

PARTE 3**PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES
EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL****03**

EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMUNICACIÓN

Una nueva mirada de las prácticas docentes

Esp. María Isabel Divito¹

Profundos cambios ha vivido la educación especial en los últimos veinte años. Las reformas educativas producidas en América Latina, y los cambios políticos, sociales, económicos e ideológicos producidos en la sociedad contemporánea, han obligado a repensar los objetivos y las metas que ésta debe tener, no como un sistema paralelo que atiende los marginados de la Educación General sino como un sistema de apoyo que busca la integración de todas las personas en la escuela y la comunidad.

En el marco de los principios de integración e inclusión, se busca por todos los medios facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales no sólo desde las patologías que el alumno presenta sino mejorando la escuela y la enseñanza

Esta ha sido una preocupación que nos ha motivado a trabajar con discapacitados desde hace mucho tiempo, es un reto que hemos asumido enfocando la prevención, las estrategias para mejorar la calidad de vida y la integración social en igualdad de derechos.

Nuestro interés se ha mantenido durante tantos años en la convicción de que muchas personas con discapacidad pueden lograr lo que se proponen si quienes le rodean pueden minimizar sus discapacidades y modificar las condiciones del contexto. Por esta razón la tarea ha estado siempre orientada a trabajar con el niño, la familia y la comunidad en distintos ámbitos de trabajo.

1- Un breve recorrido en la historia personal

Una breve síntesis del camino recorrido, dará una pauta de las diferentes posturas teóricas que sustentaron nuestro trabajo en distintas épocas y la variedad de campos abarcados; todo esto es el cimiento que sustenta las investigaciones que hoy llevamos a cabo siempre en pos de conocer y mejorar la situación de aquellos que por distintas causas no tienen las mismas posibilidades de integrarse en la sociedad.

· En las década del 70 quién escribe este artículo, trabajó como maestra y directora en escuelas rurales, especiales y grados de recuperación con alumnos discapacitados mentales, sensoriales y motores. Entonces la educación especial funcionaba como sistema paralelo a la educación común, grados especiales para los que no se adecuaban a la homogeneidad esperada por la escuela, primaba una orientación funcionalista, y la vigencia del conductismo como base en las tareas pedagógicas. Sin embargo la escuela rural, con todas sus deficiencias, fue una experiencia distinta y digna de análisis, aunque este no sea este el espacio para hacerlo; la permanencia de

todos los alumnos en el mismo grado (de primero a sexto), ricos, pobres, muy inteligentes, deficientes y dos maestros de escuela común que con la ayuda de la comunidad, perseveraban en la búsqueda de una enseñanza de calidad para grupos totalmente heterogéneos, “la atención a la diversidad”, diríamos hoy.

- Continuamos luego trabajando en la formación de los docentes especiales en los ámbitos universitarios. La teoría y la práctica estaba también marcada por los efectos del enfoque pedagógico de la tecnología educativa: el docente trasmisor del conocimiento, el alumno pasivo, receptivo, obediente.

Sin embargo, con la instauración de la democracia en nuestro país, en la década del ochenta, muchas cosas cambiaron en la educación especial: se comenzó un proceso de revisión de los planes de estudio del profesorado, la teoría y la práctica se fueron nutriendo de los debates que se daban en el campo educativo. Se plantea la necesidad de revalorizar la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. Autores como Apple, Carr, Kemmis, Diaz Barriga, entre otros sustentan esta concepción.

Ya no se trata de aplicar un método aséptico, en cualquier lugar y a cualquier persona sino que toman vigencia planteos políticos, y sociales que modifican la concepción del sujeto de la educación especial, su lugar en la sociedad, sus deberes y derechos como ciudadanos, diferente manera de pensar la diversidad racial, religiosa, intelectual. Estas perspectivas intentan consolidar nuevas líneas teóricas críticas para orientar prácticas educativas alternativas para la transformación social (Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo, 1994)²

- Con estos cambios sociales, políticos y culturales, se extendió desde la Universidad la práctica de los docentes especiales a lo que se llamó la rehabilitación comunitaria, trabajo en los barrios, escuelas y centros comunitarios para elaborar proyectos donde se atendiera a las personas con discapacidad en el contexto social y con la participación de distintos agentes sociales. Desde este ámbito se incentivó la actualización de los egresados a través de cursos de grado y post grado.

- En la misma línea de trabajo se creó en la década del 90, el Proyecto Cruz del Sur, subvencionado por la Fundación Bernard Van Lee. Era una experiencia de educación no formal en cuatro barrios marginales de la ciudad, que se planteó con el objetivo de evitar la exclusión y marginación atenuando los factores de riesgo que inciden en el fracaso escolar. Se puso especial énfasis en el proceso de alfabetización temprana y se atendió a niños de dos a seis años conjuntamente con los adultos que interactúan cotidianamente con ellos. Las actividades se realizaron durante cuatro años mediante talleres de trabajo con los niños, con la familia, con los docentes y las madres animadoras preparadas especialmente para trabajar en los talleres de aprendizaje.

- En el marco de los proyectos de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, buscando nuevas experiencias para mejorar las prácticas en educación especial, conformamos un grupo interdisciplinario que se fue constituyendo paulatinamente en una comunidad pedagógica y de

investigación³ de referencia para el análisis de nuestras prácticas. Filósofos, psicólogos, matemáticos, biólogos, historiadores y pedagogos que trabajan en los distintos niveles del sistema educativo y en la formación de docentes para el sistema, fuimos convocados para abordar una problemática común: la reforma de la enseñanza, bajo el convencimiento que no sería solo una reforma programática sino sobre todo paradigmática abordando la relación del docente con el conocimiento.

Detrás de este desafío, inscribimos nuestra voluntad de cambiar las prácticas docentes en educación especial y así encontramos en el pensamiento de Edgar Morín una fuente de reflexión cuando señala que en educación hay que “contribuir eminentemente al desarrollo del espíritu problematizador donde la filosofía adquiere significación, como un poder de interrogación y de reflexión sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana”.⁴ En este punto trabajamos abocados al análisis de las prácticas en los distintos niveles del sistema educativo, siendo la enseñanza en educación especial una de las problemáticas abordadas.⁵

2. En la actualidad

Varios de los integrantes del Proyecto anterior, en la actualidad, hemos constituido un nuevo proyecto denominado **LAS PRACTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje**, para seguir analizando las prácticas docentes incluyendo la problemática de la educación y la comunicación en educación especial desde la Línea B del proyecto: “*LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje*” dirigido por la Esp. María F. Giordano.

La fecundidad del Modelo complejo de la práctica docente desarrollado en el marco del Proyecto 4-I-9301 utilizado en diversas experiencias de investigación nos permitió incorporar nuevas categorías y atravesamientos. Resultó particularmente significativa la posibilidad de investigar las prácticas docentes desde las tramas comunicacionales que se establecen en la relación docente-conocimiento-alumno en situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Nos proponemos investigar ahora, en el contexto del pensamiento complejo, la vinculación entre educación y comunicación y su impacto en la comprensión humana e intelectual de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Esta propuesta se encamina en la búsqueda de un dispositivo pedagógico que contemple:

- El paradigma de la complejidad, para reformular las prácticas docentes
- La incorporación de los medios de comunicación en las prácticas desde una perspectiva crítica y participativa.

- La enseñanza para la comprensión como enfoque didáctico que posibilita un marco para enseñar a pensar, lo cual implica poder actuar reflexivamente con el conocimiento.⁶

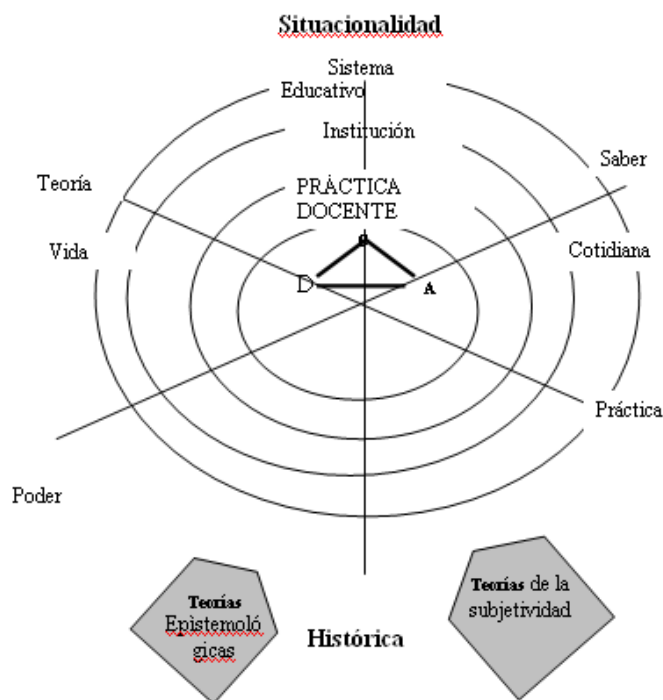
- El “aprender a aprender” para facilitar la comprensión y los hábitos de estudio en lugar de memorizar y retener nociones.

- La educación familiar ya que ningún recurso ni ayuda es más importante para un niño con discapacidad que la participación de sus propios padres o adultos significativos de su vida cotidiana
- El desarrollo de la creatividad y la imaginación como eje transversal de todas las actividades que se lleven a cabo.

3. El modelo complejo de la práctica docente

En la ruta que hemos venido construyendo hacia mejores prácticas, la consideración de la práctica docente desde un modelo complejo ha venido a cubrir el espacio de necesidad para entender aquellas que realizamos en el ámbito de la educación especial. Este modelo surgió en el marco del Proyecto de Investigación anterior y nos continúa permitiendo realizar un profundo análisis de las prácticas visualizando la complejidad que las mismas implican a partir de la relación docente, alumno, conocimiento.⁷

El análisis de la práctica docente se realiza a partir de dos grandes vías de abordaje: las teorías epistemológicas y las teorías de la subjetividad introduciendo algunos ejes fundamentales para su análisis: la situacionalidad histórica, las relaciones de poder saber, la relación teoría práctica y la vida cotidiana.⁸



Tal como se visualiza en el gráfico, la práctica docente es una situación muy compleja y no puede ser resuelta solamente desde la perspectiva pedagógica, requiere para su abordaje un modelo complejo entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología. Por estas razones decimos que la práctica docente es una práctica social, humana, ética que no se puede mejorar desde instrumentos técnicos predeterminados, desde una mirada prescriptiva, cada práctica es especial, única, por lo tanto mejorarlas implica un profundo análisis de las mismas por parte de los profesores. Estas consideraciones son claves para poder pensar las prácticas docentes desde otro lugar, de tal modo que pierden valor esas prácticas que se llevan a cabo a partir de un método rígido y estandarizado para todos los sujetos, en todos los lugares.⁹

Violeta Guyot sostiene que “los saberes que el docente instrumenta como soportes de su práctica, están condicionados por los conceptos, representaciones y certezas que ha construido a lo largo de su práctica. El docente tiene determinadas formas de pensar sus prácticas, pensamientos determinados acerca de sus alumnos, preconcepciones, valoraciones que interjuegan con las subjetividades de los alumnos muchas veces entrando en franca oposición.”¹⁰

Este juego de intersubjetividades lleva a meditar acerca de los preconcepciones que los docentes se forman acerca de los alumnos que fracasan en la escuela, aquellos rotulados con el nombre de determinadas patologías, sin analizar todos los factores que inciden en el desarrollo de la práctica y que determinan el éxito o el fracaso en los aprendizajes y lo más preocupante, sin analizar el daño que se produce cuando se rotula.

