.

Objetivos de la Comunicación

<p><i>Se puede mencionar que los objetivos de la comunicación receptiva son:</i></p>	<p><i>Y los objetivos de la comunicación expresiva son:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprender y responder a las expectativas sobre el propio cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresar deseos, necesidades, sentimientos. ➤ Confirmar ➤ Rechazar

➤ Obtener información sobre el entorno.

➤ Describir el “aquí” y el “ahora”.



QUINTA PARTE

V.1. Enfoque basado en el movimiento de Jan Van Dijk.-

El “Enfoque basado en el Movimiento”(Van Dijk, 1965); establece que: “las experiencias motoras constituyen el fundamento de todo aprendizaje”. Por lo tanto, la función del educador debe enfocarse a:

- Proporcionar puntos de referencia que permitan al alumno organizar su mundo.
- Estimular y motivar al niño para comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea.

Se pueden mencionar tres tipos de claves receptoras no verbales:

A.- clave - objeto:

Este tipo de claves son objetos de la vida diaria, que son usados en forma consistente para proveer información específica. En un inicio, la información que entregan es acerca de lo que está por sucederle al alumno.

Para niños sordociegos, estas claves sirven como una adaptación a la información receptiva. Dichas claves, tienen directa relación con las rutinas personales de los niños (cambio de pañales, cuchara, etc.).

Las claves objetos, deben estar relacionadas con la edad del alumno, preferencias y oportunidades específicas para actividades e interacciones. Muchos de los objetos utilizados como claves receptivas, pueden ser utilizados por el niño como formas expresivas.

B.- clave - contacto:

Las claves contacto son signos que se ejecutan en el cuerpo del alumno para proveer un mensaje específico; por ejemplo: dar un golpecito en el hombro para que se siente.

Ahora bien, la consistencia de la clave a través de las personas, el tiempo o los ambientes, resulta ser lo más importante si queremos que el alumno le de significado a esas claves y demuestre respuestas apropiadas. Las claves contacto se utilizan a menudo con las claves objetos.

C.- clave – gesto:

Comprenden gestos convencionales como pantomimas que hacen la mímica de una acción o la forma de un objeto. Deben ser dadas en actividades significativas para el alumno.

En niños con discapacidad visual pueden ser reemplazadas por las claves objetos y claves contacto.

Cuando el alumno ya ha adquirido y puede responder a claves de contacto o claves gestuales más complejas, se puede dar pie a la enseñanza de formas receptivas abstractas-simbólicas, siempre considerando las rutinas funcionales del alumno. Se

puede incluir señas táctiles mano a mano, el lenguaje hablado, los sistemas pictográficos y el Braille.

Cabe destacar, que nunca se debe actuar sobre una persona con discapacidad sensorial sin antes darle la información de lo que está por sucederle, el educador debe proporcionar medios funcionales con los que el alumno pueda actuar sobre su ambiente en el marco de las actividades y rutina diaria

Turiansky y Bove (1975) y Van Dijk (1966), plantean que el elemento central del enfoque es el niño con sus deseos, necesidades e intereses únicos, que inmersos en una relación recíproca con el adulto, ambos se muevan y actúen juntos, lo que permite al niño descubrir su propio cuerpo como instrumento para explorar el mundo.

El enfoque basado en el movimiento, “ no es un método ni una técnica; sino una filosofía, un modo global de considerar a cada niño, combinando un marco teórico flexible” (Turiansky y Bove, 1975), de este modo, ha sido utilizado como un vehículo para mejorar la comunicación funcional y las aptitudes sociales de los niños sordociegos. Sin embargo, hoy es aplicado y utilizado en el trabajo con personas que presentan deficiencia mental, discapacidades motoras y comunicativas, trastornos del comportamiento, déficit visuales y deficiencias comunicativas severas.

El fundamento del enfoque, lo constituyen las interacciones sistemáticas entre el niño y el adulto. Dicho proceso interactivo se considera esencial para el desarrollo de un aprendizaje normal, y “cuanto más variadas sean las interacciones, mayor será el aprendizaje” (Hait y Risley, 1976).

Van Dijk, considera que a través del movimiento y la interacción con los adultos de su entorno, el niño descubre que su cuerpo es el vehículo con el que puede explorar el mundo. Por lo tanto, este sistema de aprender “haciendo”, permite al niño adquirir conceptos, entablar relaciones sociales e influir en su ambiente.

El movimiento, forma parte de todo lo que el niño hace, es el medio a través del cual descubre su mundo y expresa su individualidad.

