

MODELO PEDAGÓGICO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON SORDOCEGUERA

MODELO PEDAGÓGICO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE



IBEROAMERICANA
Institución Universitaria
EL AGOSTO 29 DE JUNIO DE 1989



TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN

RECONOCIMIENTOS

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

PRIMERA PARTE

MODELO PEDAGÓGICO DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON SORDOCEGUERA

1. *A quién va dirigido el Modelo*
2. *Propósito y alcance del Modelo*
3. *Naturaleza y tipo de contenidos*
4. *Concepción y manejo de los tiempos*
5. *Metodologías para el desarrollo de la acción formativa*
6. *Naturaleza y uso de los recursos*
7. *Perspectiva, criterios acciones evaluativas*
8. *Perfil del talento humano comprometido en el proceso*
9. *Modalidades educativas*
10. *El papel de la familia*

SEGUNDA PARTE

MODELO PEDAGÓGICO DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE

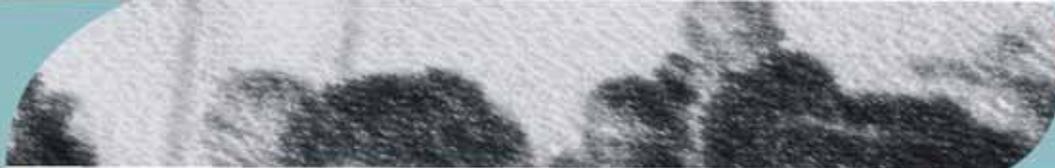
1. *A quién va dirigido el Modelo*
2. *Propósito y alcance del Modelo*
3. *Naturaleza y tipo de contenidos*
4. *Concepción y manejo de los tiempos*

5. *Metodologías para el desarrollo de la acción formativa*
6. *Naturaleza y uso de los recursos*
7. *Evaluación*
8. *Perfil del talento humano comprometido en el proceso*
9. *Modalidades educativas*
10. *El papel de la familia*

ANEXOS

- Anexo 1. Los guías intérpretes en contextos educativos*
- Anexo 2. Sistemas de comunicación para personas sordociegas*
- Anexo 3. El mediador como dinamizador de la comunicación y facilitador del proceso educativo y de la integración social*
- Anexo 4. Características comunicativas de las personas con discapacidad múltiple*

Referencias bibliográficas



INTRODUCCIÓN

La educación de niños, niñas y jóvenes con sordoceguera o discapacidad múltiple en las Instituciones Educativas Distritales en Bogotá constituye un verdadero reto.

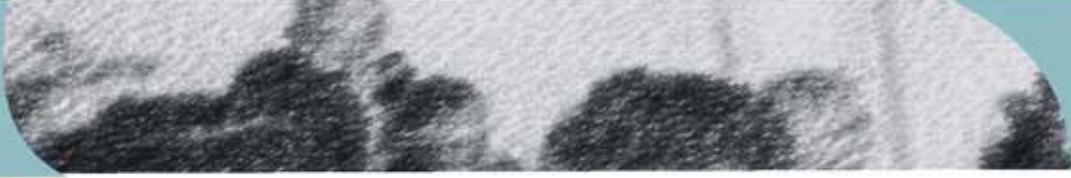
Tradicionalmente, estos escolares en la Capital han sido atendidos de manera separada, en escuelas especiales o instituciones destinadas a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. En el medio escolar, se discute con frecuencia, si pueden beneficiarse de sistemas inclusivos de enseñanza, en virtud de sus acentuadas necesidades especiales.

La atención educativa de escolares con sordoceguera o discapacidad múltiple en el sistema regular de educación, requiere no sólo la aceptación de la diversidad humana, implica también la transformación significativa de actitudes, posturas, principalmente en relación con la práctica pedagógica y la modificación del sistema de enseñanza, para que se ajusten a las especificidades de todos.

Es una acción a ser construida de manera colectiva, pues participar del proceso educativo, en el mismo espacio con los demás estudiantes, requiere, en la mayoría de los casos, de apoyo y recursos especiales que ya están legalmente garantizados.

Es natural que los colegios distritales, educadores y padres sientan alguna incertidumbre frente la posibilidad de éxito en esa tarea. Son muchas las dudas que se pueden generar: ¿será que estudiantes con tantas dificultades pueden beneficiarse del sistema regular de educación?, ¿pueden obtener éxito en clases regulares, con profesores no especializados?, ¿cómo pueden participar de las actividades con los demás estudiantes?, ¿como pueden aprender? como docente, ¿qué puedo hacer para ayudarles en ese proceso?

Cuando el colegio recibe, por primera vez a un estudiante con diferencias significativas en el proceso de desarrollo y aprendizaje en relación con los demás estudiantes de la



misma edad, es natural que surjan muchas dudas. El maestro, en muchas ocasiones, se siente ansioso y temeroso frente a la nueva situación para la cual no se encuentra preparado. Al principio, algunos maestros, piensan que es necesario especializarse para poder atenderlos mejor, pero con la convivencia, la experiencia y ayuda de profesionales especializados y de la familia, el proceso de inclusión no es tan difícil como inicialmente puede parecer.

Un gran número de alumnos con sordoceguera o múltiple discapacidad, se adaptan muy bien a las clases, sintiéndose privilegiados de poder participar de la vida, convivir y estudiar con otros. Es decir, es perfectamente posible, siempre y cuando el profesor sea orientado y ayudado en la tarea pedagógica; las situaciones deben ser cuidadosamente planeadas y las actividades ajustadas y adaptadas para que se atiendan las necesidades específicas de esos alumnos.

Hoy, es indiscutible el beneficio que puede traer, para cualquier persona, independientemente de su condición física, intelectual o emocional, un programa de educación en un ambiente lo menos restrictivo posible; programas que tengan como propósito el desarrollo de las posibilidades humanas, de habilidades, de la promoción del aprendizaje, de la autonomía moral, intelectual y principalmente, donde se valoren las diferentes formas de comunicación y de expresión.

Por lo anterior, ponemos a disposición de la comunidad dos Modelos Pedagógicos de Inclusión Educativa. Uno para niños, niñas y jóvenes con sordoceguera y otro para niños, niñas y jóvenes con Discapacidad Múltiple.

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias al aporte efectivo de cinco organizaciones que unieron sus esfuerzos y experiencia hasta llevar a feliz termino estos Modelos Pedagógicos, que esperamos respondan realmente a las necesidades de todos los estudiantes sordociegos y con discapacidad múltiple en el Distrito Capital, contribuyendo así a la construcción de una escuela y comunidad más inclusiva.

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE SORDOCIEGOS, SURCOE

SENSE INTERNACIONAL (LATINOAMÉRICA)

FUNDACIÓN IDEAS DÍA A DÍA

COLEGIO FILADELFIA PARA SORDOS

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Las siguientes Instituciones Educativas Distritales:

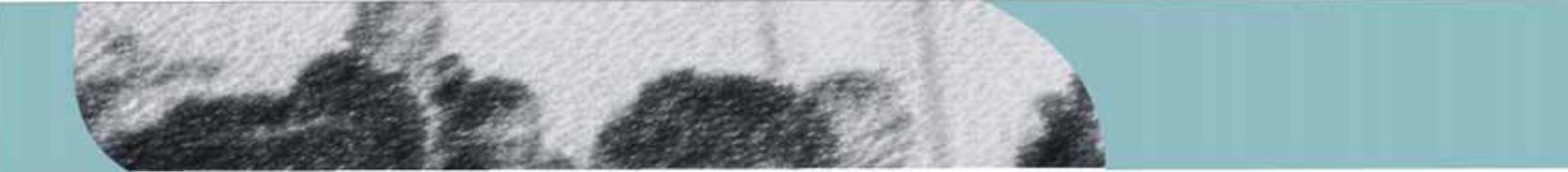
VILLEMAR EL CARMEN

LAS AMÉRICAS

REPÚBLICA DOMINICANA

Y los valiosos aportes de las redes de maestros de escolares ciegos y sordos del distrito, además de los padres, profesionales, estudiantes sordociegos, guías-intérpretes e instituciones especializadas y personas que contribuyeron con sus aportes y opiniones para la construcción de estos modelos.

Además del grandioso apoyo y financiamiento para la realización de este trabajo por parte de la SECRETARIA DE EDUCACION DISTRITAL, Dirección de Integración Institucional, Subdirección de Comunidad Educativa, Equipo de Necesidades Educativas Especiales, Dra. Adriana González y Dra. Liliana Álvarez.



FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

La construcción de modelos educativos para personas sordociegas o con discapacidad múltiple, precisa aclarar en primera instancia, cuál es la postura que se asume en relación con la categoría de currículo, frente a la cual existen diversas posturas y enfoques. En tal sentido y para efectos de ser coherentes con los modelos que se proponen, se asume el currículo “como una noción integral que comporta la totalidad del conjunto de referentes, procesos, mediaciones, recursos y acciones humanas, que se llevan a cabo en la búsqueda permanente de los mejores niveles de desarrollo humano y social, definidos en los propósitos educacionales de un proyecto educativo.” En tal sentido, se concibe una concepción integral de currículo, en la cual se ponen de manifiesto todos los factores que influyen y determinan el desarrollo de un proyecto formativo. Por otra parte, esta concepción de currículo se vincula directamente con un interés emancipador que apunta hacia el desarrollo y máxima expresión posible, de las potencialidades autónomas de cada persona. Manifestándolo en términos de Grundy se denominaría un currículo emancipador, el cual define con claridad la autora cuando plantea que “un currículo emancipador tenderá a la libertad de una serie de niveles, ...los sujetos que participan llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia, cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo” (Grundy, 1998). Se rescata de la visión de esta autora, el hecho de manifestar una tendencia que se supone continua, en torno a diferentes niveles de expresión de la libertad, los cuales no se deben limitar por el entorno, sino que estarán determinados por diversos niveles y potencialidades en el desarrollo, que le es propio a la singularidad de cada persona.

En relación con el ámbito de los referentes, es preciso anotar que una vez se definan los propósitos formativos, se asume la necesidad de explicitar un conjunto de perspectivas que se constituyen en el soporte fundamental desde los ámbitos epistemológico, teórico, conceptual y metodológico, es decir, se busca que los propósitos formativos se sustentan de modo racional y riguroso en un conjunto de principios que dan cuenta, no sólo de la importancia de los propósitos, sino también de

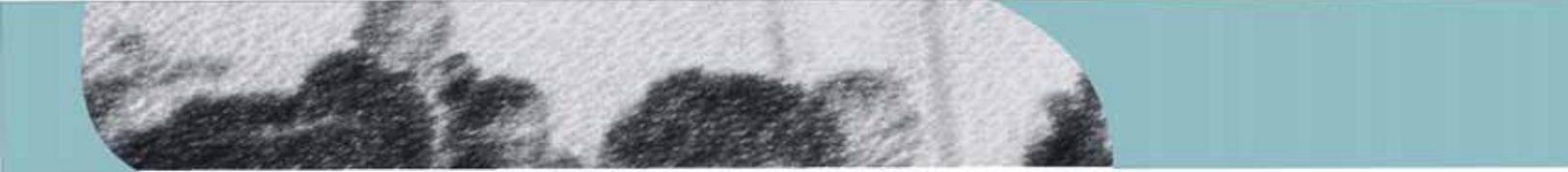


la coherencia entre lo que se persigue respecto a la formación y los sustentos que de modo reflexivo y riguroso se han seleccionado para tal efecto.

Lo anterior se pone de manifiesto de diversas maneras a lo largo de la estructura de estos modelos, haciéndose evidente en la manera como están estructurados y también en el tipo de relación que se pone de manifiesto entre cada uno de sus componentes.

En concordancia con lo anterior, es claro que desde la perspectiva de un currículo integral, es inobjetable la dinámica procesual que ello implica, lo cual trasciende la realización de acciones aisladas y da cuenta de un desarrollo de orden sistémico y sistemático, a propósito de lo cual plantea Pérez (2005) que “las condiciones de entrada o puntos de partida del fenómeno curricular se constituyen en objeto de una dinámica caracterizada por una sucesión integrada de eventos deliberados y concientes, que generan unas condiciones de salida o resultados previstos y/o heurísticos, que a su vez son revisados y valorados utilizando como lente-filtro, los propósitos formativos que se han planteado.” Esta mirada de proceso y de currículo procesual, se alimenta también y entre otras fuentes, entre otras fuentes de la noción de proceso que desarrolla Florez apoyado en Bertalanfy, asumiendo “el concepto de proceso como un movimiento complejo interior al organismo, mediador entre el estímulo externo y la respuesta final y definido por características y dinámicas propias de cada individuo” (Florez, 2000). En nuestro caso, el individuo lo constituye el sistema educativo institucional.

Al ubicarse desde esta mirada de currículo integral y procesual, es importante explicitar la postura que frente la categoría de proceso se asume, de tal modo que sea explícita la existencia de un conjunto de componentes que constituyen el fenómeno, pero no como factores aislados, sino por el contrario, significativamente vinculados, interrelacionados y en constante inter-acción interna y externa. En este sentido, el referente de sistema se sustenta también y de modo fundamental en Luhman, quien plantea que “La sociedad no opera como una gigante estructura objetiva que nadie ha visto. Mas



bien las relaciones que se aprecian entre los seres humanos se hacen dependientes de una orientación que se refiere a formas de comunicación. Por consiguiente, los sistemas sociales (y con mucho más razón la sociedad), no son propiamente objetos que estén situados en un lugar en el espacio y en el tiempo. Se trata decisivamente de una distinción, pero una distinción que es real y que produce efectos reales.”



PRIMERA PARTE

MODELO PEDAGÓGICO DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON SORDOCEGUERA



1 *A quién va dirigido el Modelo*

El término sordoceguera está definido en la Ley 982 de 2005 en los siguientes términos:

"Sordoceguera. Es una limitación única caracterizada por una deficiencia auditiva y visual ya sea parcial o total; trae como consecuencia dificultades en la comunicación, orientación, movilidad y el acceso a la información".