En el interjuego de las distintas variables que se pueden visualizar en el modelo, ¿podríamos decir que el niño con dificultades para aprender es el “culpable del fracaso escolar”? ¿Es un problema del aprendizaje o un problema de la enseñanza? ¿Tienen la culpa los padres? ¿Qué variables deberíamos considerar para analizar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas especiales y comunes? Si bien cada niño es diferente y puede necesitar programaciones específicas, ¿podemos desconocer la propuesta de analizar la práctica para mejorarla?

Este es un ploteo que debe realizarse desde un enfoque que cuestione el paradigma de la simplicidad, teniendo en cuenta que la enseñanza en este ámbito ha sido siempre simplificada en la creencia de que así se aprende con mayor facilidad, además desde una sola mirada: el alumno discapacitado como causa del problema y único punto a modificar.

Señala Morín que el problema de la educación se ha reducido a términos cuantitativos: más créditos horarios, más docentes, más contenidos, menos materias en los programas pero que esto, solamente, no cambiará la educación del futuro si no se cambia el pensamiento.

No obstante vemos que este cambio de paradigma también se está reduciendo a cambios cuantitativos o de forma pero no de profundidad, lejos estamos de alcanzar instituciones educativas que atiendan la diversidad.

El paradigma de la complejidad permitirá reformular el problema que nos ocupa en su diversidad y multiplicidad, como escenario donde cada sociedad pone de manifiesto sus formas de

estructuración social, sus valores y los proyectos que sustenta a través de los saberes que valora y transmite. Las formulaciones que del pensamiento complejo han realizado Illya Prigogyne y muy particularmente Edgard Morin en el campo de las ciencias humanas, nos permitirán introducir conceptos, principios y procedimientos de análisis y reflexión en los diversos niveles de nuestra problemática hoy orientada a repensar las prácticas en un modelo que incorpora la educomunicación para mejorar las prácticas en educación especial utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.¹¹

4- La incorporación de los medios de comunicación en las prácticas desde una perspectiva crítica y participativa

No es posible desconocer la relevancia que en el mundo actual tienen las tecnologías de la información y la comunicación para la vida laboral y personal de todos los individuos. En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin deficiencia, se hace imprescindible la formación en el uso de las tecnologías, su ausencia en los proyectos educativos conjuntamente con la familia, puede transformarse en un elemento de exclusión más que de inclusión, además muchas veces es el único medio de acceso al currículum y a la información general.

Ejemplo de ello es el uso del CD-Rom en los hogares y centros escolares para la intervención en los sujetos con discapacidades lingüísticas. Por ejemplo estas personas tienen problemas para procesar con la suficiente rapidez los sonidos y atribuirles significados, con el uso de CD-ROM y cintas de audio se pueden modificar la velocidad de los sonidos, se pueden utilizar dibujos o imágenes para estimular la producción de sonidos específicos y de determinadas palabras. Se trata de terapias innovadoras que pueden mejorar sustancialmente el desarrollo del lenguaje, una de las muchas barreras pedagógicas que tienen los niños para acceder al currículo y permanecer integrados en las escuelas comunes.

Al mismo tiempo se está abriendo un mundo de posibilidades para las personas con discapacidad visual tal es el caso del libro hablado, los circuitos cerrados de televisión y el retroproyector para imprimir textos escritos en letras más grandes, la conversión de mensajes escritos en mensajes orales mediante un sintetizador de voz o una línea Braille. Recientemente se ha desarrollado la audio descripción lo que permite participar activamente en diferentes situaciones sociales a las personas con discapacidades visuales severas ya que proporciona información complementaria basadas en claves no visuales, a las imágenes que aparecen en la pantalla.¹²

Los avances que se han producido en la tecnología han cambiado la vida de personas con discapacidades severas: tecnología asistida e instrucción asistida por ordenador, interruptores para prender una luz y comunicarse por medio de ella, el uso de hardware y del software para que puedan acceder a la enseñanza a los alumnos que viven alejados de los centros educativos, el uso de la tecnología para comunicarse con las familias(Cintas de video entre la escuela y el hogar, el uso de internet para una comunicación permanente etc), esto ha sido de gran utilidad para trabajar con personas que tienen discapacidades múltiples.

Todas estas ayudas que permiten el acceso a una gran cantidad de información, están minimizando los efectos de la discapacidad lo cual sin duda es uno de los objetivos que se persiguen como prioritarios en las nuevas concepciones de educación especial pero hay dos aspectos, aún para resolver: el costo de las ayudas técnicas y la información que la población tiene sobre ellas.(Deutsch Smith, 2003).¹³

En este sentido, creemos, desde las prácticas docentes que se llevan a cabo en distintos niveles y modalidades del sistema educativo, es posible revertir muchas de las situaciones de desventaja social pero también permite ir más allá del mero uso de la tecnología en la escuela, ésta debe servir a nuestro criterio para revolucionar todos los atravesamientos sociales, pedagógicos, ideológicos, psicológicos que se dan en la prácticas educativa.

En primer lugar, puede ayudar a superar en la escuela, el problema de las diferencias culturales y socioeconómicas que generan muchas veces el fracaso en la escuela. De esta manera se puede superar el obstáculo pedagógico que genera el pertenecer a diversos universos culturales. El uso de internet para conocer diversas culturas, el e mail para relacionarse con personas de diferentes razas y costumbres, los proyectos de la radio en la escuela para abordar temáticas que surjan de las problemáticas comunitarias, el uso del grabador para realizar entrevistas, el envío de mensajes de texto a teléfonos fijos y móviles de cualquier operador desde el ordenador etc.

La incorporación de los medios de comunicación en las prácticas desde una perspectiva crítica y participativa ha inaugurado nuevas formas de conocer, provocando lo que se llama alfabetizaciones múltiples y poniendo énfasis en las mediaciones culturales¹⁴

La relación entre educación y comunicación, resulta actualmente de importancia en diferentes ámbitos. Desde la perspectiva de las prácticas es doblemente importante ya que esta relación debe ser trabajada con distintos agentes sociales: los teóricos, los investigadores, los docentes, las familias. La escuela y los medios juegan, de manera paralela, un papel en la percepción del mundo, la adquisición de valores y los procesos de socialización. (Quiroz, 1993)

Los nuevos medios de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una alfabetización múltiple (Kaplún, 1992) o alfabetización posmoderna (McLaren, 1994)

Así deja de tener gravitación prevalente el volumen de contenidos que se entrega -sobre todo si tenemos en cuenta la rápida obsolescencia de los mismos- y ocupa en cambio un papel decisivo el modo en que son entregados, vale decir, la dimensión pedagógica y metodológica del accionar educativo. En lugar de persistir en la acumulación de información, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información, sin perjuicio del soporte en que circule; formar asimismo para el trabajo en equipos, preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos para expresarse y comunicarse, potenciando a los educandos como emisores para constituir el educando-hablante que suplante al educando oyente. En síntesis, educar para una sociedad que requiere ser alfabetizada en los múltiples lenguajes que la atraviezan y configuran.

Estos lenguajes constituyen la intrincada trama de mediaciones que operan entre los sujetos y conocimientos a ser comprendidos.

La relación de los Sujetos con los medios y los lenguajes que mediatizan el conocimiento, posibilita un diálogo comunicativo reflexivo si posee una intencionalidad educativa para la comprensión.

5- La enseñanza para la comprensión

La Enseñanza para la Comprensión ofrece un enfoque didáctico desarrollado en el Project Zero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, que posibilita un marco para enseñar a pensar. Poder pensar significa comprender en profundidad lo cual sería una de las máximas aspiraciones de la enseñanza.

Este enfoque didáctico concibe a la comprensión como la posibilidad de actuar flexiblemente con el conocimiento (David Perkins, 2001) La comprensión incumbe la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.

Comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, implica ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una manera innovadora.¹⁵

Esta idea de comprensión incluye una doble dimensión: pensamiento y acción, dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano (Paula Pogré, 2004) El aprendizaje para la comprensión requiere aprender en la acción. No es posible comprender si sólo se reciben datos; aunque, por otro lado, es difícil hacerlo si no se cuenta con la información básica necesaria. Aprender para la comprensión implica comprometerse con acciones reflexivas, con desempeños que construyen comprensión. Para enseñar a pensar se necesita una nueva propuesta pedagógica y esto, a su vez, requiere otra organización de las aulas y de las instituciones educativas que de lugar a otros modos de enseñar.

6- Enseñar a pensar. Aprender a aprender

Desde nuestra experiencia, hemos puesto en juego todos los medios para que los estudiantes, aprendan a relacionarse de otra manera con el conocimiento, porque el enseñar, debe tener una dimensión distinta en educación especial: no se trata de seguir condicionando al mejor estilo conductista, ni de adiestramiento, como si ellos no pudieran movilizar estrategias de pensamiento, en realidad muchas veces no lo hacen porque no se lo enseñamos, no lo hacen porque no damos tiempo y espacio para usar el pensamiento. Se trata de colocar en otro lugar al sujeto de la educación especial, no como un discapacitado sino como una persona que puede pensar, y aprender de una manera diferente¹⁶

Estamos convencidos que *Enseñar a pensar, aprender a aprender* es un medio eficaz para superar muchos de los problemas planteados en los niños con NEE, lo exige hoy la sociedad tecnificada y competitiva del mundo laboral. Los alumnos necesitan aprender a usar herramientas para dar respuesta a problemas complejos de la escuela y de la vida y ese es un objetivo que deberemos plantearnos si queremos lograr la integración o inclusión social de todas las personas sin discriminación.

No obstante las buenas intenciones, muchas veces se cae en el uso de programas de instrucción programada para condicionar a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales con o sin discapacidad para modificar determinadas conductas en forma bastante automática: para organizar ideas, para memorizar, para la voluntad, para la atención, para trabajar en grupo, para obedecer órdenes etc. No es tan simple lo que pretendemos. Enseñar a pensar desde nuestra perspectiva abarca cambios de conducta y el mejoramiento de los procesos intelectuales pero también se trata de poder utilizar el pensamiento en muchas facetas de la vida en relación con los valores humanos planteados en términos de elecciones y consecuencias.

No se limita sólo a la esfera del conocimiento sino que abarca también la imaginación, incluye el pensar con algún propósito, fomenta la expresión de valores, actitudes, sentimientos, creencias y aspiraciones.¹⁷

Desde esta perspectiva, se debe dotar a los alumnos con las suficientes herramientas para solucionar problemas, deben ser capaces de entender el significado de las actividades escolares e intentar sacar partido de ellas teniendo en cuenta sus intereses, su adaptación social y su autoestima

Estas herramientas, creemos, podrían ser uno de los objetivos primordiales, por no decir el más importante, en la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela, deben aprender a estudiar, deben aprender a comprender y producir textos y esto es lo que le ayudará a alcanzar los contenidos curriculares que exige la escuela y los conocimientos generales que exige la sociedad.

Los docentes de todas las áreas curriculares deberán enseñar a los alumnos estrategias de aprendizaje, lectura y resolución de problemas que les permitan desarrollar mejor su pensamiento para que tengan éxito en sus aprendizajes y llegar a ser estudiantes autónomos y críticos en la medida de sus posibilidades.

7- La lectura y la escritura como procesos de comunicación social

El dominio de la lectura y la escritura como herramienta para insertarse en el mundo de la cultura, es sin duda una meta imprescindible en la formación de las personas. La Alfabetización, en sentido amplio, es formar lectores y escritores autónomos sin importar la edad, la condición social, física o intelectual.

Desde esta perspectiva la lengua escrita es considerada, entonces, un objeto social que sirve para comunicarse. Sin embargo, a pesar de su importancia para que nuestros alumnos tengan

éxito en la escuela y en la vida, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la escuela sigue siendo un problema, justamente porque no es vista como un objeto social sino como un objeto escolar y esto es clave en la relación docente alumno conocimiento.