Ward (1981), considera que el movimiento está en la base del pensamiento y el lenguaje; que movimiento y percepción están relacionados, ya que, el desarrollo motor estimula y es estimulado por el desarrollo de la audición y la visión.

Al respecto Piaget (1964), destaca la interacción motora y la manipulación de objetos en el desarrollo de las representaciones simbólicas y las destrezas cognitivas imprescindibles para la adquisición del lenguaje.

Por otra parte, Van Dijk (1967), plantea que el movimiento es la base del proceso de asignación de significado a los objetos, ya que, las cosas se tornan significativas para el niño solo cuando éste puede hacer algo con ellas, cuando logra darle un uso.

Es decir, el movimiento repercute en las relaciones interpersonales del niño, ya que la interacción y la comunicación con el mundo pueden desarrollarse únicamente en el marco de una relación de movimiento-acción con los demás. El movimiento, repercute también en el desarrollo de la personalidad, en el entablar contacto con los demás, que se comunique, que tenga deseos de desplazarse a diferentes sitios, etc.

Con respecto a las personas con multidiscapacidad, vemos que sus dificultades para desplazarse (dispraxias), en la organización de movimientos, y/o sus deficiencias sensoriales, repercuten en su capacidad de interactuar adecuadamente con el ambiente, por lo tanto, se les debe otorgar experiencias reales y diarias donde puedan “aprender-haciendo”, y de esta manera compensar la disminución de la entrada de estímulos visuales y auditivos; por lo tanto; el profesor debe motivar el movimiento. (Van Dijk, 1968).

El niño en el contacto con su ambiente, tiene dificultades para desarrollar un concepto de sí como ser mental y físico. Carece de las experiencias necesarias para el desarrollo de un autoconcepto y una imagen corporal saludable, por lo tanto, tiene dificultades para distinguirse de otras personas.

Werner y Kaplan (1963), piensan que la conciencia de la separación entre el yo y el entorno, es esencial para el desarrollo de las aptitudes representativas y simbólicas, imprescindibles a su vez para el lenguaje.

Van Dijk, (1965), afirma que la distinción entre el yo y las cosas, exige que el niño se mueva tanto hacia las cosas, como junto con ellas en situaciones diversas.

Se sugiere que el adulto se mueva con el niño para:

- Brindar al niño experiencias ambientales.
- Desarrollar un diálogo entre el niño y el mundo del que forma parte.
- Desarrollar un diálogo no verbal entre el niño y otra persona.

Por lo tanto, se deben guiar físicamente las partes del cuerpo del niño (Folio, 1976), para poder determinar las secuencias de movimientos correctas. Además, es necesario conocer los sistemas convencionales del niño, en lugar de basarse exclusivamente en refuerzos externos.

La carencia provocada por una deficiencia no puede simplemente restarse a la experiencia de una persona, ya que influye también en otras esferas.

Folio (1976), indica que los niños con más de una deficiencia sensorial, experimentan habitualmente problemas motores y retrasos generales en el desarrollo: deficiencia visual conlleva a una disfunción motora; y deficiencia auditiva conlleva a una disfunción motora leve.

Ward, destaca la importancia de la relación entre la visión y la capacidad de coger cosas. La visión controla la actividad manual, la que permite al niño actuar deliberadamente sobre su entorno.

Bower, dice que la falta de visión afecta a las destrezas motoras en:

- Comportamientos relacionados con alcanzar un objeto en el espacio, y
- En las conductas relacionadas con el desplazamiento independiente.

Para Stone, toda acción motora se produce en respuesta a un estímulo sensorial, por lo tanto, una recepción deformada de los estímulos puede provocar una disfunción motora.

Sopera (1971), considera que los niños cuya capacidad para formarse una imagen adecuada del mundo, esta restringida por sus limitaciones sensoriales, suelen estancarse en una etapa física en la cual las cosas tienen significado para ellos, solo si se relacionan con su propio cuerpo, por lo tanto, la autoestimulación es interpretada como un intento por satisfacer las propias necesidades de movimiento y de exploración.

Las deficiencias sensoriales también afectan la capacidad para adquirir destrezas comunicativas funcionales. Al respecto, Guess señala que la capacidad receptora del niño a través de la vista, oído, tacto, desempeña una importante función en el desarrollo del lenguaje, por lo que las deficiencias sensoriales dificultan la elección de métodos adecuados de enseñanza.