Una persona sordociega no es una persona sorda que no puede ver y ni una persona ciega que no puede oír. No se trata de la simple sumatoria de sordera y ceguera, ni es sólo un problema de comunicación y percepción, aunque englobe todos esos factores y algunos más (McInnes y Treffy, 1991). Según Telford y Sawrey (1976), cuando la visión y audición están gravemente comprometidas, los problemas relacionados con el aprendizaje de los comportamientos socialmente aceptados y la adaptación al medio se multiplican. La falta de esas percepciones limita a la persona sordociega en la anticipación de lo que va a ocurrir.



Myklebust (1971) afirma que, cuando faltan los sentidos de distancia, el tacto asume el Papel de sentido-guía, siendo complementado por los sentidos remanentes en la explotación y en el establecimiento de contactos con el mundo exterior. Como acuerdan Vygotsky (1995), y Salomón (2002), es necesario que los estímulos proporcionados sean apropiados a la singularidad de cada persona.

1.1. Perfil del estudiante sordociego

Una persona sordociega es portadora de características únicas, que resultan del efecto combinado de las deficiencias auditiva y visual. Las características clínicas que definen al estudiante desde el punto de vista oftalmológico y audiológico, son insuficientes para prever cuánto podrá desarrollarse cuando ingrese en un ambiente que proporcione una estimulación adecuada a sus necesidades (Cader y Costa, 2001).

La característica de la interacción de la persona sordociega, primaria en el ambiente, frecuentemente marcada por la carencia de estímulos; esto puede desencadenar un desarrollo atípico, compatible con los límites impuestos por la combinación de las deficiencias auditiva y visual. Así, mientras el sordo utiliza el campo visual-espacial como principal vía de acceso a la información y al establecimiento de interacciones con el medio, el invidente utiliza el campo auditivo temporal (Cader, 1997).

La falta de audición hace que la persona sordociega no pueda responder usando el habla o el movimiento del cuerpo (ejemplo: darse vuelta ante la persona que lo llama). Otras veces, el compromiso visual puede restringir los movimientos de la persona en la exploración sensorio-motora de su ambiente físico y humano.

Es probable que algunos niños y niñas, más que los jóvenes sordociegos puedan presentar comportamientos socialmente inadecuados, como mover aleatoriamente las manos y/o el cuerpo, emitir sonidos, mirar compulsivamente hacia la luz, provocar sonidos con vibraciones más intensas y táctilmente perceptibles, balancear, mover los pies, apretar los ojos, agredirse, entre otros. Estos comportamientos reactivos son generalmente los recursos utilizados por los niños y niñas para sustituir la falta de los estímulos adecuados y dan a los educadores informaciones importantes cuando son interpretados desde una perspectiva comunicativa.

Finalmente, mientras los demás niños usan la audición y la visión para direccionar sus acciones, y con eso aprenden, por ejemplo, que su comportamiento y movimiento tienen consecuencias determinadas y que objetos y niños que no pueden ser vistos continúan existiendo, el niño sordociego no posee condiciones para responder y comprender las demandas del medio, necesitando, por eso, que esos aspectos les sean enseñados.

Las informaciones del mundo deberán llegar al estudiante de forma estructurada y sistematizada, para que pueda construir su mundo. Ese procedimiento lo auxiliará en la construcción del conocimiento como un todo, una vez que la carencia de informaciones sensoriales, tan básicas como la visión y la audición, hacen que cada persona, cuando es expuesto a un estímulo, consiga absorber sólo parte de esa información. Sólo la repetición de estímulos en contextos significativos podrá asegurar que el estudiante sea capaz de asimilar la estimulación como un todo.

Los estudiantes sordociegos pueden presentar diferentes perfiles, en función de varios aspectos:

- Características de la interacción que mantiene con el medio, en dependencia del compromiso de los sentidos de distancia (audición y visión) y de la

disponibilidad del medio para interactuar con él, utilizando formas adaptadas a sus necesidades;

- Grado de pérdida auditiva;
- Grado de pérdida visual;
- Periodo de adquisición de la sordoceguera.

Las características del medio socio-económico-cultural en el cual el niño vive, pueden desencadenar retrasos en su proceso inicial de aprendizaje y desarrollo. Así, sus capacidades pueden depender, no de la deficiencia en sí, pero sí de la relación entre la forma, el método y el contenido de las interacciones vivenciadas. Es decir, el aprendizaje va a ser dependiente del modo como el estudiante sordociego establece su contacto con el medio y este con él, de cuál es el recurso utilizado para su comunicación y de su capacidad de ser comprendido y comprender las demandas de su universo familiar, escolar, social y cultural.

El proceso de aprendizaje de la vía de comunicación exige atención especializada, con estimulación específica e individualizada. Cuando en la primera infancia, el niño es estimulado precozmente, adquiere comportamientos sociales más adecuados y, también, podrá desarrollar y aprender a usar sus sentidos remanentes mejor del que aquél que no recibió atención.

La sordoceguera no debe ser vista como una condición que compromete la actividad normal de la persona. Necesita ser considerada dentro de un contexto más amplio y existencial del ser humano, conforme lo prevé la base del abordaje transdisciplinar.

1.2. Niveles de desempeño

Este modo de agrupamiento de los estudiantes sordociegos, es muy útil para estructurar la intervención psicopedagógica y la elección de la modalidad y forma o

sistema de comunicación más adecuada y favorece la secuenciación y propuesta de objetivos, de acuerdo a las características individuales, en el desarrollo de programas (Ver anexo 2). Es fundamental tener en cuenta la inclusión de las ayudas técnicas apropiadas en función de las características del estudiante sordociego y las necesidades de cada nivel de programa.

Por otro lado, el que existan o no deficiencias asociadas, la situación de motivación o de privación ambiental que rodea al estudiante sordociego, el momento en que se inicia la intervención respecto de cuando se produjo la sordoceguera, junto con las capacidades individuales genéticamente determinadas, dan como resultado personas sordociegas con diferentes posibilidades de desempeño y que a efectos prácticos de intervención se pueden agrupar en tres niveles:

Alto nivel de desempeño. Agrupa a estudiantes sordociegos sin otro limitante que el derivado de la propia sordoceguera y que demuestran estrategias de resolución de problemas e intereses que nos hacen pensar en ellos como susceptibles de llevar una vida y enseñanza normalizada con las ayudas necesarias.

Nivel medio de desempeño. Agrupa a estudiantes capaces de generar con alguna dificultad, estrategias para la resolución de problemas y de llevar una vida semi-independiente.

Bajo nivel de desempeño. Agrupa a estudiantes que por la pérdida del uso de los sentidos de la distancia, visión y audición, presentan severas limitaciones para su comunicación, en aspectos básicos y de autonomía.

2 *Propósito y alcance del Modelo*

El presente modelo de atención educativa pretende constituirse en un referente que facilite la construcción y desarrollo de ambientes formativos que promuevan el despliegue del conjunto de potencialidades de las personas sordociegas en el marco de una acción formativa centrada en las posibilidades de desarrollo y no en las limitaciones. Lo anterior, tomando en consideración la realidad singular de cada persona, con tal de no pretender homogenizar los niveles de desarrollo para toda la población participante en el proceso como personas sordociegas o pretender homologar sus ritmos y niveles de desarrollo con otro tipo de poblaciones.

Para la atención de niños, niñas y jóvenes con sordoceguera, los Colegios Distritales necesitan tener, además del plan de estudios formal que incluya todas las actividades tradicionales, un currículo que incluya objetivos específicos para cubrir las necesidades particulares de esos educandos. Estos objetivos deben apuntar a dar soluciones reales a las necesidades del estudiante, y tener en cuenta sus capacidades básicas.

Así mismo, con base en la trasdisciplinariedad, es necesario aprender a compartir y a dividir los diferentes tipos de saberes en la búsqueda de condiciones más

adecuadas para el desarrollo de las potencialidades presentes en cada estudiante sordociego. Por eso, la atención educativa de estudiantes sordociegos debe ser compartida por todos los involucrados en el proceso educativo.

Es importante tener en cuenta la idea de una educación para la vida, es decir, un proceso formativo fundamentado en el desarrollo de procesos de pensamiento en los estudiantes que les permita ser funcionales y competentes, trascender a los contenidos y comprender cada problema, situación y contexto, dando alternativas y soluciones.

3 *Naturaleza y tipo de contenidos*

En relación con los contenidos, es importante anotar que en cuanto a su naturaleza, se conciben como un medio y no como un fin en sí mismos, de tal modo que se deben asumir entonces como una mediación para el desarrollo formativo de las personas sordociegas.

Los contenidos han de propiciar el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes sordociegos y estar ajustados a los Estándares, de manera que el propósito de clasificar contenidos no es quitarlos sino adecuarlos a los intereses y motivaciones del alumno, a la funcionalidad de los aprendizajes que se pretenden desarrollar, al momento evolutivo y la historia académica del estudiante y a la disponibilidad de medios y recursos en la institución y en el aula.

En este sentido, el tipo de contenidos que se pretenden desarrollar deben ser muy bien seleccionados, y en ningún caso serán contenidos rígidos y ni con pretensión de construcción per-sé. De tal modo que estos contenidos siempre deben tener un alto nivel de aplicabilidad concreta y por tanto, un alto nivel de significado para la persona que los construye.

4 *Concepción y manejo de los tiempos*

En lo que tiene que ver con el manejo de los tiempos, este modelo opta por una concepción profundamente relativa, de tal modo que los tiempos siempre estarán sujetos a los desarrollos de cada una de las personas sordociegas que participan en el proceso. En este sentido, las fases, ciclos y periodos de desarrollo estarán sujetos a los ritmos de aprendizaje y desarrollo de cada persona.

La organización de tiempos y espacios específicos en función de las necesidades individuales del estudiante y de los recursos existentes presenta dos fases: por un lado, facilitan la adquisición de determinadas cualificaciones; por otro lado, comprometen la inclusión social de los niños en su medio escolar y en la comunidad.

Los maestros necesitan comprender que los estudiantes sordociegos pueden ser más lentos para actuar y dar respuestas, por eso, es preciso dar más tiempo para que se exprese y realice las actividades. Los recursos pedagógicos, los materiales

didácticos y las sillas, para que el estudiante participe de todas las actividades académicas, lúdicas y recreativas, deben ser cuidadosamente planeados y adaptados. No hay necesidad de poseer equipos sofisticados, pero sí adaptaciones y ayudas sencillas que posibiliten el ir y venir y dar más agilidad para desplazarse en todos los ambientes y participar activamente.

Un ambiente con experiencias diversificadas, como los apoyos visuales y táctiles, respetando el tiempo y el momento de cada uno, sin presión o exigencias irreales puede determinar el éxito en el aprendizaje de esos alumnos.

5 *Metodologías para el desarrollo de la acción formativa*

En términos de las metodologías el modelo hace una apuesta por las dinámicas pedagógicas que privilegian la vivencia como mediación para el aprendizaje y el desarrollo de las potencialidades de las personas sordociegas, de tal modo que todas las acciones pedagógicas que se adelanten, deben considerar como elemento fundamental el ejercicio vivencial y contextualizado de actividades inherentes al desarrollo de las potencialidades que se pretende, despliegue cada persona según sus singularidades.

Por lo anterior, en términos generales es preciso que se aprovechen al máximo las condiciones y oportunidades del entorno y cuando se requiera, se deben construir las condiciones que siendo necesarias e indispensables no se encuentren de modo natural.



La adaptación de material y la creatividad, que aproveche lo táctil y kinestésico son importantes como herramientas metodológicas que faciliten y aseguren el aprendizaje de los estudiantes sordociegos.

El trabajo en equipo es fundamental porque propicia mejores condiciones de interacción entre los integrantes de ese proceso: padres, docentes de apoyo, intérpretes, guías-intérpretes (Ver anexo 1) y mediadores (Ver anexo 3), terapeutas, dirección y coordinación escolar, equipo operacional y la comunidad.

El proceso educativo de niños sordociegos exige adaptaciones en el currículo, en las estrategias y en los recursos que no siempre son fáciles de implementar en un aula tradicional.

- Apoyo individualizado. Siendo que la enseñanza de determinadas actividades, por más simples que sean, requieren técnicas de trabajo individual con estrategias específicas, que incluyen mayor número de explicaciones y repeticiones en un contexto diversificado;
- Interacción del estudiante en el aula, participando con los otros estudiantes en actividades comunes adaptadas y desplazándose al Aula de Apoyo cuando haya actividades específicas.

Todo trabajo pedagógico asumido por profesionales con estudiantes sordociegos deberá tener una actitud nueva ante el saber. Se hace necesario construir un nuevo modo de ser y hacer. El trabajo pedagógico con estudiantes sordociegos amerita tener una base que se caracterice por la transdisciplinaridad. “Una ética transdisciplinar niega toda actitud que evite el diálogo y la discusión, sea cual fuere su origen, de orden ideológico, científico, religioso, económico, político o filosófico. El saber compartido deberá conducir a una comprensión compartida, basada en el respeto absoluto de las diferencias entre los seres, unidos por la vida común sobre

una única y misma tierra. Rigor, apertura y tolerancia son características fundamentales de la actitud y de la visión transdisciplinar. El rigor en la argumentación, que tiene en cuenta todos los datos, las barreras y posibles distorsiones. La apertura que incluya la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisto. La tolerancia y el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras.” (Wertheim citado por Nicoluescu, 2000).

Un aspecto muy importante del desarrollo de un currículo es el abordaje de cómo trabajar en equipo. La forma que mejor favorece a la educación de estudiantes sordociegos es el transdisciplinar. En este abordaje, los profesionales que observan y/o actúan con los estudiantes dividen y respetan los conocimientos sobre sus respectivas áreas o especialidades entre sí. Esta filosofía es diferente de la multidisciplinaria, en la cual varios profesionales actúan con los estudiantes de forma independiente. En la transdisciplinaridad, un profesional es el facilitador, recibiendo orientaciones de todos los otros y coordinando tales informaciones, o sea, que el estudiante sordociego es visto como un todo. (McLetchie y Rigió, 2002).

Según Linder (1993) desarrollar un equipo transdisciplinar es un proceso complejo, que presenta un desafío personal, interpersonal y administrativo. Los profesionales involucrados en un proceso transdisciplinar deben estar conscientes de sus tareas y confrontarlas directamente.