Siempre el debate se basó en la búsqueda de los mejores métodos para solucionar el problema de la enseñanza tomando lo que la psicología conductista determinaba como necesario para aprender: orientación espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena fonoarticulación, ejercicio de la memoria, etc. El desarrollo de las funciones psicológicas básicas es importante en esta perspectiva porque la escritura está asociada fuertemente a la copia y la lectura a la decodificación solamente.

Hoy, leer ya no se concibe como descifrado, las investigaciones han demostrado que éste es un proceso activo donde el sujeto pone en juego estrategias perceptivas, cognitivas y lingüísticas para obtener una lectura con significado, siempre, alejándose de aquella vieja visión de que la lectura se enseña en el siguiente orden: lectura mecánica, expresiva y comprensiva.

Para Solé (1992) *Leer es comprender, este es un proceso que implica activamente al lector, para esto es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos –conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc.- que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige además que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura.*¹⁸

Para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación pero simultáneamente se debe enseñar las estrategias que conducen a la comprensión.

La escritura por su parte, no es un modelo a ser copiado, porque aprender a escribir no es aprender a copiar, la escritura es *una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, es un objeto social que sirve para comunicarse, señala Teberosky*¹⁹ y así debe mirarlo el niño para que comprenda cuáles son sus funciones.

Estamos convencidos que enseñar a los niños con necesidades educativas especiales a comprender y producir textos con sentido los ayudará a:

- superar obstáculos en el acercamiento a los diferentes contenidos curriculares,
- mejorará su autoestima porque podrá comunicarse a través de la lengua oral y escrita,
- podrá encontrar otros espacios para la recreación buscando por sí mismo los textos de circulación social que le interesen.
- leer y escribir le ayudará a producir cambios profundos en el modo de pensar porque podrá acceder en forma autónoma a todo tipo de información

En función de estas concepciones teóricas la propuesta fue arbitrar los medios no solamente para alfabetizar sino también para formar usuarios competentes, autónomos y críticos de la lengua escrita.

8. Creatividad y pensamiento creativo

La creatividad es una cualidad del pensamiento que permite al individuo generar muchas ideas, inventar nuevas ideas o combinar ideas existentes de manera novedosa, explorar, descubrir, etc. Su estudio interesa a los investigadores del campo científico, educativo, en el arte y ha sido definida de diferentes maneras según se la vincule con la conducta investigadora, con la solución de problemas, con el arte,

Nos interesa especialmente acentuar su inclusión en todos los programas para atender a las personas que tienen necesidades educativas especiales, con alta o baja capacidad intelectual ya que en general ocupa un lugar relevante en las escuelas que atienden alumnos con altas capacidades, se ven programas para estimular la curiosidad, la imaginación, el pensamiento productivo, las expectativas de alcanzar éxito, son muchas.

Sin embargo no ocurre lo mismo en los programas y escuelas que atienden alumnos con trastornos en el desarrollo, baja capacidad cognitiva o con discapacidades quizá porque ocupa un lugar prioritario la discapacidad y no las potencialidades, quizá por aquello de las “profesías autocumplidas”, donde las expectativas del entorno determinan las posibilidades.

Por el contrario, creemos que todos los individuos tienen potencialidades creativas si se da un lugar para que éstas se desarrollen. En el diccionario de Psicología de Sillamy se encuentra la siguiente definición: *La creatividad es la disposición a crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades dependiendo estrechamente del medio sociocultural. Esta tendencia natural a realizarse necesita condiciones favorables para que se exprese adecuadamente. El temor a desviarse y el conformismo social son el cepo de la creatividad. El niño pequeño que se asombra, se maravilla y se esfuerza para alcanzar las cosas nuevas que le presenta el mundo, pero que aún no ha pasado por la educación, es particularmente creativo.*²⁰

Para nosotros es importante pensar por un lado, que todos los individuos pueden ser creativos, por otro lado, tomar conciencia que una educación integral debe contemplar el desarrollo del pensamiento convergente y el pensamiento divergente, sólo de esta manera lograremos que una persona se desarrolle plenamente.

Las propuestas tanto formales como no formales para las personas discapacitadas, deben abrir cauces a la espontaneidad, la imaginación, la fantasía para que fluya todo aquello que hemos adormecido al ubicarla en el lugar de la pasividad.

9. Educación familiar

Ningún recurso ni ayuda es más importante para un niño con discapacidad que la participación de sus propios padres o adultos significativos de su vida cotidiana. La aceptación de la familia de un hijo con discapacidad, es la primera integración de la cual deberíamos hablar cuando se abordan estos temas, esto es siempre doloroso, conflictivo y difícil de superar pero si no se logra se verá en peligro la integración escolar y la integración social porque de diferentes maneras perjudicará al niño.

La educación temprana de estos niños debe contemplar la participación de las personas de su entorno. En nuestro proyecto se toman temas de la psicología sociohistórica-cultural fundada por Vigotsky de donde se desprende la importancia de los otros en la construcción de los procesos psicológicos superiores. A diferencia de los procesos elementales de la vida psíquica que tienen un origen biológico, los aspectos humanos que se manifiestan en aquellos no se rigen por leyes biológicas, no son innatos, no existen a priori, no las construye el individuo solo sino que responden a la internalización según la cual una operación interpsíquica se transforma en intrapsíquica a través de las relaciones sociales, el entorno interviene activamente desde el niño nace por eso la infancia es el centro para lograr los mejores aprendizajes.

Con estas ideas hemos de incluir a los padres en la propuesta de alfabetización construyendo programas de alfabetización familiar donde se puedan considerar el uso de las alfabetizaciones múltiples en las tareas y actividades cotidianas. Puede comprender leer, escribir, hablar escuchar usando la radio, la televisión, la computadora, los celulares, los videos, el cine, las calculadoras y múltiples exploraciones que podrán compartir con otros padres y con los docentes en diversas instancias del proyecto porque también estas son usadas en las prácticas escolares.

Ya no se trata de aconsejar a los padres que le lean un cuento a sus hijos, o que los pongan en contacto con materiales de lectura y escritura, se trata de hacer todo eso usando también las tecnologías de la información que han aportado cambios considerables en la lectura y la escritura. Estos cambios afectan no sólo al soporte e instrumento sino también al texto, a las actividades de leer y escribir, a las relaciones entre estas actividades y a los procesos de aprendizaje implicados: se producen cambios en la forma gráfica de los mensajes escritos, a las diferentes formas de leer en papel y en pantalla, cambios por los recursos de multimedia que combinan medios visuales, animación, sonido y textos (los libros parlantes creados para mejorar la comprensión y reducir las dificultades de decodificación en los lectores principiantes), cambios en el procesador de textos y la escritura, el hipertexto como sistema de base de datos almacenados, cambios en la definición de lectura y escritura.²¹

10. Un nuevo desafío; El plan de trabajo en desarrollo

En el marco del nuevo proyecto y más específicamente en la Línea B del mismo: “Las prácticas comunicacionales en Educación Especial” estamos haciendo un estudio de tres casos, una investigación de tipo longitudinal con niños que tienen necesidades educativas especiales sordos, con síndrome de Down, y dificultades de aprendizaje, con los padres y con los docentes que los atienden tanto en los servicios especiales como en el aula común.

Objetivos específicos

*Indagar las características de los diversos universos culturales de los sujetos que se involucran en el proceso educativo: alumnos, docentes y padres en la Educación Especial.

- a. relación de alumnos, docentes y padres con la tecnología de la época.
- b. trayectos personales en la construcción de la relación con la tecnología
- c. impacto en los modos de pensar, aprender y comprender generados por los diferentes modos de relacionarse con la tecnología

*Identificar los modelos educomunicacionales que subyacen en las prácticas docentes que se desarrollan en la Educación Especial

- relación docente-conocimiento-alumno
- tramas comunicacionales existentes
- evidencias logradas en la relación educación-comunicación

*Indagar la dimensión y el nivel de comprensión alcanzado por los sujetos que concurren a la Educación Especial, a partir de las prácticas educomunicacionales que se desarrollan

- Dimensiones de la comprensión: contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación

-Niveles de comprensión: Ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría

*Analizar y evaluar el conocimiento y la comprensión que poseen docentes y alumnos de la Educación Especial acerca de los lenguajes de los diferentes medios

- Lenguajes: gestual, visual, auditivo, audiovisual y multimedial
- Soportes: papel, cintas magnéticas, CD, DVD y otros

*Identificar y analizar las competencias comunicacionales de docentes y alumnos en la Educación Especial

-Competencias lingüísticas y no lingüísticas

*Comprender las significaciones que los sujetos de la Educación Especial involucrados, atribuyen a las prácticas educomunicacionales, a partir de sus sentires y vivencias.

*Diseñar propuestas e implementar prácticas en alfabetizaciones múltiples transformadoras en la Educación Especial basadas en la comprensión que se va alcanzando a partir del conocimiento producido en el marco de la investigación.

Técnicas de recolección de la información

Cohientemente con los supuestos teóricos y epistemológicos asumidos en este trabajo, las técnicas que aportan información necesaria para la comprensión del problema objeto de estudio son:

En relación al objetivo I:

- Se realizan:
- a) Entrevistas en profundidad
 - b) Observaciones participantes y no participantes
 - c) Instancias colectivas

Estas técnicas de carácter interactivo permiten conocer y comprender los universos culturales de docentes y alumnos y complementariamente padres del régimen antes mencionado. La caracterización de los mismos constituyen la base para la identificación y superación del obstáculo pedagógico en la construcción del conocimiento.

Complementariamente se obtiene información a partir del análisis de las producciones de los sujetos (orales, escritas, etc.)

En relación al objetivo 2:

El análisis de las prácticas docentes se efectúa a partir de la información obtenida a través de:

Observaciones participantes y no participantes: los investigadores, inmersos en la situación natural a estudiar, observarán e indagarán sobre las distintas cuestiones que van emergiendo. Esto permite comprender en forma holística y contextualizada los modelos educacionales que subyacen a la prácticas educativas.

Entrevistas en profundidad a docentes y alumnos

En relación al objetivo 3:

Para determinar la dimensión y el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes y docentes, se consideran tres cuestiones: a) Qué quiero comprender?, b) Cómo que lo comprendo?, c) Cómo sé que lo comprendo?.

Las técnicas que nos proporcionan información sobre los aspectos antes mencionados son:

Entrevistas no estructuradas a los docentes

Diálogo con los alumnos

Observaciones participantes y no participantes de las actividades propuestas y del tipo de desempeños que las mismas implican.

Producciones de los docentes: planificaciones, proyectos áulicos, PCI portfolios, biografías educativas, trabajos de campo, ensayos, etc.

Producciones de los alumnos: discursos, textos de uso social, carpetas y cuadernos, trabajos de campo, juegos y dramatizaciones, etc.

En relación al objetivo 4:

Para conocer el grado de conocimiento y comprensión que poseen docentes y alumnos acerca de los lenguajes de los diferentes medios, se utilizan:

a) Observaciones participantes y no participantes

b) Entrevistas no estructuradas a docentes, alumnos y complementariamente a padres

c) Análisis de contenido en diferentes producciones

En relación al objetivo 5:

Para determinar qué tipo de competencias comunicacionales poseen docentes y alumnos, se trabaja con:

Producciones de docentes y alumnos

Observaciones participantes y no participantes

En relación al objetivo 6:

Para indagar las significaciones que docentes y alumnos de Educación Especial atribuyen a las prácticas educomunicacionales, a partir de sus sentires y vivencias se trabaja con:

a. Entrevistas en profundidad.

En relación al objetivo 7:

Se generan procesos de reflexión sobre las prácticas que se vienen implementando, de modo que a partir de la comprensión lograda, se vaya avanzando hacia prácticas de alfabetizaciones múltiples.