Por ejemplo, las deficiencias auditivas provocan una discapacidad en relación con la adquisición del habla y otras destrezas relacionadas con el lenguaje; así como la deficiencia visual puede traer como consecuencia una limitación en las destrezas de comunicación social del niño.

Por otro lado, los niños con una deficiencia motora tienen limitada su capacidad de movimiento e interacción con el mundo, presentan restringida su capacidad de respuesta al entorno, y a la vez se encuentra alterada su percepción del mundo.

De acuerdo a lo planteado por Van Dijk, al usar la expresión “no verbal”(1967), esta se refiere:” al tipo de comunicación del niño incapaz de utilizar palabras”; en relación con lo anterior, Fieber (1976), señala que: “aunque el lenguaje no siempre se desarrolla, todos los niños se comunican, si bien, no necesariamente a través de comportamientos simbólicos”

V.2. Secuencia de niveles de comunicación según enfoque basado en el movimiento

El enfoque basado en el movimiento, esboza una secuencia aproximada de niveles de comunicación, a lo largo del cual el niño progresa en el desarrollo de su conciencia simbólica; estos niveles son:

1. - Nutrición:

Es el desarrollo de un vínculo social entre el niño y otra persona. “Es el sentimiento de seguridad, un sentirse en casa con uno mismo y con otros”. El amor, el afecto y una estimulación agradable recibidos de otra persona, constituyen la base de una relación de confianza.

2. - Resonancia:

“Es un efecto producido en respuesta a las vibraciones de otro cuerpo”, (Darnell, 1982). Son movimientos rítmicos que reverberan desde el niño, cuando se interrumpe súbitamente un estímulo agradable. La resonancia se logra por medio de movimientos de todo el cuerpo, pero también puede ser suscitada mediante otras formas de estimulación sensorial.

La importancia de que el niño participe en actividades de resonancia, se fundamenta en tres aspectos:

- Se despierta su atención y se le hace interactuar con otras personas.
- Se desarrolla en el niño un conocimiento de cómo sus actividades pueden modificar el entorno.
- Favorece el establecimiento de relaciones positivas con los demás.

Se debe desarrollar con el niño un diálogo no verbal; cuyo objetivo es suscitar respuestas naturales, no imponer o modelar respuestas artificiales.

3. - Movimiento co-activo:

Denominado también “imitación concurrente”; son movimientos que el niño ejecuta en paralelo con un modelo. Estos movimientos pueden ser suscitados a través de la inducción física, claves táctiles y/o signos manuales, previos a la demostración del verdadero movimiento coactivo.

Existen movimientos coactivos funcionales, que comprenden el uso de objetos en acontecimientos cotidianos; por ejemplo: limpiar la mesa después de la comida.

4. - Referencia no representativa:

El niño indica o sitúa las partes de su cuerpo en respuesta a un modelo tridimensional.

Fieber (1976), identifica tres comportamientos básicos que estas actividades intentan suscitar:

Reconocimiento e indicación de las partes del cuerpo con mayor detalle.

Conducta de señalamiento de objetos.

Mayor distancia en el tiempo y el espacio entre el niño y el referente de la comunicación

Con este trabajo, se logra la elaboración de una imagen corporal a través de la referencia a partes concretas del cuerpo del niño. Así, en etapas posteriores, con dibujos esquemáticos de figuras humanas, se facilitaría también el desarrollo de una representación simbólica del “yo”.

5. - Imitación diferida:

El niño reproduce un modelo cuando éste ha dejado de estar presente. Las áreas fundamentales en que deben centrarse las actividades relacionadas con el desarrollo del comportamiento imitativo son:

- Comprensión, por parte del niño, de la correspondencia entre sus acciones y las acciones observadas en los demás
- Capacidad para representar las cualidades dinámicas de las acciones observadas.
- Capacidad del educador para emplear la imitación como instrumento para mostrar al niño como debe hacer las cosas.
- Capacidad del niño para ampliar sus imágenes mentales de las cosas vistas, oídas y/o sentidas.

Las actividades pueden ser estructuradas dentro de las rutinas de la vida diaria del niño, comenzando en un primer nivel con movimientos de todo el cuerpo (levantarse, sentarse, caminar), dando paso a movimientos de manos y demás miembros.

6. - Gestos naturales:

Es una representación motora del modo en que el niño emplea normalmente un objeto, o participa en un acontecimiento.

Van Dijk (1965), afirma que los gestos naturales se desarrollan a partir de las experiencias infantiles con las cualidades motoras de las cosas. Se debe observar el “cómo” el niño interactúa con los objetos de su ambiente, para determinar los gestos que son naturales para él.