El objetivo de un trabajo transdisciplinar es conseguir que la intervención directa con los estudiantes integre las informaciones venidas de todos los involucrados en el proceso (familia, profesionales, técnicos, guías interpretes, mediadores y especialistas) y responsables del desarrollo del programa.

6 *Naturaleza y uso de los recursos*

Como quiera que se trata de un proceso formativo, es decir, de un proceso de desarrollo humano, no sobra decir que en todo el proceso debe ser absolutamente evidente, la prioridad de considerar a la persona como centro del proceso, lo cual implica que a propósito de los recursos, estos serán definidos, construidos y utilizados en función de las necesidades formativas de las personas participantes en el proceso formativo, en ningún caso se subordinará el desarrollo del proceso formativo de cada persona, a la existencia de un determinado tipo de recursos o a la ausencia de los mismos, si ya han sido previstos desde el modelo.

En este proceso, los ambientes deberán ser adecuados teniendo en cuenta la diversidad de necesidades, exentos de barreras arquitectónicas, adaptados en términos visuales y señalizados con referencias adecuadas. Para esto, es necesario utilizar los materiales apropiados, de acuerdo a las necesidades específicas de cada estudiante, como colores contrastantes, texturas diferenciadas, Braille o referencias que faciliten la movilidad y la identificación de los diferentes espacios.

6.1 Recursos de alta tecnología

Elementos de alta tecnología que pueden aprovechar estudiantes sordociegos usuarios del Braille:

Impresora Braille. A la manera de una impresora convencional de tinta, la impresora Braille es un equipo que permite imprimir en Braille cualquier documento.

Línea Braille. Es un dispositivo que, conectado a la parte anterior de un computador, permite leer en Braille el contenido del monitor y manipular la información.

Elementos de alta tecnología que pueden aprovechar estudiantes sordociegos con resto auditivo:

Máquina Inteligente de Lectura. Con esta máquina de lectura, que integra un escáner y un lector de pantalla, los estudiantes sordociegos con resto auditivo podrán leer con voz amplificada, cualquier documento impreso o digitalizado sin necesidad de tener conocimientos de informática y de manera autónoma.

Reproductor de libros digitales. Es un reproductor de libros grabados en un formato especial (Daisy) y distribuidos en Colombia por el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) u otros centros de producción literaria para ciegos y permiten el acceso a la información a través de audífonos.

Elementos de alta tecnología para estudiantes con resto visual.



Circuito cerrado de televisión. Es un magnificador de Imagen. Proyecta en una pantalla de televisión las imágenes de libros y figuras de manera ampliada y con la posibilidad de cambiar los contrastes y niveles de ampliación.

Programas de Macrotipo. Son programas de computador que amplifican el tamaño de los caracteres e imágenes en el computador, permitiendo a los estudiantes sordociegos con resto visual manejar los computadores de manera fácil.

Elementos de alta tecnología para estudiantes con resto auditivo.

Amplificadores auditivos. Integra un sistema, con un micrófono pequeño, que envía la señal a un receptor, al cual se conectan auriculares que permiten recibir amplificado el sonido, de manera que la persona con disminución auditiva, pueda escuchar con mayor claridad lo que sucede en su entorno. La mayoría de los audífonos personales (prótesis auditivas) permiten la utilización de collares especiales (loops), que permiten la recepción de la señal del micrófono directamente en los audífonos sin necesidad de auriculares,.

Lectores de pantalla. Son programas especializados para computador, que convierten el contenido de la pantalla en sonido, de manera que el estudiante pueda acceder a la información de texto que aparece en la pantalla, sin necesidad de verlo. El lector de pantalla más utilizado es el Jaws para Windows.

6.2 Adaptaciones del aula

El aula en la cual el estudiante sordociego será incluido debe ser organizada, de forma que presente las condiciones adecuadas y específicas destinadas a suplir sus necesidades. El aula debe tener como características (si no todas, por lo menos las que respondan a las necesidades específicas del estudiante):

- En la medida de lo posible asignar aulas en lugares estratégicos dentro de la Institución, con acceso fácil a los espacios comunes;
- Un número de estudiantes preferiblemente reducido;
- En la medida de lo posible, un área espaciosa que permita una buena movilidad del estudiante sordociego;
- En caso de baja visión, la pared deberá estar pintada con un color claro, tener buena iluminación y utilizar contrastes de color en puertas y ventanas.
- Tener especial cuidado de mantener puertas y ventanas totalmente abiertas o cerradas.
- Instalación eléctrica adecuada para el posible uso de equipos especializados;

Aunque por las condiciones particulares de nuestro Sistema Educativo no es fácil tener grupos reducidos, esto posibilitará sin duda, mejores condiciones de interacción del grupo con el estudiante sordociego, dando la oportunidad al docente, de planear más situaciones de interacción con la clase. En un aula con estas condiciones, el estudiante sordociego tendrá, dependiendo de sus necesidades de comunicación, guías-intérpretes o mediadores que dominen, con suficiente habilidad, los sistemas de comunicación específicos que emplee el estudiante. (Ver anexos 1, 2 y 3).

Aulas de Apoyo especializadas

Las Aulas de Apoyo Especializadas están descritas en el artículo 14 del decreto 2082 de 1996 como “...un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los colegios para brindar los soportes necesarios que permitan la atención integral de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”.

Las Aulas de Apoyo Especializadas son una de las formas de servicio de apoyo pedagógico especializado del colegio, para alumnos con necesidades educativas especiales. Se constituye en un recurso integrado a los demás servicios del colegio y tiene por objeto, complementar o suplementar las actividades escolares de los estudiantes sordociegos matriculados en los colegios Distritales.

Para integrar el componente humano de dichas aulas, los colegios podrán conformar equipos colaborativos o semejantes, integrados por docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa que contarán con la asesoría de organismos y profesionales competentes para atender las discapacidades o las excepcionalidades.

Para los colegios que ofrezcan atención educativa a estudiantes sordociegos, se recomienda que las Aulas de Apoyo especializadas cumplan los siguientes objetivos particulares:

- Proporcionar a los estudiantes sordociegos experiencias que les ayuden a desarrollar su proceso educativo.
- Ofrecer el apoyo pedagógico necesario al docente de aula regular, buscando un desempeño adecuado del estudiante sordociego.
- Planear, crear, experimentar situaciones que favorezcan el desarrollo afectivo, cognitivo, social, motor y la comunicación de los estudiantes sordociegos.
- Orientar la movilidad independiente en el ambiente escolar.
- Promover situaciones que favorezcan el ajuste personal y social.

- Iniciar nociones básicas o reforzar las competencias en la lectura y escritura en Braille o en caracteres ampliados, cuando el estudiante sordociego presente condiciones para esta actividad.
- Adaptar material didáctico.
- Orientar a los padres y a la comunidad escolar sobre el desarrollo de la comunicación del niño sordociego. (Ver anexo 2)

7 *Perspectiva, criterios y acciones evaluativas*

El fenómeno de la evaluación se constituye en un factor determinante en cualquier modelo educativo y particularmente en este, constituye un elemento determinante para efecto de los desarrollos esperados. En tal sentido la evaluación se asume como un proceso permanente que se pone de manifiesto desde el momento de la caracterización de cada persona para su ingreso a los distintos escenarios formativos, continúa con el ejercicio de seguimiento de cada fase del proceso y permite que de manera sistemática y cualificada, se lleven a cabo las acciones de definición-redefinición de las condiciones de permanencia en un escenario determinado, así como las condiciones de promoción en el marco del proceso que se lleva a cabo.

La evaluación de un niño sordociego será siempre un desafío estimulante. Christensen (1988) afirma que la aplicación de pruebas comunes para evaluar el potencial de los estudiantes sordociegos puede llegar a ser ineficiente. Según este autor, muchas pruebas tienen como requisito el uso de la audición y visión, así como enfatizan la comunicación oral y la percepción visual en la resolución de los

problemas propuestos. En el caso de la sordoceguera, ese aspecto sufre interferencias, una vez que los canales sensoriales están totalmente o parcialmente comprometidos, interfiriendo por lo tanto en los resultados obtenidos.

Una evaluación alternativa implica un proceso continuo de búsqueda de informaciones sobre el estudiante, con miras a conocer y saber lo que puede realizar y hacer. De esa forma, aprender y comprender más sobre las habilidades cognitivas y comunicativas, experiencias sociales, comportamientos, intereses, y estilo de aprendizaje del estudiante sordociego. Se sugiere que exista una forma de evaluación diaria, realizada en un ambiente conocido para el estudiante y con las formas de comunicación que él comprenda. En ese proceso, algunas estrategias son utilizadas para obtener esos datos, tales como observaciones:

- Del estudiante durante la realización de las actividades propuestas;
- Del estudiante en actividades específicas solicitadas por el maestro, con anotaciones del nivel de desempeño;
- De la habilidad del estudiante en la comunicación receptiva y expresiva;
- De las experiencias sociales y de los comportamientos que presentan cuando no consiguen hacerse entender por las personas.

La evaluación de un estudiante sordociego exige del maestro observaciones diarias, principalmente en los siguientes aspectos:

- Si las reales necesidades educativas están siendo consideradas;
- Si está siendo estimulado a utilizar todo su potencial;
- Si la comunicación está siendo propiciada con técnicas y métodos adecuados;
- Cómo el estudiante recibe y expresa su comunicación;
- Si su estado físico está siendo tenido en cuenta;
- Si se están desarrollando procesos de pensamiento;
- Si se están cumpliendo los objetivos educativos propuestos.



Otros factores complementan las observaciones diarias, que son:

- Entrevista con padres y miembros de la familia, para saber sobre lo que el estudiante hace en otro ambiente, diferente al de la escuela;
- Obtención de información médica actualizada.

Los resultados obtenidos en las observaciones deben servir de base para reformular el programa de enseñanza, así como deberán direccionar el proceso de intervención pedagógica. Se deben observar no sólo las respuestas y el desempeño del estudiante, sino también cómo están siendo desarrolladas las experiencias de aprendizaje. Se hace necesario reflejar si la propuesta educativa está de acuerdo con las posibilidades y necesidades del estudiante sordociego. Se debe garantizar la participación directa de los familiares y de los profesionales de apoyo en el proceso de evaluación.

7.1 Permanencia y promoción

En ese proceso, se debe observar los siguientes aspectos:

- Posibilidades de aprendizaje del estudiante de alcanzar los objetivos propuestos;
- Visualización de su permanencia con el grupo para favorecer su desarrollo;
- Observación de cuáles son los efectos emocionales que pueden ocurrir después de su promoción o permanencia.

Aunque muchos profesionales puedan pensar que una evaluación alternativa disminuye la calidad de enseñanza o las expectativas educativas, para algunos estudiantes sordociegos, una evaluación funcional es la única alternativa posible

para obtener el éxito y, por lo tanto, algunas estrategias adaptativas son necesarias, tales como:

- Priorizar y adecuar algunos objetivos y contenidos;
- Respetar el tiempo del estudiante;
- Contar con la participación del equipo docente y técnico del colegio;
- Hacer el registro de todo lo que es observado.

8 *Perfil del talento humano comprometido en el proceso*

A propósito del talento humano que tendrá bajo su responsabilidad el liderazgo para el desarrollo del modelo, es importante anotar que deben tener unas características generales, indistintamente del rol específico que cumplan en el proceso, de tal modo que no obstante sean directivos, docentes de aula, guías interpretes, mediadores, acompañantes, administrativos o personal de apoyo, deben dar cuenta de:

- Altas calidades humanas en todo sentido y especialmente en lo que corresponde al reconocimiento y valoración del otro desde sus singularidades.
- Manifiesto espíritu de servicio, centrado no en la compasión sino en la valoración de la dignidad humana y por tanto en la búsqueda permanente de brindar las mejores opciones para el desarrollo pleno y el disfrute de los derechos que le son propios a las personas sordociegas como seres humanos.

- Una actitud de aprendizaje permanente que permita el enriquecimiento continuo de todas y cada una de las personas que participan en el proceso, respecto de las mejores opciones para apoyar y promover el desarrollo formativo de las personas sordociegas

De la misma manera que se prevén estas condiciones generales, deben existir unas condiciones particulares, ligadas a los diferentes roles que cumplen cada una de las personas que lideran y apoyan dicho proceso.

El papel del maestro, guía-intérprete o mediador, junto al niño, niña y joven sordociego será el de suplir su carencia de funcionamiento sensorial con estímulos organizados y significativos, promoviendo su construcción de conciencia e imagen corporal, su desarrollo motor y afectivo y también su autonomía (Erikson, 2002).

La actuación de los docentes especializados se hace más significativa cuando se da en el cotidiano de las actividades escolares, como apoyo al trabajo del profesor de la clase regular.

La atención educativa de niñas y niños con sordoceguera en los colegios regulares, exige atención a sus respuestas y a su progreso. Así, la oferta de servicios de apoyo pedagógico especializado constituirá una condición indispensable para la calidad, sobre todo si son tenidas en cuenta determinadas características de esa población y las especificidades de su atención educativa.

El rol específico de los guías-intérpretes se presenta en el Anexo 1.

9 *Modalidades de atención educativa*

En concordancia con lo establecido en la Ley 115 de 1994, “nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación. Para estos efectos y de acuerdo con lo previsto en el artículo siguiente, el Gobierno Nacional promoverá la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional”.

Así, en ese contexto, presentamos a continuación las modalidades de educación para estudiantes sordociegos que pueden darse dentro del Sistema Educativo Distrital.

9.1 Atención en el Aula tiempo completo.

Criterios de ingreso:

- Alto nivel de desempeño
- Alto nivel de independencia
- Competencia comunicativa
- Ser usuario de la Lengua de Señas Colombiana o de cualquier sistema de comunicación alfabético

Bajo esta modalidad, el estudiante sordociego, independientemente del nivel (preescolar, básica o media) puede participar en cualquiera de las alternativas que se ofrecen dentro del Sistema Educativo Distrital, en dependencia de sus condiciones particulares (incluyendo educación formal). Dado su alto nivel de desempeño, puede asistir tiempo completo, con el apoyo permanente de guías-intérpretes, a aulas dentro de colegios distritales o privados que integren preferiblemente estudiantes sordos o ciegos, recibiendo los apoyos específicos para estos colectivos. El estudiante puede recibir los servicios del Aula de Apoyo cuando lo requiera.