Talleres con docentes y padres.

Seminarios con docentes y directivos.

Nota: La triangulación de las distintas técnicas empleadas, es utilizada como estrategia de validación del estudio

Análisis de datos

En esta investigación la obtención y análisis de la información son tareas complementarias, continuas, simultáneas e interactivas, que se desarrollan en un proceso espiralado. Esto dará la posibilidad de recoger datos complementarios y poner en juego nuevas “hipótesis” o “anticipaciones de sentido” que emerjen durante el análisis.

La estrategia fundamental utilizada es el Método Comparativo Constante, que implica conceptualizar, categorizar, encontrar relaciones y evidencias por vía inductiva.

Notas

¹ Lic. en Psicología, especialista en Didáctica y en Educación Especial. Profesor titular efectivo en Dpto. Educación y Formación Docente. Directora de la línea B del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina

² Castels M, Flecha R, Freire P, Giroux H. Macedo D, Willis P (1994) Nuevas perspectivas críticas en educación Edición. Paidós. Barcelona-Buenos Aires –Mexico.

³ Hacemos referencia al Proyecto de Investigación Consolidado N° 419301: Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas, dirigido por la Profesora Violeta Guyot en la Facultad de Ciencias Humanas de la U. N.S.L

- ⁴ Morin E (2001) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma Reformar el pensamiento. Ediciones Nueva Visión. Pag. 25
- ⁵ Hacemos referencia a la Línea B del Proico 419301 que pone el énfasis en el análisis de las teorías y las prácticas en educación. La misma se encuentra coordinada por la Esp.. María F. Giordano. Facultad de Ciencias Humanas.U.N.S.L
- ⁶ Perkins,D. (1995) La escuela Inteligente Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente Gedisa. Barcelona
- ⁷ Proyecto de Investigación Consolidado N° 419301. Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas, dirigido por la Profesora Violeta Guyot. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis.
- ⁸ Guyot,V (1999) La enseñanza de las ciencias En Alternativas Estudios sobre la enseñanza. Laboratorio de Alternativas Educativas Año IV-N°17 San Luis.Argentina. Pag 26
- ⁹ Divito,M. Pahud, F. (2004) Las prácticas docentes en educación especial. Ediciones L.A.E. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- ¹⁰ Guyot V Ob. Cit
- ¹¹ Nos referimos al Proyecto LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje” dirigido por la Esp. María F. Giordano.
- ¹² Deutsch Smith, D. (2003) Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Prentice Hall. Cuarta Edición. Madrid. España.Pag. 470.
- ¹³ Deutsch Smith, D. Ob. Cit Pag. 515
- ¹⁴ Kaplún, M. (1998) Una pedagogía de la comunicación. Ediciones De la Torre Madrid.
- ¹⁵ Blythe, T. (1999) La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México Pag. 39.
- ¹⁶ Divito, M. Ob. Cit.
- ¹⁷ Raths, L.(1986) *Cómo enseñar a pensar* Paidós Studio Buenos Aires.
- ¹⁸ SOLÉ, I. (1994) Estrategias de Lectura Edit. Grao, España. Pag. 23
- ¹⁹TEBEROSKY, A. TEBEROSKY, A TOLCHINSKY, L. (1995) Más allá de la alfabetización Editorial Santillana. Argentina. Pag.30.
- ²⁰ En Dadamia M. (2001) Educación y Creatividad Encuentro en el nuevo milenio. Magisterio del Río de la Plata República Argentina. Pag.47.
- ²¹ Teberosky, A. Soler Gallart,M (2003) (Comp.) Contextos de alfabetización inicial. Cuaderno de Educación N° 39 ICE – HORSORI Universidad de Barcelona.

Bibliografía

- BAUTISTA, R. (1993) *Necesidades Educativas Especiales* Ediciones Aljibe Granada
- CAMILLIONI A, DAVINI, C. LITWIN E. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires Argentina.
- CASTELS M, FLECHA R, FREIRE P, GIROUX H. MACEDO D, WILLIS P (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación* Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires –Mexico
- COLL .C.S. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* Paidós Educador Buenos Aires

- DE BONO, E (1986) *El pensamiento lateral Manual de Creatividad Paidós Studio. Barcelona*
- DEUTSCH SMITH, D. (2003) *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Prentice Hall. Cuarta Edición. Madrid. España.
- DIVITO, M. PAHUD, F. (2004) *Las prácticas docentes en educación especial*. Ediciones L.A.E. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- DIVITO M. I, CAVALLERO C. SANTIAGO V. (2003) "La residencia docente y la formación de los alumnos para la integración Escolar" En *Tendiendo redes para una educación pensada en la diversidad* Volumen 1 Publicación de la Universidad nacional de la Patagonia San Juan Bosco Argentina
- DIVITO M. I. PAHUD F, BARALE C (2003) "La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo" *Educere La revista Venezolana de Educación Seis miradas a la educación Especial* Año 7 Número 22 julio-agosto setiembre 2003. Mérida Venezuela
- FERREIRO E, (1999) *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica. Serie espacios para la lectura. México
- FRANKLIN, B Comp. (1996) *Interpretación de la discapacidad Teoría e historia de la educación especial* Ediciones Pomares-Corredor Barcelona
- GASKINS, I; ELLIOT T. (1999) *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes* Paidós Educador. Buenos Aires.
- GIORDANO M.F (2000) El lenguaje de las prácticas. Un desafío para la formación de los docentes En *Formación de formadores en América Latina Teorías pedagógicas y políticas educativas*. Coedición de - Universidad Pedagógica Nacional Colombia -Universidad Nacional de San Luis Argentina.
- GUYOT, V (1999) La enseñanza de las ciencias. En *Alternativas Estudios sobre la enseñanza Laboratorio de Alternativas Educativas Año IV-Nº17- San Luis- Argentina*
- JONES FLY, PALINCASAR S, OGLE O, CARR E (1987) *Estrategias para enseñar a aprender* (Traducción) Aique Buenos Aires
- KAPLÚN, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones De la Torre Madrid.
- MC LAREN, O. (1994) *La vida en las escuelas*. México. Siglo XXI
- MARCHESI, A; COLL, C; PALACIOS; J (1990) *Desarrollo psicológico y educación, III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza. Madrid
- MARCHESI, A; COLL, C; PALACIOS; J (2001) *Desarrollo psicológico y educación 3 Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Psicología y Educación Alianza Editorial Madrid
- MOLINA GARCÍA, S Y ARRAIZ PÉREZ (1993) *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales* Ed. Pirámide Madrid.
- MOLL, C (1993) *Vygotsky y la educación* Aique Argentina
- MONEREO FONT C, BADIA CASTELLO M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa* Edebé Barcelona
- MONEREO. C (Coord.) y otros (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Colección El Lápiz Grao Editorial Barcelona
- MOROA C, DIVITO I, CAVALLERO C. (2003) " **El sistema de apoyo a la integración Escolar**" En **Tendiendo redes para una educación pensada en la diversidad** Volumen: 1 Publicación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco Argentina
- MORIN E (2001) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma Reformar el pensamiento*. Ediciones nueva Visión.

- PERKINS D (1986) Marcos para pensar En *Thinking Frames. Educational Leadership* U.S.A
- PERKINS, D. (1995) *La escuela inteligente*. Gedisa. España
- PERKINS, JAY Y TISHMAN (1993) Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Aique.
- POGRÉ, P. Y LOMBARDI, G.(2004) *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*. Bs.As. Papers Editores
- QUIROZ. MT (1993) *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú* Lima. Contratexto-Universidad de Lima
- RATH .L. E. y OTROS (1986) *Como enseñar a pensar. Teoría y aplicación* Paidós Studio Argentina.
- RINS,E, GORLA N (2000) *Deficiencia mental genética y pedagógica*. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto Argentina
- SOLÉ, I. (1994) *Estrategias de Lectura* Edit. Grao, España.
- TEBEROSKY, A. SOLER GALLART,M (2003) (Comp.) *Contextos de alfabetización inicial* . Cuaderno de Educación N° 39 ICE – HORSORI Universidad de Barcelona.
- TEBEROSKY, A TOLCHINSKY. L. (1995) *Más allá de la alfabetización* Editorial Santillana. Argentina
- WOOLFOLK,A (1999) *Séptima edición Psicología Educativa* Ed Prentice Hall México

IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN

María Isabel Divito¹

Claudia Cavallero²

Introducción

Son numerosas las causas por las cuales los alumnos pueden presentar necesidades educativas especiales en el contexto de la adquisición del lenguaje oral y escrito. Un grupo lo constituyen aquellos que tienen algún tipo de discapacidad sensorial, física o motora, por lo cual necesitan ciertas adaptaciones de materiales, actividades y procesos de evaluación para facilitarles estos aprendizajes. Otro grupo lo constituyen los alumnos que no tienen una discapacidad pero que sus logros académicos están por debajo de los compañeros de su edad por problemas sociales, afectivos y otros.

En ambos grupos observamos dos aspectos que han llamado la atención de los especialistas en educación: por un lado las dificultades específicas en el área del lenguaje escrito repercuten generalmente en otras áreas académicas, por otro lado, el análisis de las causas de las dificultades ha estado siempre centrada en los alumnos como responsables del déficit.

En el primer caso, no es difícil pensar que las dificultades específicas en el área del lenguaje escrito repercuten en otras áreas académicas, porque estas adquisiciones abarcan la comprensión y producción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico, aspectos muy importantes para poder leer significativamente y facilitar el estudiar en las distintas áreas curriculares. Esta no es tarea fácil y tal como lo señala Freire en su libro “La importancia de leer y el proceso de liberación” es importante que frente a la bibliografía de los profesores, los alumnos no lean por encima los libros como si apenas los hojeasen porque estudiar es un proceso difícil que requiere una disciplina intelectual que sólo se adquiere practicándola. Esta manera de enfocar la lectura de los textos, implica alejarse del aprendizaje memorístico, mecánico, llamado por Freire “educación bancaria” ya que esta manera de enseñar a leer mata en los estudiantes la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad.

En total coincidencia con el autor, afirmamos que este tipo de enseñanza es la que puede explicar la negación de los educandos para leer, investigar, ampliar sus conocimientos e insertarse en el mundo de la cultura.

Estos son los alumnos que fracasan en todos los niveles del sistema educativo desde el nivel inicial hasta los cursos universitarios donde se está planteando con insistencia que los alumnos “no saben estudiar”, “no saben leer”, “no tienen un pensamiento crítico”. Los índices de fracaso escolar son alarmantes y no siempre son dados a conocer por las autoridades pertinentes.

El segundo aspecto señalado, el análisis de las causas de las dificultades centradas en los alumnos como responsables del déficit, se ha visto durante toda la historia de la educación común y especial. Así hemos observado en el modelo médico la predominancia del diagnóstico clínico y el “tratamiento” o la rehabilitación para solucionar los problemas de aprendizaje de lectura y escritura. Luego fue el diagnóstico psicométrico para determinar por medio de tests quienes no podrían aprender a leer y escribir y qué habilidades necesitaba este chico para poder hacerlo. Posteriormente se buscaron nombres menos discriminatorios y para diferenciarlos del retardo mental leve, fueron llamados disléxicos, disortográficos, disgráficos.

En la actualidad, en una época que podríamos llamar integracionista y a pesar de los cambios en los paradigmas de educación especial, no ha dejado de ser el chico el culpable de sus dificultades para aprender a pesar de que ahora se llamen niños con necesidades educativas especiales. Si bien el concepto alude al niño y su contexto como causa de los problemas escolares, en la práctica se observa que el énfasis sigue estando en el primero.