El trabajo en este aspecto debe centrarse en la producción espontánea de gestos, y no en su aprendizaje en situaciones estructuradas.

Van Dijk (1968), señala que una vez que el niño sea capaz de utilizar de forma espontánea una serie de gestos naturales en el contexto de sus rutinas diarias, dichos gestos podrán ser transformados en signos manuales a través del proceso de “desnaturalización” y “descontextualización”.

- DESNATURALIZACIÓN: Supone una modificación gradual del gesto natural a través de indicaciones táctiles y modelados sistemáticos para convertirlo en un signo estandarizado.
- DESCONTEXTUALIZACIÓN: Consiste en el desarrollo de anticipaciones e imágenes mentales por parte del alumno. Esto permite al niño pedir objetos, acciones fuera de sus contextos naturales (pedir alimento cuando tiene hambre, y no solo cuando la comida esta a la vista).

La información que nos entrega el enfoque basado en el movimiento ha permitido entrar al mundo de muchos niños con los cuales - hace algunos años parecía imposible desarrollar interacción, lo fundamental es ser coherente y no darse

por vencido, tenemos que ser capaces de esperar el tiempo del niño y darle la oportunidad que el nos de señales de como llegar a él.

V.3. Calendarios para estudiantes con múltiples discapacidades incluido sordoceguera.

Dentro de los muchos aportes del Dr. Jan Van Dijk están los calendarios que permiten desarrollar la comunicación en niños sordo-ciegos y aquellos educandos que presentan severos impedimentos, ya que estos alumnos como ya hemos visto necesitan un programa de comunicación muy estructurado, centrado básicamente en el concepto de anticipación y el uso de calendarios concretos partes fundamentales de una metodología comprensiva.



El sistema de calendarios es fundamental en las posibilidades que ofrece al estudiante de ampliar su sus funciones comunicativas²⁹.

Los docentes de la Escuela de Ciegos de Texas entre otros han desarrollado estrategias metodológicas para la aplicación de los calendarios y define ciertos criterios para su elaboración, entre sus publicaciones de su pagina Web “Sistema de Comunicación que Perdura Toda la Vida: Implicancias y Estrategias para Adolescentes y Adultos Jóvenes”. Por Maurice Belote, Coordinador de Proyectos, California Deaf-Blind Services” “Cuando los niños son pequeños, sus sistemas de

²⁹ Bobbie Blaha “Calendarios para estudiantes con múltiples discapacidades incluido Sordoceguera.

comunicación generalmente no son muy complejos. El equipo decide, por ejemplo, si el niño usará un sistema de objetos, que luego se relacionará con un lenguaje de signos y luego símbolos Mayer-Johnson y así sucesivamente. A medida que el niño crece, el sistema de comunicación a menudo se hace más complejo y más complicado de usar.

Cuando el individuo sordociego llega a la etapa de transición, su sistema de comunicación puede utilizar diversos componentes. Para algunos individuos que son sordociegos y que tienen otras discapacidades que incluyen impedimentos cognitivos, un sistema de comunicación puede incluir signos, objetos, fotografías, dibujos con líneas, claves táctiles, voz, impresos o Braille. Todos estos componentes, si están documentados y formalizados, conforman el *sistema* de comunicación único.

Además, el (los) modo(s) de comunicación expresivos de un individuo puede(n) no ser igual(es) a su(s) modo(s) receptivos. Por ejemplo, después de muchos años de exposición al lenguaje de signos, los signos pueden ser un sistema de recepción efectivo para un individuo sordociego; es decir, el individuo entiende cuando los demás le muestran los signos, pero ese mismo individuo puede tener poco éxito al formar los signos para usarlos expresivamente. El o ella puede ser, sin embargo, un usuario competente de un sistema de emisión de voz que podrá satisfacer sus necesidades de comunicación expresiva. En este caso, probablemente no entregue mucha información para describir simplemente a la persona sordociega como un “emisor de signos” o como “un usuario de sistemas de emisión de voz”, ya que estas descripciones no pueden describir completamente las complejidades de las habilidades receptivas y expresivas de la persona.

Cuando se desarrolla o modifica un sistema de comunicación específico, es importante recordar que el sistema debe satisfacer las necesidades de *todos* y no sólo las necesidades de los proveedores de servicios y los miembros de la familia. Es necesario que el sistema incluya componentes que permitan que el individuo sordociego comunique lo que desea comunicar. El sistema también debería considerar lo que le interesa a sus compañeros de la misma edad e incluir un lenguaje

sobre temas que le interesarían a sus compañeros, de modo que ellos puedan usarlo efectivamente para “romper el hielo” e iniciar conversaciones.