Bajo esta modalidad también se incluyen los estudiantes sordociegos que, siendo usuarios de la Lengua de Señas Colombiana, pueden integrarse, con el apoyo de guías-intérpretes en aulas exclusivas para sordos dentro de Colegios Distritales.

Bajo esta modalidad, el objetivo del trabajo de los maestros de apoyo, consiste en el distanciamiento del trabajo directo con el estudiante y en la aproximación al trabajo desarrollado por el docente de aula. De esta forma, se deben disminuir gradualmente los apoyos que se prestan directamente al estudiante, aumentando simultáneamente la cualificación de los docentes de aula regular,

posibilitando condiciones para que estos se sientan más confiados en su actuación con estos estudiantes.

Los maestros de aula y los maestros de apoyo tendrán como función conjunta:

- Conocer suficientemente cuáles son los sistemas de comunicación utilizados por el estudiante sordociego;
- Garantizar que el ambiente esté organizado y adaptado para cubrir las necesidades del estudiante sordociego;
- Auxiliar y motivar al estudiante sordociego a manipular los objetos y explorar nuevos ambientes;
- Verificar si los materiales están adaptados convenientemente para que el estudiante consiga identificarlos;
- Verificar si la iluminación del aula es adecuada o si es necesario alguna adaptación.

9.2 Atención en el Aula tiempo completo con complementación académica.

Criterios de ingreso

- Nivel medio de desempeño
- Dificultades para la comunicación

En esta modalidad el estudiante sordociego participa en cualquier alternativa dentro del Sistema Educativo Distrital y en la contra-jornada asiste al Aula de Apoyo o a centros especializados (centros de recursos), para recibir atención especializada en las áreas requeridas.

9.3 Atención en un Aula Exclusiva dentro de la Institución Educativa.

Criterios de ingreso

- Nivel medio de desempeño
- Dificultades comunicativas
- Necesidad de apoyo intermitente

Por requerir una alteración significativa en el currículo y en las estrategias pedagógicas, los estudiantes sordociegos con un nivel medio de desempeño pueden recibir atención de docentes especializados en sordoceguera, en aulas de atención exclusiva dentro de un Colegio Distrital y participarán en todas las actividades no académicas del colegio.

9.4 Atención en Centros Especializados.

Criterios de ingreso

- Bajo nivel de desempeño
- Problemas serios de comportamiento y adaptación social
- Necesidad de apoyo generalizado

Esta modalidad está destinada exclusivamente para estudiantes, que por lo general son niños y niñas con importantes compromisos, que necesitan iniciar su atención en un centro especializado en sordoceguera. Ese centro deberá iniciar un programa específico, buscando principalmente:

- Inicio o incremento de la comunicación

- Desarrollo en todos los aspectos
- Independencia
- Trabajo con familias

Algunos casos de sordoceguera pueden presentar síndrome de desolación (Van Uden, 1977) si no hubiera estímulos adecuados para su interacción con personas, objetos y ambientes. Consecuentemente, esos niños terminan aislándose cada vez más.

Algunos niños sordociegos presentan “defensas sensoriales”, es decir, no aceptan inicialmente que su cuerpo sea tocado, rechazando cualquier tipo de toque. En estos casos, los niños necesitan participar en un programa que les ayude a disminuir la defensa táctil, ampliando su aceptación a ser tocados.

Los centros especializados pueden asumir el papel de mediadores del proceso de inclusión de los niños sordociegos, con potencial de aprendizaje, preparándolos para enfrentar una nueva fase en el proceso educativo, en la medida de sus posibilidades y avances. Cuando aumenten su tolerancia, podrán ampliarse tanto el tipo como la intensidad de los estímulos, hasta que puedan adquirir las condiciones necesarias para participar en otros ambientes, como, por ejemplo, las aulas exclusivas dentro de los Colegios Distritales.

Por lo tanto, esa institución deberá contar con un equipo de profesionales capacitados en la atención de niños sordociegos y cómo contribuir en su preparación para la atención escolar. En ese proceso específico, es necesaria la participación de mediadores o de guías-intérpretes (Ver anexos 1 y 2) tiflólogos(as) e instructores(as) de Lengua de Señas Colombiana.

10 *El papel de la familia*

El papel de la familia es de máxima importancia en todo el proceso educativo de las personas sordociegas. Según Freeman (1991), el progreso en la educación de los estudiantes sordociegos depende en gran parte de la familia, por ser ellos, a lo largo de la vida, las personas que más influencia tienen en la educación de sus hijos. Cuando ellos participan en el proceso educativo, apoyando y compartiendo conocimientos con los profesionales, los estudiantes sordociegos aprenden a ver como menos complejos los obstáculos que enfrentan. Sin la participación de la familia es muy difícil realizar el trabajo con base en la transdisciplinariedad, necesario al adecuado desarrollo del programa educativo. Las familias, por un lado, tienen información que puede ser útil para entender muchas situaciones previas de aprendizaje, que deben ser compartidas por los profesores y otros miembros del equipo.

Los padres deben ser parte del equipo escolar que apoye la atención de los estudiantes sordociegos y participar en la planeación del proceso educativo de su hijo, siendo un agente activo y transformador en ese proceso al compartir sus experiencias con los maestros.

SEGUNDA PARTE

MODELO PEDAGÓGICO DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE

1 *A quién va dirigido el Modelo*

Según Pérez, E. R. (2005), la Discapacidad Múltiple o el Multidéficit es la presencia de dos o más discapacidades físicas, sensoriales, y / o intelectuales. La persona, requiere por tanto, apoyos en diferentes áreas de las habilidades adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo. Esta condición puede darse también por la asociación entre diferentes discapacidades, con posibilidades bastante amplias de combinaciones.

Tradicionalmente la atención de personas con discapacidad múltiple, se centraba en lo que estas personas no podían hacer, en sus desventajas y dificultades. Hoy se tiene una postura diferente, la preocupación se centra en descubrir cuales son las posibilidades que presentan y cuales son sus necesidades, en vez de destacar sus dificultades. Así ha sido posible descubrir diferentes formas y métodos para ofrecer a esta población alternativas efectivas de atención educativa.

Se observa, mayor resistencia para la inclusión, en escuelas e instituciones que aún se apoyan en el modelo médico de la deficiencia y en técnicas de reeducación. El concepto de necesidad educativa especial viene a romper con esa visión

reduccionista centrada en el déficit, en la limitación, en la imposibilidad del sujeto de actuar y aprender con los demás alumnos en los ambientes menos restrictivos posibles.

El enfoque de la propuesta inclusiva es sociológico y relacional. El eje teórico-metodológico del abordaje sociológico en educación es explicado por Becker, "Cuando usted piensa en la sociedad como acción colectiva sabe que cualquier conversación sobre estructuras o factores acaba por referirse a alguna noción de personas que hacen cosas juntas, que es lo que la sociología estudia." (Becker, 1977:10). En esa perspectiva, los prejuicios, comportamientos, actitudes y expectativas son analizados en el contexto de la totalidad de vida, donde los estudiantes, padres, docentes y comunidad escolar están involucrados mutuamente en un sistema relacional más amplio.

Se hace importante entonces, preguntarnos: ¿Cuál es la calidad de esa interacción? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Cuáles son las necesidades reales de los estudiantes? ¿Cuáles son las dificultades que interfieren en ese proceso de relación e interacción y en la práctica pedagógica?

1.1. Niveles de desempeño

No es la simple sumatoria de discapacidades lo que caracterizan la discapacidad múltiple; el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, de comunicación, interacción social y de aprendizaje son las que determinan las necesidades educativas de esas personas. El desempeño de estos estudiantes es heterogéneo y muy variado; alumnos, con niveles funcionales básicos y posibilidad de adaptación, pueden y deben ser educados en clases regulares, mediante la necesaria adaptación y complementación curricular. Otros, sin embargo, con más dificultades, podrán necesitar de procesos especiales de enseñanza, apoyos intensos, continuos y un currículo alternativo que responda a sus necesidades en la clase regular.

Los niveles de desempeño permiten explicar cómo el desenvolvimiento en la vida es muy distinto entre un estudiante con discapacidad múltiple y otro, dependiendo del grado de severidad de sus discapacidades, de la edad de inicio, de la educación y de la rehabilitación que se reciba entre muchos otros aspectos, lo que genera diferentes posibilidades de desempeño y que a efectos prácticos de intervención se pueden agrupar en tres niveles:

Alto nivel de desempeño. Agrupa a estudiantes sin otro limitante que el derivado de sus discapacidades y que demuestran estrategias de resolución de problemas e intereses que nos hacen pensar en ellos como susceptibles de llevar una vida y enseñanza normalizada con las ayudas necesarias.

Nivel medio de desempeño. Agrupa a estudiantes capaces de generar con alguna dificultad, estrategias para la resolución de problemas y de llevar una vida semi-independiente.

Bajo nivel de desempeño. Agrupa a estudiantes que presentan severas limitaciones para su comunicación, en aspectos básicos y de autonomía.

2 *Propósitos y alcance del Modelo*

La atención educativa de los niños y niñas con discapacidad múltiple no depende del grado de severidad de la deficiencia o nivel de desempeño intelectual, sino de la posibilidad de interacción, acogida, socialización, de la adaptación del sujeto al grupo y principalmente, de la modificación de la escuela para atenderlos. Esto sólo es posible con la disposición del Centro Educativo y de los profesionales de trabajar juntos, de buscar ayuda, de aprender a convivir con situaciones problema, dificultades, adaptaciones, intereses y niveles diferentes de desempeño escolar.

El abordaje pedagógico para los niños con discapacidad múltiple en la educación inicial, enfatiza el derecho de ser niño, poder jugar, vivir experiencias significativas de forma lúdica e informal. Asegura aún, el derecho de ir a la escuela, aprender y construir conocimiento de forma adecuada y más sistematizada, en compañía de otros niños en su comunidad. La educación en ese contexto, cumple una doble función: Cuidar y educar, lo que cobra sentido al ayudar al otro a desarrollarse como ser humano, atender sus necesidades básicas, valorar y desarrollar capacidades.

Los alumnos con discapacidad múltiple pueden presentar o no alteraciones significativas en el proceso de desarrollo, aprendizaje y adaptación social. Poseen las más variadas potencialidades, posibilidades funcionales y necesidades concretas que necesitan ser comprendidas, algunas veces, intereses particulares, diferentes niveles de motivación, formas inusuales de actuar, comunicar y expresar las necesidades, deseos y sentimientos. La inclusión de estos alumnos en el sistema regular de enseñanza es deseada por familias, escuelas y profesores solidarios que se proponen a asumir ese desafío.

El gran desafío que se impone a las Instituciones Educativas Distritales hoy, se constituye en la transformación de la cultura pedagógica; esto requiere la comprensión de las posibilidades de desarrollo y aprendizaje, identificar los talentos, las necesidades y los límites de todos los niños, considerando sus diferencias y los mecanismos funcionales de cada uno; conocer sus intereses, deseos y experiencias vividas.

Sin embargo, niños con limitaciones y dificultades reales que no pueden ser negadas necesitan por tanto, de eficiente mediación en el proceso de interacción y comunicación, adaptación y modificación en el currículo y en el ambiente como forma de compensar las dificultades y minimizar las desventajas.

3 *Naturaleza y tipo de contenidos*

En relación con los contenidos, no se trata de transmitir conocimientos desde una lógica acumulativa o con progresión aritmética, sino de seleccionar muy bien el tipo de contenidos que se pondrán a circular en el marco del proceso, atendiendo la diversidad que se presenta al interior de los grupos y sobre todo, dimensionando en todo momento, el papel fundamental que en términos formativos y de avance en el desarrollo, pueden jugar los contenidos como tales. Es importante que los contenidos se asuman como un medio y no como un fin en sí mismos, de tal modo que cumplan su papel de mediadores para el desarrollo formativo de los estudiantes con discapacidad múltiple.

El desarrollo humano es una construcción de naturaleza social que ocurre en el contacto con el otro. Tanto para Vygotsky (1991) cómo Bakhtin (1988) el desarrollo cultural es mediado por el lenguaje, por los signos y significados construidos en la interacción continua y permanente con el otro, lo que abre nuevas posibilidades en la constitución del sujeto. Bajo esa misma perspectiva, Kassir (1999) afirma que “...el aprendizaje escolar puede ser un tipo de aprendizaje nuevo en la vida del

sujeto, por ser acompañado y sistematizado. Cuando es bien planificado, propicia el desarrollo del sujeto, posibilitando su acceso sistematizado a la cultura producida históricamente" (Kassar, 1999, p.80). Se hace necesario entonces, además de la participación en la vida cultural, que esos alumnos convivan con expectativas positivas, "con formas adecuadas de comunicación e interacción, con ayudas y cambios sociales diferenciados, con situaciones de aprendizaje desafiantes; motivados para tomar decisiones propias, pensar, resolver problemas, expresar sentimientos, deseos y a tomar iniciativas." (Bruno, 2001: p.56).

Piaget afirma que la inteligencia se construye mediante el cambio entre el organismo y el medio, mecanismo por el cual se da la formación de las estructuras cognitivas "...el organismo con su equipaje hereditario, en contacto con el medio, se perturba, desequilibra y, para superar ese desequilibrio y adaptarse, construye nuevos esquemas". Piaget aclara que lo importante para el desarrollo cognitivo no es la secuencia de las acciones emprendidas por el niño, pero sí, el esquema general de esas acciones que puede ser transpuesto de una situación a otra. Así, los esquemas son concebidos como resultado directo de las generalizaciones de las propias acciones, no de naturaleza perceptiva, pero funcional. De esa manera, las acciones del niño sobre el medio: hacer cosas, jugar y resolver problemas, pueden producir formas de conocer y pensar más complejas, combinando y creando nuevos esquemas, posibilitando nuevas formas de hacer, comprender e interpretar el mundo que le rodea.