La integración de los alumnos no es tarea fácil tal vez sea porque la escuela no es capaz de mirarse a sí misma. Los expertos coinciden en que hay que dejar de pensar en los alumnos como principales responsables del fracaso y asumir el fallo del medio social y sobre todo el fallo del sistema escolar pese a los plausibles esfuerzos de los profesores. Por esta razón es que deberíamos hablar del fracaso de la escuela más que del fracaso escolar de los alumnos cuando hablamos de dificultades de aprendizaje, fracaso escolar, retardo lector, etc.

Tal vez no sea necesario buscar la patología que tiene cada alumno sino pensar **cómo se enseña, cómo aprenden los alumnos** y lo que siempre se olvida cuando se habla de leer y escribir, **cómo se concibe ese objeto de conocimiento** que se pone frente a los niños que es la lengua escrita. Esta idea implica un abordaje de la enseñanza que contempla indefectiblemente la relación docente – alumno – conocimiento – de la cual hemos hablado en otras oportunidades. (Divito M. Pahud, F. 2000: 20)

Creemos que ésta es la arista olvidada cuando se enseña a leer y escribir, de allí que en el ámbito de la educación especial, uno de los mayores problemas que tienen nuestros alumnos para integrarse a la educación común es la dificultad para comprender y producir textos, entonces, si el tema no es puesto en discusión con la relevancia que requiere, la integración de muchos niños, con o sin discapacidad, se vuelve un instrumento más de discriminación.

En varias oportunidades hemos citado a Ferreiro por sus atinadas afirmaciones respecto a este problema, y la autora dice:

“...el fracaso en los primeros años de la escuela significa fracaso en lectura, escritura y matemáticas. “El problema en matemáticas puede ser subsanado de alguna manera, porque el maestro puede hacer cosas con él, pero si no sabe leer, la escuela no sabe qué hacer con el chico porque toda la institución escolar está organizada para que el niño se mueva con textos escritos: leer consignas, copiar del pizarrón, interpretar textos, etc.”

(Ferreiro 1999: 23)

A partir de estos marcos de referencia, nuestra tarea cotidiana tanto en la docencia universitaria como en la investigación, se orienta a revalorizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como una herramienta poderosa para el ingreso y la permanencia de todos los alumnos en el sistema educativo, principio que persigue la Ley Federal de Educación cuando establece principios como: igualdad de oportunidades y posibilidades para todos y sin discriminación, equidad, respeto por la heterogeneidad de la población y elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo. (Ley Federal de Educación, Título II, Art. 5)

Cuando las intenciones no alcanzan

Uno de los cambios más importantes a los que ha debido enfrentarse la educación especial en los últimos años, lo constituye la integración en las escuelas de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales con algún tipo de discapacidad.

Éstas propuestas integracionistas tuvieron su marco en muchos documentos de distintos organismos internacionales quienes consensuaron acuerdos básicos en defensa de la no discriminación, respecto de las diferencias e igualdad educativa para todos. Entre los más trascendentes se destacan:

- El Programa de Acción Mundial para los Impedidos, Decenio para las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992).
- La Convención internacional sobre los Derechos del Niño (Nueva York, 1989).
- La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jontien Tailandia 1990.
- UNESCO Programa de las Necesidades Especiales en el aula. (1991).
- La Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Salamanca (1994).
- El Programa de Educación Especial “ Perspectivas de la Educación Especial en los países de América Latina y el Caribe”. Chile (1996)

Esta última reunión fue convocada por la UNESCO para hacer un seguimiento de los temas tratados en la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales.

De esta reunión emergen algunas conclusiones que fueron tomadas por muchos gobiernos de los países latinoamericanos para elaborar las reformas educativas.

Entre las conclusiones de esa Reunión Regional realizada se destaca el siguiente principio:

“es fundamental promover el cambio de concepciones y representaciones sociales para desarrollar actitudes positivas hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales, en el marco de una educación para la diversidad que tenga en cuenta las diferencias individuales de todos los alumnos y alumnas.” (Asociación de Institutos Educativos Privados Especiales Argentinos: 1999:23)

Se destaca además que la Educación Especial se ha de convertir progresivamente en un conjunto de recursos para la educación general, con un doble objetivo: facilitar la integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad a la escuela regular, y frenar la desintegración de muchos otros niños que por diferentes causas tienen problemas de aprendizaje o no progresan satisfactoriamente en la escuela.

Estos principios integracionistas fueron implementados en muchos países de Europa Occidental y América.

En nuestro país, a partir de la Ley Federal de Educación citada anteriormente, se elaboraron documentos específicos para la Educación Especial a partir de diversos encuentros regionales de discusión. Surgió así el acuerdo Marco para la Educación Especial (Serie A-19) en diciembre de 1998 donde se establecieron los fundamentos de la Educación Especial y las generalidades sobre las adaptaciones curriculares para distintas N.E.E.

Sin embargo, en todos estos esfuerzos por revalorizar los derechos a la educación de todas las personas, no se ha reflejado con el mismo tenor, la importancia del tema educativo en el aula, lo cual sí fue atendido en forma exhaustiva en los documentos que elaboró UNESCO a los cuales hacíamos referencia. En este documento, se propugna un modelo de escuela basado en la diversidad y abierto al medio, modelos de enseñanza centrados en el alumno y la aplicación de un nuevo currículum, que centre la enseñanza y el aprendizaje en el proceso y no en el producto. Incluye también técnicas específicas destinadas a ayudar a los alumnos a leer mejor. Al respecto dice:

“Leer es un medio de aprender. La lectura no debe enseñarse como una disciplina aislada que el alumno podrá utilizar ulteriormente para aprender(...) deben organizarse con el propósito de facilitar el aprendizaje. Uno puede formarse juicios, revisar sus propios conocimientos, modificar o corregir sus propios pensamientos y por ende, se produce el aprendizaje”

UNESCO 1993:141

Se establece, además, que el currículo debe modificarse para responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales en aspectos de temporalización, secuenciación y/o priorización de objetivos, contenidos y la provisión de medios específicos de acceso al currículo, como situaciones educativas específicas, recursos personales y materiales.

No obstante las especificaciones de estos documentos respecto al tema educativo, nosotros creemos que se debe profundizar más el currículum para la atención a la diversidad en el proyecto Educativo del Centro, atendiendo elementos de organización escolar que determinen qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, cuándo y cómo evaluar y programas específicos para la atención de la diversidad. Estos principios son los que definen una buena escuela y una buena escuela no necesita tanto adaptaciones curriculares individuales o programas específicos para los que no pueden aprender con la misma facilidad que la mayoría, sino más bien es necesario contar con un currículum abierto y flexible que permita a todos los alumnos aprender en igualdad de condiciones.

El análisis del discurso, planteado en los documentos oficiales vigentes, en relación a la problemática de la educación especial y su confrontación con algunas de las prácticas que

efectivamente se vienen desarrollando, muestra contradicciones que se generan al intentar pensar un modelo de integración escolar, en el marco de una política neoliberal y neoconservadora, organizada desde el ajuste y la exclusión.

En el momento actual hay huelgas docentes, escuelas destruidas, nueva Ley de Educación sancionada ya en el Senado de la Nación, pobres propuestas de perfeccionamiento y ninguna política que apoye a los centros educativos en los procesos de atención a las necesidades educativas especiales

La alfabetización como instrumento de compensación de las desigualdades sociales

La referencia a los procesos de integración que hemos planteado, tiene por objetivo poner de relieve la necesidad de apoyar de alguna manera estos movimientos que se han establecido por leyes y acuerdos, pero que en la práctica son obstaculizados por la política educativa vigente, por proyectos curriculares de centro cerrados y pocos flexibles o por prácticas educativas en el espacio del aula que parten de las dificultades y no de las potencialidades y posibilidades del alumno.

Más allá de estos desajustes, planteamos la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza de la lengua considerando que saber leer y escribir es una herramienta poderosa para crecer como persona anteponiendo este objetivo a la búsqueda de las limitaciones que puede tener este niño para aprender.

En función de lo señalado, consideramos que no se trata solamente de apelar a los deberes y derechos de las personas que asisten a la escuela, sino que además es preciso considerar todos los aportes que han hecho las distintas disciplinas para mejorar la enseñanza.

Específicamente en el tema que nos atañe, creemos que no se puede desconocer el desarrollo que ha tenido la investigación y la experimentación en lectura y escritura, particularmente con los aportes de la psicología y la lingüística y esto avalado por la enorme demanda social de alfabetización y democratización.

En esta dinámica, han resultado cambios fundamentales en todas las concepciones que determinan la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la producción escrita. Tomando a Jolibert podríamos resumirlas así:

- **Cambio en la concepción de aprendizaje.** Estos cambios reciben los aportes de las teorías constructivistas que se traducen en fórmulas tales como: se aprende a hacer haciendo, se aprende a escribir escribiendo, se aprende a leer leyendo. El aprendizaje es visto como un **proceso** cuyas características son: significativo, activo, interactivo, social

- **Cambio en la representación de los niños y sus posibilidades.** Desde esta perspectiva los niños son visualizados como seres inteligentes, activos, curiosos, con iniciativas, responsables, sociables, capaces de hacer y aprender mucho más de lo que uno cree si se lo pone en las condiciones adecuadas.

- **Cambio en la concepción de la construcción del lenguaje.** El lenguaje se va construyendo en la interacción con los demás, en situaciones reales de intercambio, no depositando palabras para enriquecer el cerebro de los niños. El lenguaje escrito se va construyendo en la práctica efectiva y la lectura en el intercambio con textos de circulación social.

- **Cambio en la concepción del mismo lenguaje escrito y de su unidad.** La unidad de funcionamiento del lenguaje escrito es el TEXTO, en disonancia con la enseñanza tradicional de palabras u oraciones aisladas. Los textos son organizados teniendo en cuenta trama y función. De allí la necesidad de trabajar con recetas, cuentos, informes, etc.

- **Cambio en la concepción de lo que es leer y escribir.** Leer es construir activamente la comprensión de un texto. La lectura es concebida como la búsqueda, desde el comienzo, del significado del texto, en función de los intereses y las necesidades del lector, utilizando éstas estrategias cognitivas de lectura y varias categorías de información y no solamente las letras.

Escribir es un proceso de producción de textos donde el que emite el mensaje busca de entrada que el texto producido tenga un destinatario real y con un propósito definido.

Desde este marco podríamos preguntarnos: ¿En qué se diferencian los buenos lectores de los malos lectores? ¿Qué estrategias les convierte en buenos lectores? Sin duda no es la enseñanza de la decodificación de palabras en lo cual insisten las propuestas pedagógicas que indefectiblemente derivan en las dificultades de comprensión, las diferencias claves podrían ser:

- Saben para qué leen y qué tipo de información están buscando.
- No leen palabra por palabra, sino frases enteras de las que extraen el significado.
- Cuando no saben algo no se bloquean sino que adivinan, elaboran hipótesis y corren “riesgos”.
- Utilizan toda la información a su alcance, el título, los dibujos, diagramas, conocimientos previos etc.
- Identifican los conceptos claves, los relacionan entre sí y con los conocimientos previos.
- Son flexibles, utilizan distintas estrategias de lectura según el texto, la complejidad del tema, sus conocimientos previos, etc.

Conclusiones

Los problemas planteados reflejan la necesidad de insistir en cambios en las prácticas docentes revalorizando los procesos de comprensión y producción de textos atendiendo a la naturaleza del objeto de conocimiento como a los procesos de apropiación del objeto por parte del niño.

Pero además de considerar esta temática desde lo pedagógico y lo psicológico, no se debe olvidar que es un problema social ya que estar alfabetizado o no, marca una diferencia entre los miembros de la comunidad; en los adultos es una carencia que se trata de subsanar con grandes campañas de alfabetización y en los niños se trata de prevenir para que no se conviertan en futuros analfabetos.