La única manera de asegurar que un sistema de comunicación cumple con las necesidades de todos es desarrollar el sistema usando un enfoque de equipo y emplear el mismo enfoque cuando se hacen modificaciones y adaptaciones importantes a este sistema. El equipo incluiría al individuo sordociego, a los miembros de su familia, a los proveedores de servicios y a sus compañeros. La inclusión de los compañeros en el equipo asegurará que se incluyan sus temas e intereses actuales, jergas y expresiones coloquiales.

El sistema de comunicación para un individuo sordociego debe ser siempre accesible. Esto debe ocurrir cualquiera sea la edad del individuo, pero se transforma en un desafío mayor para un estudiante en edad de transición. Cumplir este desafío se intensifica porque los estudiantes en el nivel de transición con frecuencia están fuera del campus gran parte de su jornada escolar. Pueden ir a comprar abarrotes a un supermercado local, participar en programas de capacitación laboral en lugares de trabajo de la comunidad y/o acceder a recursos recreativos de la comunidad como bibliotecas, clubes de salud y centros para adolescentes. Además, cada una de estas actividades puede requerir el uso del transporte público, lo que implica pasar un tiempo esperando en la parada de autobuses, en el autobús y en el metro, lugares que no necesariamente facilitan las interacciones comunicativas.

El sistema de comunicación diseñado para un individuo específico debe considerar el tema de la accesibilidad en todos los lugares donde se usará; sería injusto que el usuario del sistema negara su accesibilidad en una o más ubicaciones. Esto no significa que el sistema entero debe ser portátil. Por ejemplo, si el individuo usa un calendario con dibujos, debe tener un calendario maestro en casa y/o en la escuela y un calendario similar pero más pequeño, tipo acordeón, que pueda llevar fuera del campus y que cubra periodos más breves. Si un individuo usa efectivamente el lenguaje de signos en la escuela y en su casa, pero vive en un área donde es poco probable que los miembros de la comunidad conozcan el lenguaje de signos, se puede crear un sistema de respaldo; por ejemplo, tarjetas de comunicación con palabras

impresas y dibujos con líneas, que permitan que el individuo tenga el mismo éxito al comunicarse que el que tiene cuando está en la escuela o en su casa.

Siempre debemos estar claros que el Sistema calendario es, un “Sistema abierto”³⁰. Puede adaptarse a las necesidades de la persona.

V.4. Evaluación de Niños con retos múltiples.-

Cuando hablamos de evaluación de niños con retos múltiples debemos enfrentarla en un enfoque cualitativo, utilizando un criterio Edumétrico³¹, tenemos que comprender que el enfoque psicométrico sólo nos arrojará como resultado que el alumno esta bajo lo normal en su puntuación si aplicamos los Test tradicionales.

Muchos expertos en la materia han elaborado instrumentos de evaluación que nos permiten elaborar un perfil de potencialidades y debilidades que presenta el alumno, entre ellos hemos seleccionado los siguientes:

- Esquema Funcional de Instrucción (Las tempranas habilidades conductas Aprendizaje). Cuyas autoras son Lilli Nielsen y Birgit Petersen.
- Escala de Callier Azuza
- Proceso Oso y Estrella de María Bove

Todos estos instrumentos se basan fundamentalmente en la observación del niño y sus familias realizando paralelamente un registro de las habilidades y conductas del niño principalmente. Dadas las características de los niños con retos de aprendizaje debemos comprender que el descubrir sus potencialidades es difícil y el sistema tradicional en el cual el niño es llevado a una consulta del kinesiólogo, psicólogo u otro profesional, será un ambiente desconocido para él y difícilmente manifestara sus potencialidades probablemente frente a un extraño su comportamiento estará marcado por conductas desadaptativas.

³⁰ Bobbie Blaha “Calendarios para estudiantes con múltiples discapacidades incluido Sordoceguera.

Es primordial que la evaluación del niño sea realizada por una persona conocida para él, generalmente el profesor o sus padre apoyados por el los profesionales. Esta modalidad es realizada en el modelo de equipo Transdisciplinario, se denomina evaluación en mesa redonda, cual se efectúa por lo general en el aula del niño donde acuden los profesionales y el profesor del niño es el agente primario de intervención en este proceso.