El contenido y las actividades deben tener en cuenta el principio del aprendizaje significativo: actividades que partan de experiencias positivas para los alumnos, de los intereses, de los significados y sentidos atribuidos por los mismos. Para esto, hay la necesidad de establecer comunicación con la familia, quienes son los que informan sobre los gustos, preferencias, rechazos, vivencias e informaciones que el alumno posee. Esta es una tarea colectiva, compartida entre el docente de aula y el docente especializado; tiene este último, la función de ser el mediador y articulador del proyecto de inclusión. La participación y cooperación de los padres, terapeutas

o servicios especializados, son fundamentales para que se alcance el objetivo de promoción del desarrollo global y el avance en el proceso de aprendizaje de esos alumnos.

Los objetivos generales, los contenidos, los temas y las actividades son los mismos; los objetivos específicos, las estrategias didáctico - metodológicas, los materiales, los recursos y equipos necesarios es en lo que se diferencian. Las actividades y las formas de evaluar son diferentes para todos.

Independientemente del nivel intelectual y de los resultados a ser alcanzados, los alumnos con necesidades específicas deben ser expuestos a la situaciones de aprendizaje en su convivencia social, aprender sobre lenguaje, comunicación, historia, geografía, matemática, arte, música, literatura. Esos contenidos son conocimientos esenciales para la promoción del proceso de desarrollo y aprendizaje de todos.

Para que el estudiante con discapacidad múltiple participe de esas actividades pedagógicas tan importantes para su proceso de desarrollo y aprendizaje, necesita de un maestro disponible para dialogar y efectuar la mediación, tanto en términos de comunicación, como de ayuda física, en la realización de tareas y actividades de todo tipo.

Proporcionar actividades variadas, como hacer y construir cosas; movimientos con el cuerpo, objetos, juegos, historias, teatro, música, dibujos que permitan adquirir las nociones de tiempo, espacio, causalidad, es fundamental para los niños con múltiple discapacidad. Esas nociones deben ser construidas en la acción funcional, en los juegos con el cuerpo, en las situaciones concretas de vida, en la rutina diaria, como también con juegos pedagógicos adaptados que permitan la adquisición de las nociones de clase, serie, cantidad, número por medio de actividades contextualizadas. Para esto, las actividades deben tener un comienzo, un desarrollo

y un fin adaptados a las posibilidades de comunicación, comprensión y acción de cada estudiante.

Resulta altamente productiva la elaboración de libros con todos los niños, ilustrados por imágenes o en relieve que cuenten datos sobre sus historias personales, sus gustos, deseos, sus juguetes y juegos preferidos, las vivencias que realizan con los compañeros, la participación en la institución educativa, en la familia y en la comunidad.

El aprendizaje de la lectura y la escritura envuelve la representación simbólica: los gestos, los dibujos y los juguetes. Los niños con deficiencia neuro-motora acentuada que presentan dificultades de comunicación, expresión del pensamiento, expresión gráfica y manipulación de libros pueden beneficiarse de la informática como instrumento facilitador del proceso de alfabetización y de acceso al conocimiento.

Kishimoto (2000), refiriéndose a los problemas y perspectivas de la educación infantil, afirma que la inclusión de juguetes en el interior de la escuela requiere la organización de juguetes de forma peculiar, sin sofisticación, adaptada a los intereses y necesidades de los niños y que favorezca la recreación, la cooperación y la expresión del niño. Sugiere, aún, el uso de los lenguajes expresivos de forma integrada: artes visuales, plásticas, música, danza, teatro, movimiento y literatura infantil, que deben ser enfatizadas en la práctica pedagógica de la educación infantil.

4 *Concepción y manejo de los tiempos*

En la educación de escolares con discapacidad múltiple, la organización del tiempo y del espacio incluye todas las actividades de cuidado, de juegos o de aprendizaje dirigido. En todos los espacios académicos interiores o exteriores y en la hora del descanso, se requiere de una planificación cuidadosa, para que el estudiante pueda intervenir, comunicarse espontáneamente, tener una acción funcional mejor, participar y aprender.

Algunos estudiantes, inicialmente, necesitan ser ayudados por el docente para su movilidad, usar el propio cuerpo para desplazarse en el espacio, hacer cosas y jugar. Algunos sienten algún grado de frustración por no conseguir realizar las actividades de igual manera que los otros, esas cuestiones relativas al tiempo propio de cada uno, deben ser trabajadas en el grupo, lo que mejorará la autoestima de todos.

Estudios en diferentes momentos históricos, acerca de las posibilidades cognitivas de niños con discapacidad intelectual y parálisis cerebral, como los de Inhelder (1963), Moreno & Sastre (1987), muestran oscilaciones y ritmos diferentes en el proceso de construcción de la inteligencia de esos niños. Evidencian esos estudios,

que los programas de las escuelas especiales, muchas veces, se centran en las limitaciones, en los déficits, en las discapacidades y, no aprovechan las potencialidades y los recursos de que esos alumnos disponen, para que sus posibilidades intelectuales y de adaptación al medio se aumenten.

Los niños con discapacidad múltiple, pueden necesitar de más tiempo para adquirir mecanismos de adaptación a las nuevas situaciones, pero con una buena mediación de profesores y padres, se podrán crear estrategias de acción y pensamiento; así podrán auto-regular con ayuda su comportamiento y desarrollar la autonomía personal, social e intelectual.

Alumnos con diferentes niveles de desarrollo, aprendizaje y diferentes maneras de interactuar y comunicarse, niños con posibilidades, intereses y necesidades diversos, presentan al profesor un verdadero desafío. De un lado, es una situación que puede presentar muchas dificultades iniciales, angustias, conflictos, desequilibrios; por otro lado, puede ser una situación de aprendizaje y crecimiento, tanto para los alumnos como para el profesor. Esa puede ser, por lo tanto, una experiencia creadora, en el sentido de la construcción del conocimiento, por formas y caminos diversificados, pues, motiva e impulsa búsquedas, cambios positivos de interacción, de ayuda y cooperación.

5 *Metodologías para el desarrollo de la acción formativa*

El abordaje pedagógico para escolares con discapacidad múltiple, dependerá específicamente de sus condiciones y habilidades particulares. En este contexto las prácticas pedagógicas deben dirigirse a propiciar situaciones de aprendizaje orientadas de forma integrada, que contribuyan al desarrollo de las capacidades de relación interpersonal, de ser y compartir con los otros en una actitud básica de aceptación, respeto, confianza, y el acceso a los conocimientos más amplios de la realidad social y cultural.

La implementación de un proyecto para la atención educativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidad múltiple, es una tarea colectiva que demanda no solo la voluntad y esfuerzo de la Secretaría de Educación Distrital, sino de las Instituciones Educativas, como también de la participación de la familia en el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Exige un trabajo de investigación - acción: estudio, debate, evaluación, planificación, estrategias conjuntas del docente de aula y del docente especializado que acompaña el proceso de inclusión, contando con la participación de toda la comunidad escolar. Se hace también esencial la capacitación continuada de los docentes, dirigentes y equipo técnico de las

Instituciones Educativas, que permita construir y hacer efectiva una práctica pedagógica que responda a los niveles de desarrollo y un proceso de aprendizaje diferenciados.

Las escuelas que han obtenido éxito en el proceso de inclusión adoptan como compromiso: el respeto a la diversidad y diferencias individuales, la adaptación del currículo, modificación de los recursos metodológicos y del medio. Esos son los factores esenciales para atender a las expectativas de las familias y necesidades específicas de aprendizaje de esos educandos.

De esta forma, un principio claro en la educación de niños con múltiple discapacidad consiste en la creencia de que todos los niños son capaces de aprender, no importando el grado de severidad de la deficiencia. "La educación debería ser individualizada para focalizar el desarrollo de las capacidades únicas de cada niño. Esta educación debería ser desarrollada en el contexto con otros niños para promover las relaciones sociales y de amigos". (Perreault, in Masini, 2001: p.117).

Tener alumnos con diferentes niveles y estilos de aprendizaje, le da la posibilidad al profesor, de aprovechar esas diferencias para promover situaciones de aprendizaje que provoquen desafíos, aspectos a ser discutidos e investigados. Eso debe llevar a la escuela como un todo, a la reflexión conjunta, a buscar nuevas formas de interacción y comunicación para la resolución de problemas en la vida escolar cotidiana.

La introducción o eliminación de determinados objetivos y contenidos será aconsejable después de la utilización de diferentes estrategias didáctico-metodológicas y, evaluación constante de los procedimientos didácticos y de los recursos específicos utilizados; esas son decisiones que deben ser tomadas en conjunto con la familia y los docentes especializados y de aula. Los contenidos, las actividades, organizaciones y orientaciones didácticas están directamente

relacionados con la concepción de aprendizaje y la creencia que la escuela tiene acerca de las posibilidades de los niños con discapacidad múltiple. De esa forma, las adaptaciones, los ajustes, tanto en los objetivos como en las actividades, la organización de espacio, tiempo, grupos, materiales, equipos y recursos pedagógicos deben estar claramente especificados en el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI). Además de estas especificaciones en el PEI, cada niño debe tener un plan individual, incluido en el plan general de la clase.

Estos procedimientos son esenciales para todos los niños, no deben ser por lo tanto tratados sólo como contenidos estructurados de enseñanza o incluso con objetivo terapéutico como son utilizados en algunas escuelas especiales. Muchos niños con discapacidad intelectual asociada tienen condiciones suficientes para aprender a leer y a escribir, pero necesitan sin embargo, de más tiempo y de accesibilidad para desarrollar estas habilidades. Se hace necesario el contacto continuo con situaciones de aprendizaje y ambientes alfabetizadores; necesitan de convivencia con libros interesantes, poesías y textos significativos. Algunos niños podrán necesitar de procedimientos metodológicos menos complejos, partiendo de sus experiencias concretas, de la lectura y producción de textos de la vivencia cotidiana.

Las estrategias pedagógicas deben priorizar la formación de las habilidades cognitivas y adquisición del conocimiento, incentivando al estudiante a hacer elecciones, manifestar sus ideas, expresar pensamientos, dudas para ser discutidas con los compañeros y profesor. Planear situaciones problema para que el estudiante piense y utilice sus esquemas para percibir semejanzas y diferencias, establecer relaciones entre objetos, acontecimientos y busque soluciones.

De ahí, la necesidad de que en la educación integrada, los grupos sean pequeños para que haya una real participación del niño con discapacidad múltiple en el trabajo en grupo.

Jugar debe ser el eje de la propuesta pedagógica en la educación inicial. El juego, el movimiento, las historias, el arte deben permear todos los contenidos del currículo. Un gran obstáculo para la inclusión de niños con discapacidad múltiple ha sido la anticipación de la escolarización, con énfasis en el proceso de producción de la lectura y escritura aún en el preescolar. Estas reflexiones son importantes y nos llevan a priorizar el jugar, la conversación, la literatura y el arte, como forma de placer, de interacción, posibilitando la expresión de sentimientos y construcción del conocimiento.

6 *Naturaleza y uso de los recursos*

Todos los recursos que se pongan al servicio de procesos educativos con estudiantes con discapacidad múltiple, deben cumplir un principio de adaptación y ser consistentes en la condición de facilitador del desarrollo formativo.

Además de las modificaciones actitudinales y estructurales de los centros educativos: flexibilidad, tolerancia, comprensión del comportamiento y de las necesidades emocionales y proveer un currículo adaptado las necesidades específicas. El colegio debe proveer mobiliario adaptado para ejecución de actividades, adaptación de materiales didácticos y recursos tecnológicos que favorezcan la interacción, la comunicación y el aprendizaje. Esos procedimientos e instrumentos son esenciales, pues, determinan la calidad de la oferta educativa para el éxito en el aprendizaje y la inclusión de esos alumnos en el sistema regular de enseñanza.

Estas son algunas de las adaptaciones necesarias para el acceso al currículo

- Mobiliario adecuado (mesas, sillas, tapetes para actividades en el suelo, materiales para actividades de pie y movilidad independiente);
- Equipos específicos y tecnología asistida.
- Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación;
- Adaptación del espacio y eliminación de barreras arquitectónicas;
- Recursos y materiales didácticos adaptados de acuerdo a las necesidades del estudiante según sus discapacidades;
- Recursos humanos especializados o de apoyo;
- Situaciones diversificadas de aprendizaje y apoyo para la participación en todas las actividades pedagógicas y recreativas;
- Adaptaciones de actividades, juegos y juguetes según el tipo de discapacidades.

7 *Evaluación*

La evaluación, dentro de lo conceptualizado frente al currículo, puede ser modificada de manera incluyente y que aún continúe sirviendo para el resto de la población sin discapacidad, desde una perspectiva integral, prospectiva, de desarrollo y seleccionando los instrumentos más adecuados.

Los estudiantes con discapacidad múltiple presentan particularidades, niveles heterogéneos de capacidad, necesidades educativas diversificadas, y requieren, a consecuencia de eso, una evaluación individualizada y formas de intervención didáctico-metodológica lo más variadas posibles. Por eso, se hace indispensable una evaluación completa de cada estudiante, con orientaciones prácticas y objetivas, en la que intervengan todos los actores involucrados.

Para lograr esto, se hace esencial una evaluación adecuada para cada niño, buscando conocer las formas de interacción y comunicación que utilizan, la calidad de experiencias que poseen las necesidades y posibilidades de acción funcional, los niveles diferenciados, las estrategias de acción y pensamiento.

Verificar los obstáculos de acceso al currículo, las necesidades, cuáles son los contenidos y actividades que pueden modificar las posibilidades de funcionamiento y produzcan respuestas cualitativamente mejores y mecanismos de adaptación al medio.

En esta tarea, especialmente para los casos de niños con un compromiso cognitivo, la familia, pasa a desempeñar un papel importante de apoyo y soporte a la institución educativa, en lo que se refiere a la atención de las necesidades específicas de los educandos. Las evaluaciones audiológicas, visuales, motoras, neurológicas, psicológicas y otras, las intervenciones específicas del currículo funcional y el acompañamiento terapéutico serán desarrollados preferiblemente en una institución especializada.