Se trata de poner atención a los niños que aunque pueden acceder a la escuela, permanecen poco tiempo en ella porque de una u otra manera son mal incorporados a la institución y terminan siendo expulsados por un sistema educativo que no supo como alfabetizarlos (Ferreiro 1989).

Notas

¹ Lic. en Psicología, especialista en Didáctica y en Educación Especial. Profesor titular efectivo en Dpto. Educación y Formación Docente. Directora de la línea B del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina

² Profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en Débiles Mentales. Docente e investigadora integrante de la línea B del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Bibliografía

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1998). Acuerdo Marco para la Educación Especial.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1992). Ley Federal de Educación. De la calidad de la educación y su evaluación. Título IX.
- ASOCIACIÓN DE INSTITUTOS EDUCATIVOS PRIVADOS ESPECIALES ARGENTINOS. (1999). *La Educación Especial ante la llegada del tercer milenio* Bs. As: AIEPEsA
- BAUTISTA, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Granada: Ediciones Aljibe .
- CARBONELL DE GROMPONE, M. (1982). *Dislexia escolar y dislexia experimental* en Ferreiro, E y GOMEZ PALACIO, M (1985). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- FERREIRO E. coord. (1989) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- CASSANY, D (1987). *Describir el Escribir*. Barcelona: Paidós
- DIVITO, M.I & PAHUD, M. F. (2000). *Las prácticas en Educación Especial*. San Luis: Ediciones LAE
- FERREIRO E, (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica. Serie espacios para la lectura.
- FREIRE, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- GARCÍA, S. (1994). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*.
- GIORDANO, M. & DIVITO, M. & ENRIQUEZ, P. (1999). Globalización y Educación Especial ¿integración o exclusión? en *Debates actuales en Educación Especial*, comp. Divito María Isabel . Alternativas Año III N ° 13. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis
- GOODMAN, K. (1982). *El proceso de lectura : consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo* en Ferreiro, E. Y Gómez Palacio M. “ Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura” Argentina: Siglo veintiuno editores.
- JOLIBERT, JOSETTE (1998). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Chile: Dolmen

- MARÍN, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MC GINITY, W. & KIMMEL, (1982). *El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura* en Ferreiro, E & Gomez Palacio, M. “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura” Argentina: Siglo veintiuno.
- UNESCO: (1993) Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades educativas especiales en el aula. Organización de las Naciones Unidas para la educación, ciencia y cultura. Impreso en París Francia.

REFLEXIONES ACERCA DE LA PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES FONOARTICULATORIAS EN NIÑOS DE NIVEL INICIAL.

Rossello, Lilia¹
Martínez, Silvia²

Este trabajo, se enmarca dentro del Proyecto de Investigación Consolidado: “Acción en Educación Especial y Fonoaudiología”³, y del Servicio de Extensión Universitaria (SEU) “Atención de Niños con Dificultades Fonoarticulatorias”⁴ de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Tiene como principal objetivo ofrecer pautas tendientes a la prevención de las dificultades fonoarticulatorias que a diario se presentan en el aula, que sirvan para el conocimiento, la reflexión, y la concientización respecto de la incidencia que estas tienen en el desarrollo integral de los niños, en función de mejorar en definitiva la calidad de vida de los mismos.

La acción de prevenir tempranamente es entendida como una anticipación en la búsqueda de evitar o disminuir aquellas alteraciones presentes en un sujeto.

Aunque el fonoaudiólogo en la actualidad, se interesa cada vez más por la prevención, esto es limitado. Su accionar aún se concentra en los niveles de prevención secundaria y terciaria de la salud.

No obstante cabe destacar el protagonismo que la atención temprana ha adquirido en la disciplina fonoaudiológica en los últimos años; concepto que fue evolucionando y aportando nuevas propuestas, nuevas estructuras, en definitiva, nuevos paradigmas que nos involucran directamente con la tarea preventiva, anticipándonos a la instauración de alteraciones fonoaudiológicas en niños de edad pre-escolar y en aquellos que se encuentran en los inicios de la educación formal, etapas en las que aprenden y se desarrollan bajo la influencia del contexto familiar, complementándose después su formación, con la importante y sistémica labor del docente.

En definitiva, poder detectar tempranamente, implica evitar consecuencias futuras; más aún si se tiene en cuenta que el niño a esta edad, está atravesando por un período pleno de desarrollo e iniciando el aprendizaje pedagógico, donde docentes y padres conjuntamente con el fonoaudiólogo, deben estar comprometidos en la acción.

Por lo tanto se han planteado los siguientes objetivos:

**Ofrecer pautas a docentes de instituciones escolares, tendientes a la prevención de alteraciones fonoaudiológicas.*

**Concientizar a educadores y padres acerca de la incidencia de estas alteraciones en el desarrollo integral de los niños, como así también la importancia y beneficios de la presencia del fonoaudiólogo en el establecimiento.*

**Optimizar la calidad de vida de los niños en edad escolar.*

Fundamentación:

Puyuelo, M. (1998), define al lenguaje como una conducta comunicativa, una característica específicamente humana, que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación⁵.

Calderón Astorga, N. (2005) sostiene que “al ser el lenguaje más específico de la comunicación se afirma que es un código que entiende todo aquél que pertenece a una comunidad lingüística”

Hacia los 3 años, cuando el niño ya ha adquirido una maduración neurológica importante pero no definitiva, su lenguaje cuenta con un nivel primario con estructura, vocabulario y competencia que comienza a asemejarse al lenguaje del adulto, aunque puede observarse alguna desviación de esta norma.

“Según Jakobson (1968), el niño adquiere los fonemas mas contrastados en primer lugar. Estos son los que se encuentran en todas las lenguas, mientras que los menos contrastados tienden a ser característicos de cada lengua en particular...en rasgos generales, podemos decir que a partir de los 3 años, el niño domina: /m/, /n/, /p/, /t/, /k/, /b/, /g/, /f/, /s/, /j/, /ch/, /l/, /d/, /ñ/; y presenta usos oscilantes de /r/ y dificultades con los grupos sinfonos. En edades posteriores, sigue perfeccionando los fonemas emergidos hasta su total dominio”⁶.

Es importante señalar que a partir de esta edad, la que precede al inicio escolar, comienza a dominar y a emitir con mayor exactitud y precisión los fonemas de su lengua.

El ingreso a Nivel Inicial se destaca como una etapa significativa en la vida del niño, debido a las modificaciones que ocurren a nivel biológico, afectivo, cognitivo y lingüístico.

La infancia determina la formación de la personalidad y la adquisición del lenguaje, en todas las etapas.

La cultura y la inserción en el grupo social y el contexto ambiental, son determinantes del lenguaje en el niño de 5 años, ejerciendo tanta o más influencia que la maduración en su desarrollo posterior, lo que favorece el inicio en la educación formal. Posee una sólida base de las tres dimensiones del lenguaje: aspecto fonológico-fonético, aspecto semántico y aspecto morfo-sintáctico. Cuando alguno de estos aspectos se ve comprometido se originan problemas de lenguaje de distinto tipo.

Cuando un niño ingresa a Nivel Inicial o a 1º Año con dificultades en la pronunciación, requiere especial atención. La interrupción abrupta de sus hábitos, la alteración de su círculo vital y la ampliación del medio ambiente, traen aparejados una falta de seguridad que puede resultar un

deterioro en su desarrollo, poniendo obstáculos a su expresión y sobre todo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Aunque estas dificultades en la articulación fonemática no suelen perdurar en el tiempo mas allá de los 5- 6 años, no es sostenible la creencia de una desaparición espontánea generalizable a todos los casos”⁷.

Los trastornos de fonoarticulatorios generan en la mayoría de los casos, un compromiso en su desarrollo, presentando características psicosociales generales. Desde lo intelectual, su rendimiento muchas veces no responde a sus capacidades; desde lo emocional genera enojos, inquietudes, ansiedades; desde lo psicológico, presenta conductas de inhibición, baja autoestima, inseguridad para actuar, frustración. De esta manera se ven expuestos en él todos los aspectos de su conducta, es decir: el Pensar, el Sentir, el Actuar.

“Cabe destacar la importancia de la formación del docente a través de charlas desde nuestra disciplina para capacitarlo en una observación y detección precoz de determinados signos y síntomas que alerten de una probable presencia de patología fonoaudiológica. Además de la cooperación simultánea durante el tratamiento a desarrollar desde una manera mas integral e interactiva.”. Fregapane y otro (2003)⁸.

En cuanto a la familia, ha de tenerse en cuenta que es una entidad dinámica, en permanente cambio, de modo tal que cuando un integrante presenta una alteración en su comportamiento, se producirán transformaciones en el núcleo familiar.

“Podemos pensar en una familia como un sistema muy complejo y articulado, de forma que sus miembros tejen una red de interdependencias y muchas influencias... Hay situaciones en que las familias comprenden con rapidez la naturaleza y la forma del trabajo, respetan el contrato terapéutico, cooperan con la terapia”⁹.

Concluyendo decimos que la necesidad de insistir sobre los problemas del lenguaje se torna imperiosa. Y es desde la disciplina Fonoaudiológica, que deben extremarse los esfuerzos para proporcionar ayuda a quienes la necesitan, desde la prevención misma de estas alteraciones, buscando mejorar el desarrollo integral y la salud de los niños, sobre la base de la observación, el análisis y la reflexión a la luz de los hechos, considerando que es en el contexto educativo donde deben trabajar todos los sectores involucrados, generando un espacio de reflexión conjunto: docentes, profesionales y padres.

Pautas fonoaudiológicas tendientes a la prevención y superación de las dificultades fonoarticulatorias.

- No llamarle la atención si presenta alteraciones fonoaudiológicas, ya que se vería interferida la aparición de sus demás capacidades, desde donde puede construir su autovaloración.
- Escucharlo aunque lo esté haciendo incorrectamente.

- Brindarle modelos lingüísticos adecuados.
- Evitarle situaciones donde otros niños puedan “burlarse” de su dificultad, desencadenando un situación difícil de solucionar, incluso dentro del aula.
- Hablarle pausada y claramente, utilizando frases cortas con una intensidad normal.
- Ofrecerle la oportunidad que relate a su manera sus sensaciones y vivencias, dándole el tiempo necesario para expresarse a su manera. Lo importante es que hable aunque no lo haga correctamente.
- Propiciarle un ambiente comunicativo placentero y variado, ofreciéndole la posibilidad de participar en conversaciones con su grupo de pares.
- Hacerle preguntas sencillas, referidas a los acontecimientos vividos en diferentes contextos y situaciones, potenciando de esta manera el desarrollo del lenguaje.
- No exigirle que pronuncie correctamente. Lo importante es que llegue a hacerlo a su debido tiempo, sin que pierda la confianza en sus posibilidades, ni el placer de comunicarse oralmente. Cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo.
- No repetirle las palabras tal como él las dice, sino ofrecerle modelos verbales adecuados, para facilitarle el aprendizaje del lenguaje oral.
- No llamarle la atención ni transmitirle ansiedad por corregirlo. Recordar que es fundamental ofrecerle un modelo fonarticulatorio adecuado, claro y pausado.

Conclusión:

Sobre la base de la propia experiencia, se han observado que la mayoría de los niños en Nivel Inicial, presentan alteraciones fonarticulatorias, concurriendo para su atención a diversos Centros de Salud, consultorios privados, etc., siendo la Clínica Fonoaudiológica de la Universidad Nacional de San Luis, la institución que recepta mayor número de sujetos, los cuales son derivados por pediatras, neurólogos, por iniciativa de los padres y en ocasiones por los docentes con diversos motivos de consulta.