³¹ La evaluación sirve para fortalecer las debilidades y para regular la propia enseñanza. Tiene que ser una evaluación durante el proceso, no esperar el final del semestre.



Mapa de Comunicativo.-

Dra. María Bove. Universidad de Vermont

Steve Perreault. Consultor del Programa Hilton Perkins

Traducción al español: Magíster Profesora Sandra Polti.

El mapa comunicativo es una herramienta específica para aquellos alumnos que se detectan en la planificación futura personal con restos comunicativos, esto implica que las ideas en cuanto al procedimiento de esta herramienta así como su facilitación son tomados y son parte de la planificación futura personal.

Para realizar el mapa comunicativo es necesario que se manejen los conceptos de funciones y formas comunicativas.

Su elaboración lleva dos pasos:

- 1) Recopilación de datos.
- 2) Elaboración del mapa en sí.

Funciones Comunicativas

Las funciones comunicativas como su palabra lo indica se refieren a cuál es la función que cumple esa comunicación en el/los momento/s en que se da.

Las funciones comunicativas son:

ATENCIÓN (Letra de referencia **A**): se comunica porque requiere la atención del otro. Atiende lo que el otro le dice. Está concentrado en recibir ese mensaje.

INFORMACIÓN (letra de referencia **I**): Informa lo que le pasa, ya sea un dolor o enojo. Su comunicación sólo es al efecto que el otro se entere lo que le está pasando.

SOLICITA (PIDE) PERSONA, ACTIVIDADES, SITUACIONES, CAMBIOS, ETC.
(Letra de referencia **P**): Es claro en el requerimiento un ejemplo puede ser cuando nos llevan de la mano hacia la cocina y nos muestran un vaso pidiendo con esto algo para tomar.

DESCRIPCIÓN (Letra de referencia **D**): Describe una situación, esta función requiere de un nivel de comprensión mayor que las anteriores puesto que la descripción puede incluir el detallar cómo me fue en el paseo del día anterior o si disfrute la actividad que realicé, o qué pasos son necesarios para realizar tal o cual actividad.

CONFIRMA (Letra de referencia **C**) : Nos confirma que nos entendió de alguna forma, sonriendo o tranquilizándose etc.

COMENTARIOS SOCIALES (Letra de referencia **CS**) : Comenta acerca de los social, si alguien es de su agrado o no, dónde salió de paseo, etc.

ANIMA (Letra de referencia **AN**) : Da aliento y estimula al otro sobre algo que hizo o una cualidad que la otra persona posee.

Formas Comunicativas:

Se refiere a la forma en que la persona comunica lo que le pasa, desea o le desagrada y el cómo lo hace.

Claves de Contexto: Utiliza referentes del ambiente, por ejemplo sabe que va a comer porque está puesta la mesa o reconoce su plato o su vaso. En la clave de contexto, la persona recibe comunicación o se da a entender por referentes del ambiente.

Clave de Movimiento: Nos muestra con algún movimiento algo, un buen ejemplo de esto es en el juego de resonancia cuando nos mecemos juntos y el adulto para, el niño se mueve pidiendo la repetición del juego.

Clave de Objetos: Nos hace saber lo que quiere o entiende lo que se le pide, con algún objeto; por ejemplo nos muestra la llave cuando quiere ir de paseo o entiende que cuando le mostramos su mochila es la hora de ir a casa.

Claves de Gestos o Gestos Naturales: Utiliza gestos propios para hacerse entender por ejemplo se menea para indicarnos que quiere ir al baño.

Objetos Asociados: Puede utilizar objetos que estén asociados con una actividad para hacer referencia de lo que pide, por ejemplo nos muestra una riñonera o el monedero para indicarnos que quiere ir de compras.

Dibujos de Líneas: Entiende y se expresa con el contorno dibujado de objetos conocidos por él.

Imágenes: Se comunica ya sea a través de fotos o imágenes ya diseñadas pueden ser pictogramas.

Señas Formales: Se comunica haciendo una seña en lengua de señas, para que sea considerada una seña esta tiene que estar descontextualizada y desnaturalizada por ejemplo nos pide comer haciendo la seña correspondiente, fuera del ambiente del comedor o cocina y fuera del horario de comida.

Habla: Se comunica a través de palabras o frases en lengua oral.

Lecto-Escritura: puede utilizar la escritura como recurso comunicativo, esto quiere decir que no solo escribe sino que lo utiliza para comunicarse.