Las informaciones y orientaciones necesarias para el proceso de desarrollo y aprendizaje de estos estudiantes, deben ser compartidas por esas instituciones en el momento de la elaboración del proyecto pedagógico, de las adaptaciones curriculares, evaluación y acompañamiento del proceso de inclusión. La Institución Educativa necesita de informaciones y orientaciones de cómo mejorar el proceso de interacción y comunicación, cómo proporcionar mejor acción funcional, promover el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía e independencia en las actividades cotidianas. Este debe ser un proceso de evaluación y cooperación continua, que tenga en cuenta siempre el plan de intervención individual y colectivo. Esta práctica transdisciplinar disminuye la dicotomía y distancia entre lo especial y lo regular, para que no haya dos formas diferentes de educar. Pero, se trata de la búsqueda conjunta de estrategias y alternativas metodológicas que posibiliten la inclusión social y promoción del aprendizaje de todos los alumnos en los colegios distritales.

Los procedimientos didácticos y de evaluación deberán ser discutidos, construidos y reformulados, en equipo, a lo largo del año. Se hace importante, entonces, que el docente de aula registre los puntos fuertes y las dificultades que el estudiante encuentra para realizar las actividades, registrar la validez de los procedimientos

didáctico-metodológicos utilizados, evaluar aún el ambiente, la calidad y cantidad de mediación proporcionada para que el alumno alcance los objetivos propuestos. La evaluación en esa perspectiva sociológica no será sólo de las dificultades del niño pero, principalmente de la oferta de oportunidades, de la calidad de la mediación, de la modificación del medio y de las estrategias metodológicas ofrecidas. Esa responsabilidad social debe ser compartida entre la Institución Educativa, las Instituciones especializadas, la familia y toda la comunidad escolar, buscando en conjunto estrategias para la superación de las dificultades.

8 *Perfil del talento humano comprometido en el proceso*

A propósito del talento humano que tendrá bajo su responsabilidad el liderazgo para el desarrollo del modelo, es importante anotar que deben tener unas características generales, indistintamente del rol específico que cumplan en el proceso, de tal modo que no obstante sean directivos, docentes de aula, guías interpretes (Ver anexo 1), acompañantes, administrativos o personal de apoyo, deben dar cuenta de:

- Altas calidades humanas en todo sentido y especialmente en lo que corresponde al reconocimiento y valoración del otro desde sus singularidades.
- Manifiesto espíritu de servicio, centrado no en la compasión sino en la valoración de la dignidad humana y por tanto en la búsqueda permanente de brindar las mejores opciones para el desarrollo pleno y el disfrute de los derechos que le son propios a las personas sordociegas como seres humanos.

- Una actitud de aprendizaje permanente que permita el enriquecimiento continuo de todas y cada una de las personas que participan en el proceso, respecto de las mejores opciones para apoyar y promover el desarrollo formativo de las personas sordociegas

De la misma manera que se prevén estas condiciones generales, deben existir unas condiciones particulares, ligadas a los diferentes roles que cumplen cada una de las personas que lideran y apoyan dicho proceso.

En la atención a escolares con discapacidad múltiple en la educación regular, la relación, interacción y comunicación, construida de forma positiva es esencial, sin embargo, se necesita además de actitudes positivas y prácticas sociales no discriminatorias. Estas prácticas dependen esencialmente de las oportunidades de experiencias, de aprendizaje y principalmente de la modificación del medio y de las estrategias para que puedan tener éxito en la escuela y la comunidad.

El avance en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños con múltiple discapacidad comprende una acción colectiva mayor y una responsabilidad social compartida. Requiere de acciones complementarias de los profesionales de diferentes áreas del conocimiento cuando sean necesarios, suministrando informaciones y orientaciones específicas para la atención específica de cada caso. Esas acciones integradas, son esenciales para que las necesidades educativas específicas sean atendidas, pero no justifican el alejamiento o la atención educativa segregada. No se trata, de que la escuela asuma o desarrolle un trabajo terapéutico o excesivamente especializado, pero, sí significa adecuar las actividades pedagógicas a las necesidades particulares de cada estudiante, teniendo claramente en cuenta los diferentes niveles en los que puedan integrarse, desde la educación inicial hasta el bachillerato, permitiendo así la participación en todas las actividades desarrolladas en el espacio escolar para una efectiva promoción del proceso de desarrollo y aprendizaje en la clase con todos.

Los escolares con discapacidad múltiple, independientemente de sus condiciones físicas, sensoriales, cognitivas o emocionales, son personas que tienen necesidad y posibilidad de convivir, intercambiar, aprender y ser felices; aunque algunas veces, por caminos o formas diferentes. Esa forma diferente de ser y actuar es lo que los hace ser únicos. Deben ser mirados no como desprovistos de capacidad, sino como personas con posibilidades y dificultades que pueden ser superadas o minimizadas. Trabajar con estudiantes que presentan importantes dificultades en el proceso de desarrollo y aprendizaje es un gran desafío, con los cuales podemos aprender y crecer, como personas y profesionales, buscando comprender y ayudar al otro.

Los niños con múltiple discapacidad que presentan dificultades acentuadas de aprendizaje, no se desarrollan o aprenden espontáneamente como las demás niños, necesitan de una escuela que tenga como propósito la calidad y la equidad. Esto se manifiesta por la eficiencia en las estrategias de comunicación e instrucción, en el soporte tecnológico capaz de minimizar las desventajas y, principalmente, en las formas diferenciadas de evaluar e intervenir en la planificación individual y colectiva. En este abordaje ecológico, la mediación y la modificación del medio son fundamentales para propiciar oportunidades de aprendizaje. El trabajo es transdisciplinar: el docente de aula identifica y registra las necesidades educativas especiales en conjunto con el docente especializado.

Para la atención educativa de niños con múltiple discapacidad, son necesarios maestros interesados en comprender las necesidades y deseos de estos niños; personas disponibles para interpretar sus formas de expresión y comunicación que, muchas veces, se diferencian de los demás escolares de su edad y principalmente, maestros con el deseo sincero de trabajar por la inclusión. En este sentido, en la propuesta pedagógica, para atender las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad múltiple, se necesita valorar la interacción y comunicación, la construcción del sistema de significación y lenguaje, la expresión oral y las diferentes formas de comunicación alternativas y de expresión. Esto posibilita la

independencia y el desarrollo de la autonomía moral e intelectual de esos educandos.

El maestro necesitará de ayuda, orientación y apoyo de docentes especializados para la inclusión del niño con discapacidad múltiple. Su papel entre otros será:

- Favorecer y mediar las relaciones en el programa de intervención.
- Recoger las necesidades, intereses, prioridades y deseos del niño y su familia
- Realizar la evaluación funcional del desarrollo de forma inter y transdisciplinaria.
- Analizar su medio (casa - familia - escuela - comunidad), las posibilidades reales, las potencialidades y las necesidades del estudiante.
- Elaborar en conjunto con los demás profesionales involucrados, el Programa de Intervención.
- Ayudar, apoyar, evaluar y acompañar el proyecto de inclusión en la Institución.
- Apoyar la creación de red de apoyo comunitario.
- Motivar y organizar la interacción y formas de comunicación con el niño, integrándolo al grupo.
- Planear con la asesoría de docentes especializados, actividades significativas, lúdicas y funcionales que despiertan el interés del niño.
- Ayudar al niño a realizar cosas que solo no podría darse cuenta que puede hacerlas.
- Ayudarle a explorar el medio y a participar en todas las actividades.
- Evitar subestimar o sobreproteger.
- Ayudar a desarrollar la independencia
- Adaptar las actividades de lenguaje, simbólicas, las historias, actividades de investigación y artes para que pueda participar activamente.
- Evaluar en conjunto con docentes especializados y la familia los avances, las dificultades, las estrategias y las intervenciones necesarias.
- Participar de la elaboración del PEI del Centro Educativo, contemplando las necesidades específicas y educativas especiales.

9 *Modalidades de atención educativa*

La Ley 361 de 1997 establece en sus artículos 10 y 11, que “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitaciones, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales”.

Los colegios necesitan, por lo tanto, adaptarse a esta realidad por medio de un desarrollo en el sentido de una diferenciación en las formas de intervención, que posibilite respuestas adaptadas a la realidad de cada estudiante y que dé a todos las oportunidades de aprendizaje y desarrollo. En este proceso, los estudiantes con discapacidad múltiple deben ser considerados como elementos importantes en las decisiones sobre métodos de enseñanza a utilizar, debiendo, siempre que sea posible, funcionar como punto de referencia en las decisiones relacionadas con los asuntos y contenidos a enseñar.

Cabe acordar que, el principio fundamental de la inclusión es la valoración de la diversidad, por lo cual cada persona, sin importar sus condiciones particulares, tiene algo con lo que contribuir. La educación inclusiva abandona, así, la idea de que el estudiante tiene que ser normal para contribuir.

Bove (1993), se refiere a la inclusión como “una apertura de educadores y escuelas para que el niño deficiente no quede excluido de la convivencia con los demás”. La inclusión responsable se hace con profesionales acompañando al estudiante, de acuerdo con las posibilidades de él y su nivel de compromiso. Se hace con todo el cuidado, desarrollando actividades que traigan beneficio al estudiante con múltiples discapacidades en el nivel en que él tiene condiciones de participar, nunca siendo olvidado, nunca permitiendo al docente de aula regular la acumulación de trabajo. La inclusión es la posibilidad de participar de las actividades que son comunes a todos, de forma que el estudiante tenga realmente las condiciones para hacerlo.

Presentamos a continuación las modalidades de educación para estudiantes con discapacidad múltiple que pueden darse dentro del Sistema Educativo Distrital.

9.1 Atención en el Aula tiempo completo.

Criterios de ingreso:

- Alto nivel de desempeño
- Alto nivel de independencia
- No presentar compromiso cognitivo

Entendiendo la Discapacidad Múltiple como la define Pérez, E. R. (2005), como la presencia de dos o más discapacidades físicas, sensoriales, y / o intelectuales, un estudiante con dos o tres discapacidades y un alto nivel de

desempeño podría participar en cualquiera de las alternativas que se ofrecen dentro del Sistema Educativo Distrital, en dependencia de sus condiciones particulares.

Por ejemplo, una combinación de discapacidad física “leve”, que permita el desplazamiento autónomo, asociada a una discapacidad sensorial, permite al escolar, con adaptaciones mínimas asistir tiempo completo, sin necesidad de apoyos especiales, a aulas dentro de colegios distritales o privados.

Para que esta modalidad tenga el éxito que se espera, es necesario un cambio en las actitudes del docente y la comunidad escolar en relación al proceso educativo de los estudiantes con discapacidad múltiple. Es decir, se hace necesario ampliar la visión del profesional sobre las posibilidades del estudiante, incentivando y orientándolo a proporcionar oportunidades de interactuar con otros estudiantes de la clase. Este cambio es uno de los primeros pasos para aumentar la posibilidad de inclusión.

Así la convivencia, el trabajo pedagógico y las actividades desarrolladas en conjunto con los otros alumnos de la misma edad sin discapacidad, podrán aumentar las posibilidades cognitivas y la elaboración de estrategias de acción y planificación de los niños con severos compromisos físicos, sensoriales o intelectuales. Estos hallazgos han abierto camino y nuevas posibilidades para los alumnos con discapacidad múltiple en la educación regular, pues desplazan el foco del déficit, de las limitaciones e imposibilidades hacia la interacción social, de las relaciones e interacciones positivas, de la modificación del medio y de estrategias que favorezcan y potencialicen de esos niños.

La sola aceptación de las diferencias y el brindar la oportunidad de acceso al aula regular, no determinan, ni contribuyen ni aseguran la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad múltiple. El proceso de aprendizaje de esos alumnos requiere modificaciones. Para eso, se hace necesario una análisis

crítico de las relaciones inter e intra-personales vividas en la institución; de las necesidades de cada alumno, las cuales van a depender de las condiciones particulares, si es un problema motor y sensorial, o motor e intelectual o etc. Implicando modificaciones espacio-temporales, didáctico-pedagógicas y organizacionales que garanticen la promoción del aprendizaje y la adaptación de esos alumnos al grupo.

El acceso de estudiantes con discapacidad múltiple a la educación formal, es una situación que exige un análisis crítico, acerca del escenario escolar, de las situaciones y condiciones concretas existentes, de los contenidos propuestos y de las estrategias y alternativas metodológicas que atiendan las necesidades de desarrollo, de interacción, comunicación, autonomía, socialización y participación en todas las actividades de la vida escolar.

La propuesta pedagógica, desde una visión constructiva del conocimiento, ha de ver en al alumno con todas sus posibilidades, como el centro de la acción educativa. Así, el proceso pedagógico es construido a partir de las posibilidades, de las potencialidades, de aquello que el alumno es capaz de hacer. Es esto lo que lo anima continuar en el trabajo escolar y a continuar participando en las actividades, garantizando así, su éxito y su aprendizaje.

El éxito en el proceso de aprendizaje, depende también de actividades que puedan ser desarrolladas colectivamente, de manera que las dificultades sean diluidas y superadas por la calidad de las exigencias del medio, por la ayuda del docente y la cooperación de los compañeros. La actitud positiva del docente de aula es fundamental para la interacción, confianza en la comunicación y construcción del vínculo. Para esto, es importante que el docente de aula no use los defectos o las dificultades del niño como referencia. Los mensajes positivos pueden ser transmitidos de forma simple y directa, reforzando y elogiando las tentativas, aciertos, utilizando cuando sea necesario, señas, gestos o figuras. De forma semejante, las actitudes de sobreprotección, tratarlo

con excesiva piedad, como si fuera inútil, o sobrevalorar sus acciones, destacar mucho sus cualidades u otorgarle demasiados privilegios, debe ser evitado. Al niño le gusta ser comprendido y tratado de la misma forma que los otros, con los mismos derechos y deberes.