Estas problemáticas merecen ser consideradas, difundiendo en todos los ámbitos, en especial el escolar, la ventaja de prevenir, detectar y tratar de manera precoz en beneficio directo del desarrollo integral de los niños y su implicancia en la Educación Formal.

Es al docente, a quién también compete llevar a cabo la detección y derivación de estas alteraciones en el ámbito escolar lo mas tempranamente posible, con el objetivo de mejorar y enriquecer la calidad educativa, en pos de optimizar en definitiva, la salud integral de los niños.

Resulta relevante destacar la actitud positiva que debe asumir el docente ante un niño que presenta dificultades fonarticulatorias, ya que se constituirá en un verdadero ejemplo para el resto de la clase, propiciando de esta manera el cambio necesario por parte del entorno escolar.

Para ser más eficiente en la toma de postura frente a esta situación, el maestro debe reconocer que si al niño no se le atiende su dificultad, su aprendizaje se compromete. En cambio si se trabaja

con conocimiento y responsabilidad, las condiciones de aprendizaje mejorarán ampliamente. Debe ser consciente que desde lo personal se constituye en un “modelo” para sus alumnos, y desde lo institucional eleva el estándar educativo.

Es éste el momento de ponerse frente a los hechos. Cada uno debe asumir responsablemente el rol que le compete, de tal modo que pueda revertirse la actitud para el bien de todos. Y si bien los padres, el docente y el especialista mucho pueden lograr actuando por separado, cuando aúnan sus esfuerzos el beneficio es más significativo, cuanto más si se trabaja desde un cuidadoso programa reeducativo interdisciplinario, obteniéndose la mayoría de los casos óptimos resultados.

Podemos decir, que tener que remitirse a mencionar el término “prevención” en niños con dificultades fonoarticulatorias, se transforma en la obligación de ocuparse y preocuparse al unísono con el futuro de las próximas adquisiciones; lo que constituye un verdadero reto, un desafío al que estamos llamados y comprometidos con la acción, para favorecer en definitiva la calidad de vida de los niños en edad escolar.

Notas

¹ Lic. en Flgía. Esp. en Docencia Universitaria. Docente de la Carrera de Lic. en Flgía. Integrante del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina

² Lic. en Flgía. Esp. en Docencia Universitaria. Docente de la Carrera de Lic. en Flgía. Integrante del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina

³ Dirigido por la Prof. María Beatriz Fourcade Docente e Investigadora de la Fac. de Ccias. Hnas. de la U.N.S.L

⁴ Dirigido por la Lic. Esp. Silvia Elina Martínez. Docente e Investigadora de la Fac. de Cias. Hnas de la U.N.S.L

⁵ Calderón Astorga, N. (2005):”Desarrollo del lenguaje y detección de sus trastornos en los niños y las niñas” versión on line recuperado en:<http://www.centroespecializadoenlenguaje.com>

⁶ Puyuelo, M., Rondall, J.”Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto”. Editorial Masson. Barcelona. España (2003).

⁷ Gallego Ortega, J.(2000) “Dificultades de la Articulación en el Lenguaje Infantil”. Ed. Aljibe. Málaga. España.

⁸ Fregapane, Carina; Gianotti, Luciana (2003) “Importancia del rol del fonoaudiólogo en el establecimiento escolar prevención de trastorno del desarrollo del lenguaje” Revista fonoaudiológica “Asalfa” tomo 49. N°2 pág.16.

⁹ Queiroz Marchesan, I. Fundamentos de fonoaudiología.(2002).Aspectos clínicos de la Motricidad Oral“. Ed. Médico-Panamericana. Bs. As. Argentina.

Bibliografía:

AZCOAGA, J. (1997)“Los retardos del lenguaje en el niño”. Ed. Centro Médico de Investigaciones. Bs. As. Argentina.

- CALDERÓN ASTORGA, N, (2005): “Desarrollo del lenguaje y detección de sus trastornos en los niños y las niñas” versión on line recuperado en: <http://www.centroespecializadoenlenguajeyaprendizaje.com>
- FREGAPANE, CARINA; GIANOTTI, LUCIANA (2003) “Importancia del rol del fonoaudiólogo en el establecimiento escolar prevención de trastorno del desarrollo del lenguaje” Revista fonoaudiológica “Asalfa” tomo 49. N°2 pág.16.
- GALLEGO ORTEGA, J.(2000) “Dificultades de la Articulación en el Lenguaje Infantil”. Ed. Aljibe. Málaga. España.
- PUYUELO, M. Y OTRO (2003): “Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto”. Ed. Masson. Barcelona. España
- QUEIRÓZ MARCHESAN, I. (2002) “Fundamentos de Fonoaudiología. Aspectos Clínicos de la Motricidad Oral”. Ed. Médico-Panamericana. Bs. As. Argentina.
- RONDAL, J Y OTROS.(1999) “Trastornos del lenguaje. I “. Ed. Paidós. Barcelona. España.

Orientación educativa y psicopedagógica. Madrid.

SOFTWARE EDUCATIVO PARA PERSONAS SORDAS.

La tecnología como soporte del aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales

*Zúñiga, Mariela Elizabeth¹
Pahud, María Fernanda²*

*El programa educativo “**El campo y la ciudad. Vivir de maneras diferentes**” se genera dentro de la Línea B “Las prácticas educomunicacionales en Educación Especial”³ del mencionado Proyecto de Investigación. Éste se lleva cabo desde el año 2005, a través de una metodología cualitativa y, particularmente en la Línea B, bajo la modalidad **Estudio de Casos**. En ella se trabaja con una muestra intencional conformada por tres alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y su contexto.*

Las autoras de esta comunicación focalizan la mirada en una niña sorda de 9 años que asiste a una escuela especial de la ciudad de San Luis, el Servicio Jean Piaget, Centro Educativo N° 21 “Puerta de Cuyo”.

El análisis de los datos obtenidos en el primer año de investigación (2005), pusieron de manifiesto la necesidad de hacer énfasis en el enriquecimiento de los diferentes sistemas de comunicación a los que la niña sorda tiene pleno acceso (lengua de señas, lengua escrita) y en el desarrollo de diferentes estrategias de pensamiento, que le posibilitaran un desarrollo integral de su persona y mejores posibilidades de participar en diferentes entornos sociales en igualdad de condiciones.

Como respuesta a esta necesidad, se instrumentaron diferentes propuestas de abordaje (Pahud, F.; Zúñiga, M.; González, M. 2006) en las que se contó con la invaluable asistencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que ofrecen a las personas sordas formas más ajustadas de acceder al conocimiento, siendo un valioso aporte en diferentes sentidos: en tanto instrumento para el desarrollo y optimización de estrategias cognitivas y meta cognitivas y, fundamentalmente, por permitirles acceder a un importante caudal de información visual. La capitalización que se haga de este canal, será fundamental para el enriquecimiento de la cantidad y calidad de aprendizajes, así como las redes semánticas que el niño sordo pueda establecer.

En este contexto es que surge la necesidad de generar un programa educativo que aborde un contenido educativo requerido por la docente a cargo del curso al que asiste la niña, que fuese específicamente pensado para personas sordas, donde los usuarios tengan pleno acceso a los contenidos, formatos y elementos que componen el mismo.

Destinatarios y temática abordada

Este software es generado como un recurso pedagógico para docentes que trabajen con los niños sordos de entre 5 y 9 años, que tengan un nivel básico de comprensión y producción de la Lengua de Señas Argentina.

En él se aborda la temática del Área de Ciencias Sociales, los **espacios rurales y urbanos: características, necesidades, aspectos y elementos de la cotidianidad familiar, el trabajo, la producción y circulación de bienes.**

Equipo de trabajo

Equipo de Diseño	
Especialidad	
<i>Profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en niños sordos.</i>	Profesora Fernanda Pahud
<i>Profesora en Ciencias de la Computación</i>	Profesora Mariela E. Zúñiga
<i>Profesora de Enseñanza Diferenciada</i>	Profesora Mónica González
Equipo de apoyo	
Especialidad	
<i>Filmación</i>	Lic. Jorge Silva
<i>Gráfica y Diseño</i>	Jorge Javier Velázquez

La intervención de profesionales con diferentes perfiles permitió la conformación de un equipo con múltiples miradas y apreciaciones acerca de los objetivos, características técnicas y pedagógicas a considerar en el proceso de desarrollo del programa.

Durante el transcurso del diseño e implementación del software, se hizo necesaria la capacitación de los diferentes miembros del equipo en áreas como:

- *Diseño multimedia:* elementos, estructura, diseño de interfaz
- *Capacitación técnica en herramientas específicas:* edición de video, tratamiento de imágenes.

- *Comunicación visual*
- *Tecnología adaptativa*
- *Formación en Lengua de Señas*

Breve explicación del contenido:

El Programa educativo “***El campo y la ciudad. Vivir de maneras diferentes***” invita a los usuarios a conocer algunas particularidades de la vida de las personas que viven en el campo y en la ciudad. Esto se lleva a cabo de la mano de dos niños, Pedro que vive en la ciudad de Mendoza y Juan, que vive en un campo de la provincia de Córdoba.

Los personajes hacen un recorrido por los lugares donde viven, presentan a sus familias y cuentan acerca de las actividades cotidianas que realizan en cada uno de sus ámbitos.

Además de estos personajes y sus realidades, se puede conocer cómo se relacionan estos dos ambientes, ciudad y campo, a través de un recorrido por diferentes procesos de producción de alimentos.

También, es posible acceder a un menú de juegos y actividades que permite poner de manifiesto los distintos conceptos que se han planteado de la mano de Pedro y Juan.

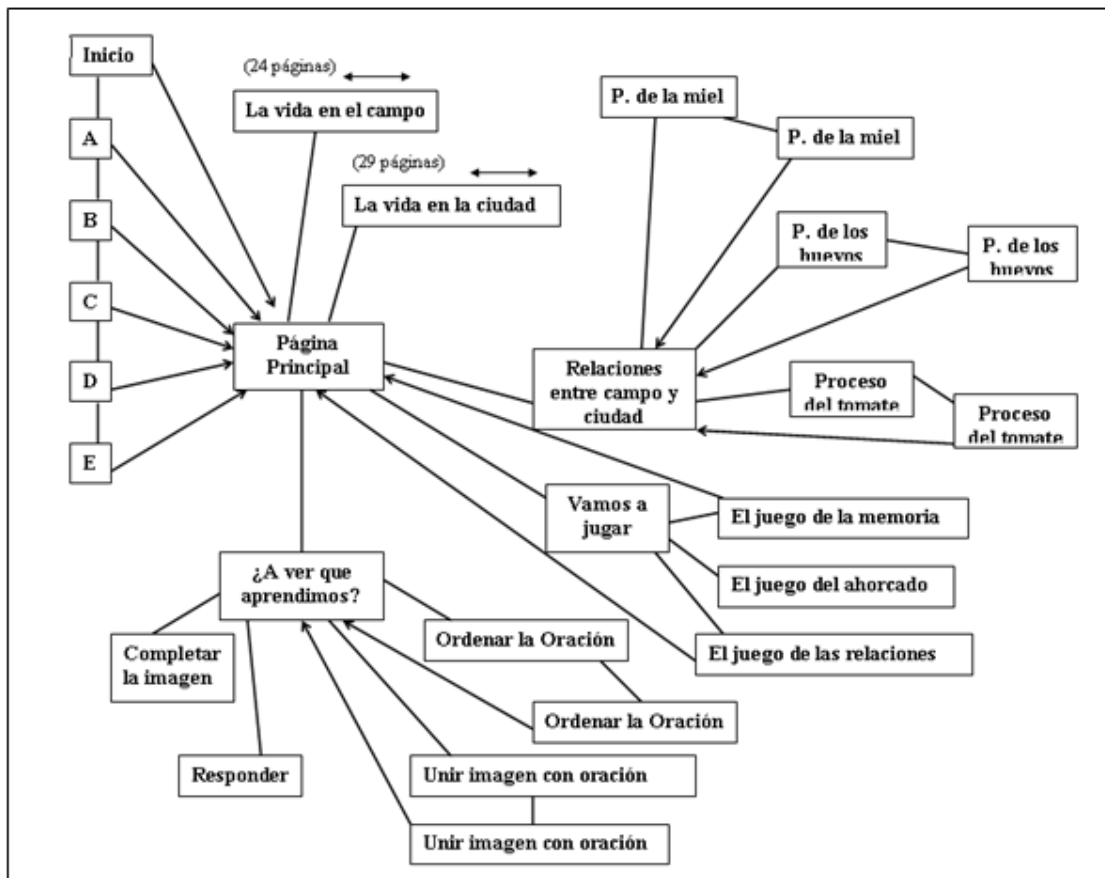
Estructura, mapa de navegación y contenido del software

La organización de la información en este multimedia se basa fundamentalmente en una estructura en red combinada con estructura jerárquica, secuencias lineales y no lineales. De esta manera, los usuarios disponen de amplias posibilidades de seleccionar diferentes caminos de acceso al contenido.