Braille: Cumple la misma función que la escritura. “

EPÍLOGO

Estos 30 años a los que se hace referencia en este libro, nos deja la impresión de que debemos ser optimistas, de un desconocimiento de estrategias de intervención educativa en el área y falta total de servicios, nos encontramos en la actualidad con un mayor acceso al conocimiento y en la etapa de fortalecer y mejorar la calidad de los servicios existentes.

Los cambios en educación son lentos, y en la educación especial en particular que esta orientada a las minorías, las políticas tardan aún más. Sin embargo el año 2007 se plantea el MINEDUC acciones concretas para favorecer la educación de los niños, jóvenes y adultos con retos múltiples, y quedan explícitas en la política de educación especial sus necesidades, lo que marca un gran avance en esta área.

Se establece una alianza estratégica con Hilton Perkins, UMCE y MINEDUC para difundir la temática y capacitar a profesores del sistema en esta área es así como en el año 2009 se da comienzo a una capacitación a nivel nacional denominada: “EJECUCIÓN, CAPACITACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE PROPUESTA EN ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS PARA DOCENTES Y FAMILIAS DE ESTUDIANTES QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS PERMANENTES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD MÚLTIPLE, AUTISMO Y SORDOCEGUERA” que se desarrolla en el año 2010. Este Curso de capacitación fue de impacto nacional, se capacito 720 profesores y padres siendo un gran aporte a los estudiantes sordo ciegos y sus familias.

Es importante destacar que una de las mayores fortalezas que tiene Chile es la formación de profesores en el área a nivel universitario, en los encuentros internacionales se refleja esta formación en la calidad de las presentaciones representantes chilenos.

Los académicos de la UMCE han sido visionarios adelantándose a los tiempos, creando nuevos conocimientos y elaborando las reformas curriculares en la malla curricular de los especialistas en Trastornos de la Visión, desde la década de los 90, ya que a partir de esa época se integraron contenidos del área de retos múltiples en la formación de pregrado. En la actualidad esta dictando una maestría en el área con el apoyo del Programa Hilton Perkins.

Chile es un país que en la región tiene un bienestar económico que le permite invertir en el ámbito de la educación especial, sin embargo, la forma de financiamiento que tiene el sistema educativo no esta apto para esta realidad de niños con retos múltiples, Conciente de esta realidad el MINEDUC logra un incremento de la subvención adicional ofrecida, por consiguiente mas escuelas se comprometerán en brindar servicios en esta área.

Las acciones de instituciones internacionales como: Programa Hilton Perkins de la Perkins School for the Blind de Watertown, Mass, USA y la Organización Nacional de Ciegos Españoles, la Unión Latinoamericana de Ciegos, el ICEVI la CBM han marcado un cambio que se refleja en la calidad de los servicios que Chile ofrece a las personas ciegas, sordo ciegas y con retos múltiples.

El SENADIS ha marcado una pauta a nivel nacional que ha favorecido y apoyado las iniciativas innovadoras en esta área.

Chile no puede desconocer el tesón de aquellos profesores que por propia iniciativa asumieron el reto de trabajar con estos alumnos, sin tener la formación en el área, si con un gran caudal de amor por su profesión y con el compromiso por sus alumnos.

El trabajo colaborativo, el mantener redes de intercambio y apoyo es fundamental para mejorar los servicios existentes, no se debe pretender quedarse con los conocimientos actuales, es fundamental crear nuevos conocimientos, investigar sobre nuestras propias prácticas pedagógicas y escribirlas.

“En la medida que respetemos a nuestros ciudadanos discapacitados podremos llamarnos civilizados en la medida que los segreguemos, y los consideremos menos valiosos no podremos llamarnos civilizados” (Larsen)