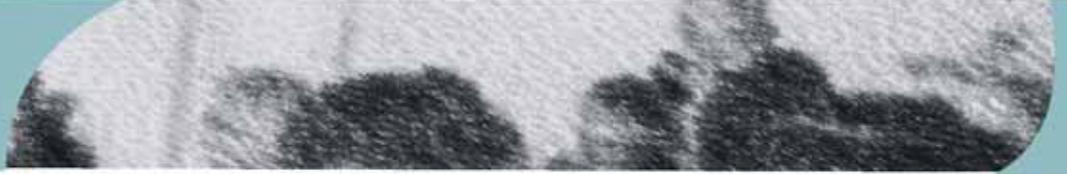
Kuhlmann, en Paria, 1999, propone tomar al estudiante como punto de partida de la propuesta pedagógica, lo que exigiría que para conocer el mundo, es necesario conocer lo placentero, lo displacentero, la fantasía, el juego, el movimiento, la poesía, las ciencias, las artes plásticas y dramáticas, el lenguaje, la música, la matemática y mucho más, de forma integrada, pues la vida es algo que se experimenta por entero. Esa misma propuesta pedagógica y organización de currículo son esenciales para los niños con múltiple discapacidad; sin la necesidad de un currículo especial, pero sí la necesidad de ajustes en los objetivos, adaptaciones en los contenidos y actividades, evaluaciones diferenciadas, para que esos alumnos puedan experimentar la vida por entero.

9.2 Atención en el Aula tiempo parcial

Criterios de ingreso

- Nivel medio de desempeño
- Para ejercer el libre ejercicio de sus derechos necesita apoyos especiales, soporte en más de un área de su vida y adaptaciones ambientales que posibiliten su participación activa.

El otro periodo de tiempo el estudiante asiste al Aula de Apoyo para recibir atención especializada en las áreas requeridas.



Dependiendo de las necesidades de apoyo, el niño podrá necesitar ayuda para la realización de algunas actividades, lo que debe ser discutido con la familia, docentes especializados mediadores y profesionales de apoyo.

La atención de alumnos con discapacidades múltiples en los centros educativos regulares requiere ajustes y modificaciones curriculares en: objetivos, contenidos, procedimientos didáctico-metodológicos y de evaluación que propicien el avance en el proceso de aprendizaje de estos alumnos. Este proceso es concebido como un conjunto de procedimientos que busca ofrecer experiencias de aprendizaje adecuadas a los diferentes niveles de comunicación, de posibilidades motoras, cognitivas, socio-emocionales y de la vida diaria, con miras a la atención a las necesidades específicas de los educandos y la escuela que se modifica para que el alumno obtenga éxito en el aprendizaje y adquiera conocimiento.

Además de las formas de interacción, comunicación, selección de objetivos y contenidos, podrá haber, algunas veces, necesidad de modificación en los grupos para y desarrollo de actividades pedagógicas y recreativas.

Hay estudiantes con discapacidad múltiple que necesitan apoyos extensos, o del acompañamiento permanente de mediadores, para poder comunicarse o realizar las actividades; en esos casos se hace difícil el trabajo en aulas con un número muy grande de estudiantes. La adecuada organización de los grupos, la disminución del número de alumnos, el efectivo papel del mediador, del profesor y del grupo, la simplificación de la actividad, la selección de los materiales y los recursos de apoyo son elementos imprescindibles para que el niño con discapacidad múltiple, en estas condiciones, pueda participar de todas las actividades junto con los demás niños.

9.3 Atención en un Aula Exclusiva dentro de la Institución Educativa.

Criterios de ingreso

- Nivel medio de desempeño
- Dificultad para resolver problemas cotidianos y entender ideas abstractas.
- Necesidad de apoyos intermitentes en varias áreas como Orientación y movilidad, auto cuidado, aprendizaje, independencia personal y social.
- Necesidad de la aplicación de un sistema de intervención e instrucción sistemático orientado desde las características y necesidades especiales de su caso particular.

Estos estudiantes, con un nivel medio de desempeño, requieren de adaptaciones curriculares significativas y estrategias pedagógicas especiales. La atención la ofrecerán maestros especializados, en aulas de atención exclusiva dentro de un Colegio Distrital, privilegiando su participación en las actividades extracurriculares.

Las adaptaciones de acceso al currículo, son "modificaciones de recursos espaciales, materiales o de comunicación que favorecen al alumno con necesidades educativas especiales en el desarrollo del currículo regular", o, en su caso, del currículo adaptado. (Gujarro, 1992, p.134).

Los ajustes, las modificaciones y adaptaciones son necesarias, no sólo en el transcurso de las necesidades específicas de los alumnos pero, porque los sistemas de enseñanza, infelizmente, aún fundamentan su práctica pedagógica en conceptos homogéneos. Muchos profesores y padres, tienen como ideal el modelo de escuela homogénea y reproductora, donde todos aprenderán los mismos contenidos, de la misma forma, a la vez y en la misma medida.

Hay docentes que aún esperan que el alumno esté listo para desempeñar determinadas tareas o incorporar a su saber determinados contenidos. Por

ejemplo: exigen autonomía para ir al baño, coordinación motora, habilidad para el dibujo, letra cursiva para la escritura, lectura y escritura alfabética en el preescolar. En ese tipo de escuelas no ha espacio para niños con múltiples discapacidades. Sin embargo, seleccionar actividades que hayan significado, relación con la vida práctica y experiencia de los alumnos, puede llevar a pequeñas modificaciones y adaptaciones en los objetivos, contenidos y evaluación; de forma que, los alumnos con necesidades educativas especiales acentuadas, tengan la oportunidad de participar, de desarrollarse, de aprender y trabajar junto con sus compañeros en la educación regular.

9.4 Atención en Centros Especializados.

Criterios de ingreso

- Bajo nivel de funcionamiento
- Problemas serios de comportamiento y adaptación social
- Etiologías degenerativas que generen cuadros progresivos de problemas físicos
- Dificultad en varios aspectos de la vida, generando limitaciones en sus habilidades para aprender y adaptarse en la manera habitual esperada para su edad.
- Necesidad de la participación activa y coordinada de sistemas de apoyo medico, terapéutico y familiar.
- Necesidad de apoyo generalizado

Esta modalidad ofrece un nivel de atención más especializado e individualizado, con el objetivo de viabilizar mejores condiciones para que los estudiantes puedan tener una mejor comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea, permitiéndoles una mejor interacción con el ambiente.

Algunos niños con multidéficit necesitan control con medicamentos para crisis convulsivas, lo que efectivamente dificulta su participación en el proceso educativo. El uso de drogas formuladas, puede reducir su capacidad de comprender lo que está sucediendo a su alrededor, haciendo que necesite de un tiempo mayor para el procesamiento de las informaciones relacionadas con su ambiente.

McInnes y Treffry (1991) afirman que el niño y/o joven con compromisos asociados y con un bajo nivel de comunicación y comprensión deben recibir estimulación necesaria para que puedan:

- Asimilar comportamientos adecuados
- Mejorar su autonomía para la comunicación
- Desarrollar con independencia actividades de la vida diaria

Para que ese proceso se dé, es necesario inicialmente estructurar el ambiente para satisfacer las necesidades primarias del niño. De esta forma, el niño se integrará con un ambiente que le es familiar, preparándose gradualmente para nuevos ambientes, que podrían llevarlo inclusive a integrarse en un aula exclusiva dentro de un colegio regular. De lo contrario, podrá sentirse en un ambiente que le parezca hostil.

10 *El papel de la familia*

El papel de la familia en el proceso educativo de los escolares con discapacidad múltiple, es fundamental como interlocutores y elementos de decisión en el futuro del estudiante. Corresponde a los docentes y a otros técnicos apoyarlos, auxiliándolos en el desempeño de su papel y no atribuyendo a ellos el papel de especialistas.

Los padres deben tener legalmente la posibilidad de escoger una escuela para sus hijos. Es importante que, en esa elección, sean aconsejados de forma real, informándoles sobre los recursos disponibles.

Las familias de los niños con discapacidad múltiple necesitan de apoyo y ayuda para comunicarse adecuadamente con ellos y aprender a convivir con las dificultades de sus niños, por eso, necesitan de tiempo y espacio para cambios y aprendizajes. Se benefician al encontrar otros padres con los cuales puedan identificarse, intercambiar experiencias, apoyo y ayuda mutua, como también luchar por la calidad de vida y educación de sus niños.

Los niños con discapacidad múltiple pueden y son capaces de aprender. Sin embargo ese es un proceso que puede ser lento. El gran obstáculo muchas veces no es la discapacidad, sino las inadecuadas formas de comunicarse, interactuar y relacionarse con estos niños.

El movimiento de inclusión no atribuye la incapacidad sólo al niño pero, las limitaciones producidas en la interacción con el medio, entendidas como tiempo y espacio donde el niño vive interactúa, juega, se comunica, aprende y se socializa. Entonces es necesario conocer las características del ambiente familiar y dónde el alumno desarrolla las formas de interacción y expresión. Conocer también los intereses, necesidades y experiencias vividas constituyen valiosos puntos de partida para adaptar las actividades y las demandas de los niños con múltiple discapacidad.

En la medida de lo posible, los padres deben ser parte del equipo escolar para poder planear el proceso educativo de su hijo y ser un agente activo y transformador en ese proceso, compartiendo experiencias, sumando y dividiendo con el maestro.

ANEXO 1

LOS GUÍAS-INTÉRPRETES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Para asegurar la inclusión de estudiantes sordociegos en los colegios de Bogotá, son necesarios guías-intérpretes profesionales, concedores no solo de las técnicas y habilidades específicas de la guía-interpretación, sino de todos los procesos escolares. Este trabajo debe realizarse en equipos de dos o tres guías-intérpretes por cada estudiante sordociego, para que se pueda asegurar, gracias a los relevos, la calidad del servicio.

Los guías-intérpretes realizan una labor profesional con los estudiantes sordociegos, en función de una relación contractual para la prestación de servicios, que incluye el intercambio de información a través de sistemas comunicativos especializados y específicos para cada estudiante (Ver anexo 2), la guía y movilidad de la persona sordociega y la descripción de las condiciones del ambiente, situaciones y contextos en los que se encuentren.

Los guías-intérpretes para sordociegos en contextos educativos no son simplemente quienes interpretan lo que el maestro dice en el aula. Además de interpretar, deberán describir todos los elementos importantes del contexto y guiar de manera segura y apropiada en sus desplazamientos al estudiante sordociego cuando lo necesite.

Las personas que presten el servicio de guía-interpretación en contextos educativos en el Distrito Capital deberán cumplir como mínimo las siguientes condiciones:

- Ser mayores de edad.
- Ser bachilleres.
- Haber recibido capacitación específica para desempeñarse como guías-intérpretes en contextos educativos.

- 
- Conocer el vocabulario pedagógico que se maneje en el colegio donde prestará sus servicios.
 - Tener competencia lingüística y comunicativa para el castellano.
 - Conocer y manejar suficientemente el o los sistema(s) de comunicación que utiliza el estudiante sordociego con quien realizará su trabajo.
 - Tener capacidad de síntesis.
 - Tener la habilidad suficiente para describir situaciones, contextos, objetos y personas.
 - Saber priorizar la información relevante que ha de transmitir.
 - Tener capacidad para la observación de los detalles del ambiente, de las características de los interlocutores, sensaciones y emociones que pueden pasar desapercibidas.
 - Conocer y manejar las técnicas específicas para guiar en sus desplazamientos a personas sordociegas.

Además los guías-intérpretes deben ser creativos para encontrar las formas más adecuadas para transmitir la información de la manera más fiel. Deben tener alta tolerancia al tacto, ya que en la mayoría de situaciones, el tacto será el único medio a través del cual se podrá transmitir la información. Deberán dar garantía de un trato respetuoso y de igualdad al estudiante sordociego, sin demostrar tratos de inferioridad o de sobreprotección.

A continuación se describirán las acciones que deberán realizar los guías-intérpretes en contextos escolares antes, durante y después del servicio.

Antes de iniciar el servicio

Antes de iniciar un trabajo de guía-interpretación para estudiantes sordociegos, es necesario acordar las condiciones específicas de la prestación del servicio; definir con quién se hará equipo para la interpretación y acordar los horarios y turnos.



Es necesario que los guías-intérpretes conozcan suficientemente al estudiante, para lo cual se recomienda tener sesiones previas. Estos contactos previos permitirán conocer sus capacidades comunicativas y de comprensión, léxico, fluidez verbal, habilidades para el desplazamiento y adecuar a sus capacidades y habilidades el servicio.

De otro lado deberá documentarse ampliamente con respecto a las condiciones específicas de pérdida visual y auditiva del estudiante, para conocer las mejores condiciones para prestar el servicio.

Además los guías-intérpretes deberán previamente:

- Conocer los temas, textos y material que se utilizará en clase, para preparar el material adaptado necesario.
- Seleccionar el lugar apropiado dentro del aula, teniendo en cuenta los niveles de ruido e iluminación.
- Si el estudiante lo requiere, imprimir y tener lista información en Braille o material didáctico adaptado sobre los temas de clase.
- Preparar el espacio para facilitar la interpretación.
- Preparar los instrumentos tecnológicos necesarios para la interpretación

Cuando se utilicen medios audiovisuales, material didáctico u otros sistemas visuales, el guía intérprete deberá conocer con antelación la información para que esté preparado y pueda presentar la información al mismo tiempo con los demás.

Durante el servicio

En el momento de prestar el servicio de guía interpretación deberán tener en cuenta lo siguiente:

- Describir la posición de todos en el espacio con nombres o señas.

- Informar al estudiante cuántos guías-intérpretes estarán acompañando el proceso y los turnos establecidos para la prestación del servicio.
- Informar los cambios de tema, las intervenciones de los compañeros, los motivos de las interrupciones y cualquier eventualidad.
- Solicitar retroalimentación para verificar si la información es suficientemente clara.

En cualquier espacio y principalmente en el aula de clase, es el estudiante sordociego quien participa y hace preguntas al maestro para clarificar información con el apoyo de los guías-intérpretes.

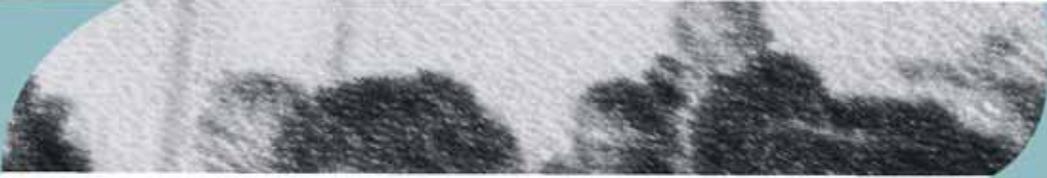
Los guías-intérpretes deberán, sustituir los gestos, movimientos corporales, de cabeza y en general toda información extralingüística por señas con significado, concertadas previamente con el estudiante. Mucha información que es transmitida a través de gestos, puede prestarse para confusiones y en caso de que la información se dé demasiado veloz, corresponde a los guías-intérpretes advertirlo al maestro o emisor.