Cada página posee una serie de botones, como elementos de navegación, identificados con las acciones de **AVANZAR**, **VOLVER** e **INICIO**, que permiten una cómoda navegación en las mismas.

Otros de los elementos de navegación que fueron utilizados son **textos e imágenes con hipervínculos** que permiten al usuario alterar las distintas secuencias de navegación, como así también seleccionar las actividades que desea realizar. Cada uno de estos elementos está acompañado por distintas frases que tiene el objetivo de ayudar a la comprensión de la navegación.

El software inicia con una **Introducción** donde se plantean aspectos generales de las diferentes ciudades y ambientes rurales, relacionándolos con sus habitantes y sus formas de vida en función de sus posibilidades de acceso a diferentes bienes y servicios.



En la **página principal** se presentan cinco vías principales de acceso. En tres de ellas se aborda la problemática -véase 1, 2 y 3- y en las dos restantes -4 y 5- se ofrecen instancias lúdicas y de autoevaluación de los conceptos e ideas planteadas en el programa.

La forma de acceso a cada una de estas opciones es a través de una imagen, acompañada de una frase representativa, con hipervínculo a la secuencia correspondiente. A continuación, se describen someramente el contenido de cada uno de las secciones.

1. La vida en el campo: a través de un recorrido de 24 escenas diferentes se presenta a una familia que vive en un campo de la provincia de Córdoba. Esta secuencia tiene el objetivo de presentar diferentes características de la vida en el campo de una familia de pequeños productores rurales, sus costumbres, trabajos, actividades, vestimentas, estilos de viviendas, entre otros.

2. La vida en la ciudad: el recorrido consta de 29 escenas protagonizadas por los integrantes de una familia que vive en la ciudad de Mendoza. Esta secuencia pretende representar particularidades propias de la vida en la ciudad, vestimenta, trabajos, costumbres, características de las viviendas, los transportes más representativos de una ciudad de medianas dimensiones.

3. Relaciones entre campo y ciudad: Este grupo de páginas tiene la intención de plantear a la ciudad y al campo como ambientes interrelacionados y con mutuas dependencias, ofreciendo claros ejemplos de las relaciones que se establecen entre ambos. Por ejemplo, el campo ofrece la materia prima que es llevada a diferentes lugares de la ciudad. Allí, se procesa antes de llegar al supermercado o al almacén donde las personas pueden comprar los diferentes productos derivados de aquella materia prima inicial.

4. Vamos a jugar. En esta sección se presenta a los usuarios 3 juegos diferentes: *El juego de la memoria*, *El juego del ahorcado* y *El juego de las relaciones*. En ellos se pretende que los usuarios apelen a los conceptos planteados en las secciones 1, 2 y 3 para resolver las diferentes consignas planteadas.

5. ¿A ver que aprendimos?: Ordenar la oración, Unir la Imagen con la oración, Completar la imagen y Responder, son las cuatro posibles opciones que el usuario tiene para autoevaluar su aprendizaje. Cada actividad cuenta con una ayuda, que visualiza una escena con datos que ayudan a responder a la consigna. Por último cabe aclarar que no se utiliza la variable tiempo en ninguna de las actividades o juegos.



Diseño gráfico de la interfase y elementos que componen la multimedia

Texto. El texto incorporado en las pantallas cumplen diferentes funciones, por ejemplo:

- Títulos
- Consignas
- Narración: Texto que acompaña a las diferentes escenas.
- Texto de apoyo a la lectura: son palabras o frases que aparecen en la imagen cuando el usuario recorre la pantalla con el mouse.
- Hipervínculo

Imagen: Hoy en día los soportes técnicos permiten que a través de las imágenes se pueda contar, decir y transmitir los contenidos, que en otros momentos no hubiesen sido pensados sino a través de la palabra. La imagen posee una lógica sintética e impactante, que puede ser aprovechada como un recurso pedagógico interesante. *“La imagen es un lenguaje particular, presente en la mayoría de los procesos comunicativos. Trasmite por si misma una interpretación de la realidad, informa simbolizando y se apoya en otros elementos (sonidos, texto, voz, etc.) para una mejor interpretación del mensaje que quiere trasmitir” (Multimedia Educativa, documento 2: 40).* Estas propiedades de la imagen, en las personas sordas se ven ampliamente potenciadas, en tanto la visión es el canal prioritario de acceso a la información.

Por esta razón, es que la utilización de la imagen en este software toma un valor fundamental. Destacamos el uso de la imagen como:

- Dibujos estáticos: representan escenas descriptivas de una realidad particular.
- Dibujos animados: apoyan la imagen central y actúan como elementos motivadores.
- Imágenes como hipervínculo

Video: Por medio de videos se incorporó a cada página la *Lengua de Señas*, donde la intérprete transmite los mensajes que están expresados, también, en Lengua Escrita. La incorporación de estos videos, al funcionar como un registro lingüístico estable, ofrece al docente y al alumno la posibilidad de repetir los mensajes las veces que lo consideren necesario, pudiendo de esta manera reflexionar sobre el contenido disciplinar o sobre los aspectos semánticos, gramaticales y/o pragmáticos de la LSA en uso.



Herramientas utilizadas para la implementación

“*El campo y la ciudad. Vivir de maneras diferentes*” se desarrollo con la utilización de las siguientes herramientas informáticas:

- Lenguaje de autor: Neobook 5 Profesional
- Lenguajes de programación: C
- Video Digital: VirtualDub-1.7.0, MP4Cam2AVI_v2.51 Beta
- Tratamiento fotográfico: GIMP, Photoshop, Corel
- Tratamiento de textos: Word, Bloc de Notas

Reflexiones finales

Aspectos a rescatar del trabajo con el software

- **Integración disciplinar:** Haber dado el primer paso hacia la integración real de la tecnología en nuestras prácticas como docentes, nos permitió lograr un aprendizaje más rico a partir de este proceso que reunió la didáctica específica para niños sordos y la informática educativa,

y concluyó en la realización de un producto concreto, un aporte real que nos permitirá poner en práctica y evaluar en el salón de clases el impacto del uso de estos productos en los procesos de aprendizajes de nuestros alumnos.

- **Desarrollo de procesos de pensamiento** Se estimulan nuevas habilidades del pensamiento, como la capacidad de descubrir por sí mismo los conocimientos; favorece el trabajo entre los alumnos logrando promover la cooperación y la colaboración.

- **Calidad del entorno audiovisual:** si bien este es un aspecto que se debe optimizar en los próximos programas, consideramos que se logró atraer la atención de los alumnos, al manifestar agrado al recorrer el material y esto da cuenta del esfuerzo puesto para lograr una interfase atractiva, armónica y adecuada para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

- **Navegación:** se logró una estructuración del programa que permite acceder bien a los contenidos, actividades y prestaciones en general. El usuario tiene control efectivo sobre el orden de las secuencias planteadas.

- **Originalidad y uso de tecnología avanzada:** el programa muestra un entorno interesante y gracias a la incorporación de la lengua de señas se diferencia de otros materiales didácticos. La lengua de señas, la lengua escrita en conjunto a las imágenes potencian el proceso de aprendizaje, favorecen la autonomía, la asociación de ideas y la creatividad.

Aspectos a mejorar en futuros programas

- **Adaptación a diversos contextos:** lograr mayor interactividad con los usuarios, incorporando menús de opción, por ejemplo: opciones de modificar la dificultad en las actividades y juegos, que se presenten trabajos de resolución individual o en grupo. Además tener en cuenta diferentes niveles de complejidad de acuerdo a los usuarios. Promover un trato más personalizado con el usuario, identificando nombre, edad, etc. del mismo.

- **Calidad del entorno audiovisual:** incorporar audio, para ofrecer un canal más de entrada de información para aquellos alumnos que posean un resto auditivo utilizable. Unificar estilos y criterios de las imágenes utilizadas, dar movimiento y efectos motivadores a las distintas páginas. Corregir el proceso de edición del material en video, para lograr una calidad adecuada.

- **Calidad en los contenidos:** trabajar en equipo con un experto en la disciplina curricular que comprenda el tema a plantearse en el programa educativo, a fin de que facilite el proceso de búsqueda, recopilación y selección de las fuentes de información más relevantes, así como criterios y modalidades de abordaje del contenido más pertinentes

- **Navegación e interacción:** incorporar el análisis de respuestas, efectivizar la ejecución del programa, descartar posibles errores de funcionamiento.

Notas

¹ Profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en Sordos. Docente e investigadora. integrante de la línea B del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

² Profesora en Ciencias de la Computación. Docente e investigadora. integrante de la línea B del PROICO 4-0105 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Bibliografía

- DIVITO, I. PAHUD, M. (2004) “*Las prácticas docentes en Educación Especial*” Ediciones LAE. UNSL. San Luis
- Fernández-Viader, P. (1996) “*LA COMUNICACIÓN DE LOS NIÑOS SORDOS. INTERACCIÓN COMUNICATIVA PADRES-hijos*”. CNSE. Barcelona.
- HENAO ÁLVAREZ, O.; RAMÍREZ SALAZAR, D; MEDINA MEDINA, M. (2004) “*Potenciando la capacidad lectora de los sordos con el apoyo de nuevas tecnologías*”. Rev. Lectura y Vida. Año 25- N° 4. pp 18-25. Buenos Aires.
- MORENO RODRÍGUEZ, A (2001) “*La Comunidad Sorda. Aspectos Psicológicos y Sociológicos*”; Confederación Nacional de Sordos de España; Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2001) *Multimedia Educativa 2..* Serie educación con tecnología. Buenos Aires
- PAHUD, M; ZUÑIGA; M.; GONZÁLEZ, M. (2006) “El enriquecimiento de las competencias comunicativas como herramienta para el acceso a los bienes culturales. El caso de una niña sorda” en Revista Alternativas- Serie espacio pedagógico, Año XI. N° 44, UNSL. LAE. (179-186pp).
- PERE MARQUÈS (2005) “*Diseño y Desarrollo Multimedia*”. Universidad Autónoma de Barcelona <http://dewey.uab.es/pmarques/disdesa.htm>
- PERE MARQUÈS (1996) El software educativo. Universidad Autónoma de Barcelona
- SCHLUMPF, J. (1990) “*Multimedia applications in MSDOS*”. En Seven International Conferencie on Technology and Education (I) Edimburg (95-97).
- VEINBERG, S. (1999) “*La otra cultura*”. En “Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos 1”, edit Mediação. Porto Alegre.