BIBLIOGRAFÍA

- BURLINGHAM, D.: "PROBLEMAS ESPECIALES DE NIÑOS CIEGOS. EL PERFIL DEL BEBÉ CIEGO" EN UNA ANTOLOGÍA DEL ESTUDIO PSICOANALÍTICO DEL NIÑO, EISSLER, R., FREUD, A. ET AL. CÁP. 7 EDITADO POR NEW HEAVEN AND LONDON YALE UNIVERSITY PRESS, 1977.
- CRATTY BRYANT, J.: "DESARROLLO PERCEPTUAL Y MOTOR EN LOS NIÑOS". PAIDÓS, 1982.
- FRAIBERG, S.: "NIÑOS CIEGOS. LA DEFICIENCIA VISUAL Y EL DESARROLLO INICIAL DE LA PERSONALIDAD". COLECCIÓN REHABILITACIÓN. INSERSO. MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES, 1982.
- GOMULICK, B.R.: "THE DEVELOPMENT OF PERCEPTION AND LEARNING IN BLIND CHILDREN". THE PSYCHOLOGICAL LABORATORY. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1961.
- HOLLOWAG G.E.T.: "CONCEPCIÓN DEL ESPACIO EN EL NIÑO CIEGO. PIAGET". PAIDÓS, BUENOS AIRES, 1969.
- LEONHARDT, M.: "EL BEBÉ CIEGO. PRIMERA ATENCIÓN. UN ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO". ED. MASSON, 1992.
- LUCERGA, R. Y SANZ M.J.: "JUEGO SIMBÓLICO Y DEFICIENCIA VISUAL". EDITADO POR LA ONCE, 1992.

- MARTÍNEZ LIÉBANA: "EL SENTIDO DEL TACTO COMO VÍA DE ACCESO A LA OBJETIVIDAD EN CONDILLAC". ONCE, 1985.
- MONTAGU, A: "EL SENTIDO DEL TACTO". COLECCIÓN AIRÁS, AGUILAR, 1981.
- NÁJERA, H. Y COLONNA, A.: "ASPECTS ON THE CONTRIBUTION OF RIGHT TO EGO AND DRIVE DEVELOPMENT. A COMPARISON OF THE DEVELOPMENT OF SOME BLIND AND SIGHTED CHILDREN". AN ANTHOLOGY OF PSYCHOANALITIC ASSESMENT, 1965.
- NIELSEN, L.: "LAS RELACIONES ESPACIALES EN BEBÉS CONGÉNITAMENTE CIEGOS". NATIONAL INSTITUTE FOR BLIND PARTIALLY SIGHTED CHILDREN AND YOUTH. KYSTREJEN, 112. 440 KALUNDBORG, DINAMARCA.
- OLSON, M.: "A STUDY OF THE EXPLORATORY BEHAVIOR OF LEGALLY BLIND AND SIGHTED PRESCHOOLERS". EXCEPTIONAL CHILDREN VOL. 50, Nº 2. OCTUBRE 1983, PP. 130-138.
- PIAGET, J.: "PSICOLOGÍA DEL NIÑO". ED. MORATA. MADRID, 1977.
- PIAGET, J.: "EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO". MADRID. AGUILAR, 1969.
- PIAGET, J.: "LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO". MÉXICO. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 1961.
- DONNELLAN: LA SIMBOLOGÍA DEL MOVIMIENTO. CREMONA, PROGRESS WITHAOUT PUNISHMENT. (1988).
- BARDISA, M.D. Y OTROS (1988): GUÍA DE ESTIMULACIÓN PRECOZ PARA NIÑOS CIEGOS. INSERSO. MADRID.
- BALDWIN, V. (1994), ANNUAL DEAF-BLIND CENSUS, MONMOUTH: TEACHING RESEARCH INSTITUTE.

- BUENO, M. (1994): DETECCIÓN PRECOZ DE LA ANOMALÍA VISUAL. DIAGNÓSTICO FUNCIONAL EN EL AULA. EN REVISTA PUERTA NUEVA. ANEXO N°14, DELEGACIÓN PROVINCIAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. MÁLAGA.
- CD HECHO GRACIAS AL APOYO DEL PROGRAMA HILTON PERKINS A TRAVÉS DE UN SUBSIDIO DE LA FUNDACIÓN CONRAD N. HILTON.
- DECRETO 89/90 MINEDUC.
- FERIOLI GRACIELA: EXCLUSIÓN CERO, TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MASTER EN MULTIIMPEDIMENTO, UNIVERSIDAD DE BIRMINGHAM, 2003.
- LEY DE INTEGRACIÓN N°19284 FONADIS.
- OCHAITA, ROSA, A., E. (1993): PSICOLOGÍA DE LA CEGUERA. ALIANZA PSICOLOGÍA. MADRID.
- SENCE INTERNATIONAL:WWW.SORDOCEGUERA.ORG.
- VARIOS (1987): ACTAS I JORNADAS SOBRE DEFICIENCIA MENTAL Y CEGUERA ASOCIADA. ONCE. MADRID.
- LEY 20422 QUE ESTABLECE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD.
- EY GENERAL DE EDUCACION
- DECRETO 170



MoreBooks!
publishing



yes i want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en

www.morebooks.es



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