Cuando se programen salidas pedagógicas, el guía intérprete deberá acompañar, guiar, interpretar y describir todas las situaciones que se presenten.

En las clases de expresión corporal y educación física, los guías-intérpretes deberán acordar con los maestros las estrategias para la participación de los estudiantes sordociegos. Muchas veces deberán acompañar a los estudiantes durante todo el proceso.

Después del servicio

Cuando la persona sordociega y sus guías-intérpretes conviven diariamente por muchas horas, se llegan a conocer muchos aspectos personales que no deberán



hacerse públicos. Los guías-intérpretes deberán guardar total reserva en relación con los aspectos y temas tratados durante los procesos de guía-interpretación.



ANEXO 2

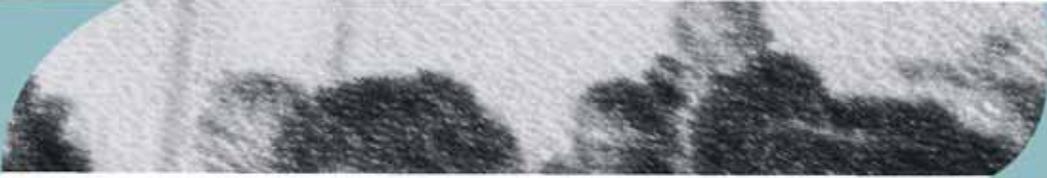
SISTEMAS DE COMUNICACIÓN PARA APERSONAS SORDOCIEGAS

Uno de los principales rasgos que caracterizan a la población sordociega es su heterogeneidad, que viene determinada por diversas variables que generan una serie de peculiaridades únicas en cada individuo sordociego. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, hay un aspecto que es común a todo el colectivo de personas sordociegas: los problemas de comunicación.

En éste documento no se describirán las características comunicativas de la población sordociega congénita, ni la manera como debe ser impartida por el profesional y la familia, ya que depende de la situación del niño y la manera como se establece con la entidad dicho trabajo. (Este tema puede ser consultado en el Centro de Recursos de Sense Internacional (Latinoamérica) en: <http://www.sordoceguera.org> o también en <http://www.sordoceguera.com>)

“Cada persona sordociega es, en primer lugar, una persona y, como tal, sus características individuales, sus necesidades, su historia personal y sus expectativas son únicas y diferentes a las de cualquier otro ser humano, oyente y vidente o sordociego. Así pues, el sistema de comunicación que va a utilizar vendrá determinado igualmente por la situación personal que le ha acompañado en el transcurso de su vida. La realidad es que no todas las personas cuentan con las mismas habilidades y capacidades personales, ni las mismas oportunidades educativas, familiares y sociales que les permitan conseguir buenos niveles de aprendizaje y acceso a la formación, ni las mismas historias sensoriales. Así, nos vamos a encontrar con una panorámica y unas situaciones comunicativas muy variadas dentro del colectivo, pero, a la vez, únicas en cada persona sordociega” (Álvarez. D, 2004)

Hay personas sordociegas que manejan diferentes sistemas comunicativos y se interesan por aprender otros, con el fin de poder comunicarse con varias personas de la comunidad sordociega sin necesidad de emplear un intérprete como puente de



comunicación; evidentemente esta situación le permite experimentar nuevas formas que pueden ayudar a vivenciar mejor cuál estrategia comunicativa puede ser pertinente o apropiada en caso de que en un futuro tenga una pérdida progresiva de la visión o la audición.

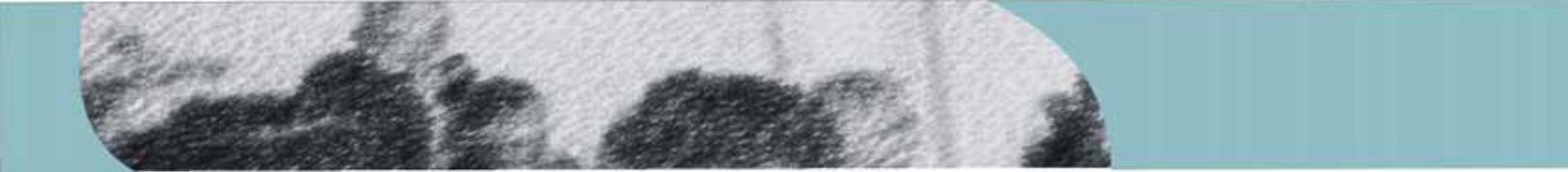
De igual forma las personas sordociegas pueden emplear un mismo sistema comunicativo con adaptaciones o modificaciones individuales que las asimilan de acuerdo a sus necesidades por ejemplo, el sistema comunicativo escritura en la palma de la mano se debe realizar con letras mayúsculas, pero si la persona sordociega, percibe más fácil las letras minúsculas, el interlocutor deberá emplear este sistema según las modificaciones implementadas por la persona.

Cuando un niño o niña es sordociego(a), lo más urgente es intervenir para dotarlo(a) de un nuevo sistema de comunicación funcional o adaptar el que venía utilizando. Este sistema deberá ser seleccionado de acuerdo a las características sensoriales y a las capacidades individuales de cada persona, con el fin de que le permita conectarse con el mundo y cubrir sus necesidades en cada momento; es decir, el sistema será determinado de manera individualizada. Así pues, los guías-intérpretes que trabajen con estudiantes sordociegos encontrarán una gran gama de formas y sistemas de comunicación, en relación con la variedad de situaciones individuales que presenten los estudiantes.

En este anexo se presentarán los principales sistemas de comunicación más frecuentemente utilizados por las personas sordociegas en Colombia. Estos se pueden clasificar en sistemas alfabéticos y no alfabéticos:

Sistemas Alfabéticos De Comunicación

Algunas personas sordociegas emplean estos sistemas de comunicación como medio de recepción o expresión del lenguaje, la población que asiste al colegio Filadelfia



usualmente no utiliza este sistema, ya que emplea los sistemas comunicativos no alfabéticos los cuales se describirán posteriormente.

Sistema dactilológico táctil: Es el mismo alfabeto dactilológico utilizado por las personas sordas, pero adaptado a la versión táctil.

Aunque hay personas sordociegas que pueden emplear un dactilológico visual en un campo visual reducido o emplearlo en la palma de la mano.

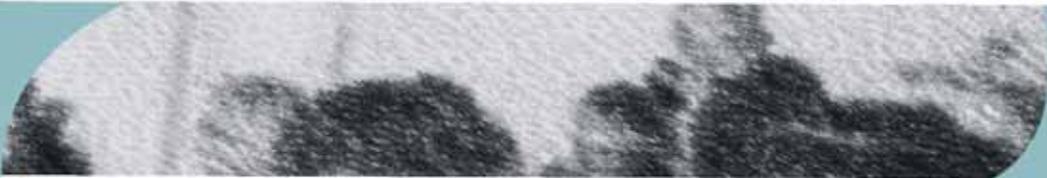
Escritura en la palma de la mano: El dedo índice del hablante es usado como lápiz para escribir cada letra sucesivamente formando palabras, ubicados en una superficie plana o en la mano de la persona sordociega, este puede tener su variación si se emplea el dedo índice de la persona sordociega como el lápiz. Generalmente se escribe con letras mayúsculas

Braille táctil o manual: Puede utilizarse de varias maneras, utilizando los dedos de la persona sordociega como teclado Braille. En el dedo índice y corazón de arriba hacia abajo cada falange es un punto que se contará en el mismo orden que se lee el sistema Braille. Otra forma es utilizar los dedos índice, anular y corazón de ambas manos para representar los 6 puntos de una celda imaginaria Braille sobre la mano del receptor. Este método es utilizado por personas ciegas que han perdido la audición

Malossi: Se basa en la ubicación del abecedario y los números del 1 al 10 en las falanges de los dedos de la mano y varios puntos de esta para formar palabras.

Basados en la lengua oral

Algunas personas sordociegas por su discapacidad, utilizan el lenguaje oral como sistema comunicativo, con adaptaciones especiales las cuales pueden recibir a través de la audición, la visión o el tacto.



Lengua oral amplificada: la lengua oral es percibida a través de los restos auditivos, mas o menos funcionales, que posee la persona sordociega, las adaptaciones tendrán que darse de acuerdo al oído que tenga mayor funcionalidad, la velocidad, entonación, distancia, condiciones del entorno o volumen con que se produzca la comunicación, apoyados en ciertas ocasiones en amplificadores auditivos o loops. |

Lectura labio facial: Este sistema tiene que ver con la habilidad de la persona sordociega para leer los labios de su interlocutor.

Tadoma: Este sistema usa como percepción el tacto, ya que la persona sordociega debe ubicar una o ambas manos en la cara, boca y garganta del emisor, de esta forma percibe los movimientos, las vibraciones y todo lo relacionado con la forma de expresar el lenguaje por parte del interlocutor.

Basados en códigos de escritura

Macrotipo: Este sistema se emplea con personas que pueden leer textos escritos utilizando una letra más grande de lo normal, para lo cual hay que tener en cuenta las características de la pérdida visual; con la persona sordociega se debe realizar una concertación para adaptar el lápiz, lapicero o rotulador y el color de tinta que mejor ve la persona, el tipo y color de hoja, el tipo de letra, el tamaño de la letra, la separación entre renglones, la adecuación de la luz, entre otros. Algunas personas sordociegas tienen la posibilidad de utilizar tecnología adaptada como el computador con magnificación de pantalla y de ésta forma emplearlo como medio de comunicación.

Escritura en Braille: Bien sea que se utilice en papel o con tecnologías con salida en Braille (línea Braille), las personas que son candidatos para emplear este sistema son aquellos que han tenido inicialmente la pérdida visual y su código de escritura es el Braille y posteriormente van adquiriendo la pérdida auditiva.

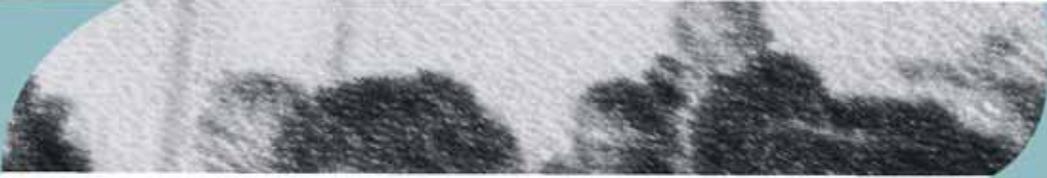
Sistemas No Alfabéticos de Comunicación



Gestos naturales: Se caracteriza por ser utilizado por niños o personas sordociegas cuyo nivel de desempeño sea bajo o medio, se establece por una seña convencional familiar o común y por la seña de algunos objetos que indican la funcionalidad del objeto primordialmente o movimientos corporales.

Lengua de Señas Colombiana en Campo Visual Reducido: “Se utiliza la misma estructura, semántica y gramática de la lengua de señas colombiana (LSC), su variación consiste en que el interlocutor debe realizar las señas en un campo visual pequeño, generalmente sobre la cara, hombros y tórax alto, de tal forma que sus movimientos manuales no salgan del campo visual, aunque en algunas personas se debe reducir tanto que se deberá señalar únicamente sobre la cara. Es importante que el interlocutor se mueva lo menos posible dentro de su espacio, tener una iluminación apropiada, un contraste de prendas de vestir, apropiados según la persona que recibe la información y lo más importante es que los movimientos manuales sean claros, en cuanto a “la configuración, el movimiento, la orientación, el punto de contacto con el cuerpo, el lugar de articulación y el plano de realización), es decir, “pronunciando” el signo con mayor claridad”. (Álvarez, D. 2004).

Lengua de Señas Táctil: Se emplea la misma estructura, semántica y gramática de la lengua de señas como la utilizan las personas sordas, en este caso, la persona sordociega puede utilizar una o ambas manos para percibir la comunicación, generalmente la persona pone su mano sobre la mano del interlocutor, si todavía tiene restos visuales y su campo visual es reducido, la persona puede tomar la mano de quien habla para impedir que se salga de su campo visual o para detallar mejor la configuración de la seña que se está realizando. Cuando tiene una pérdida visual total la persona sordociega puede o no emplear ambas manos sobre las manos del interlocutor para percibir el mensaje.



ANEXO 3

EL MEDIADOR COMO DINAMIZADOR DE LA COMUNICACIÓN Y FACILITADOR DEL PROCESO EDUCATIVO

(Tomado y adaptado de: “La Sordoceguera. Un Análisis Multidisciplinar. Organización Nacional de Ciegos Españoles ONCE)

Los mediadores son las personas que actúan como medio de contacto entre la persona con sordoceguera o con discapacidad múltiple y el mundo, como intermediarios. El mediador debe ser un compañero competente en cuanto al uso de sistemas alternativos de comunicación, lengua de señas y que además respetando las iniciativas y los intereses de la persona con sordoceguera o discapacidad múltiple con la que interviene, sabe cómo conducir la relación sin dirigirla, y lo hace con el objetivo de ofrecer la mejor respuesta a las necesidades de esa persona.

¿Quién es y que es el mediador?

Se considera como “mediador” al profesional que maneja con fluidez, en general, diferentes sistemas de comunicación alternativos al lenguaje oral, en especial el de la persona sordociega o con discapacidad múltiple con la que interviene, ayudándola a que conozca lo que hay y pasa en él o ella, a la vez que motiva, facilita y dinamiza la relación de interacción y comunicación entre la persona y su entorno, propiciando la adquisición de aprendizajes.

La mediación es un proceso fundamental para romper el aislamiento al que habitualmente está sometida la persona, que precisa intervención puesto que:

- Quienes han nacido con sordoceguera o múltiples discapacidades necesitan al mediador como ayuda esencial para desarrollar comunicación y lenguaje a través de experiencias compartidas.

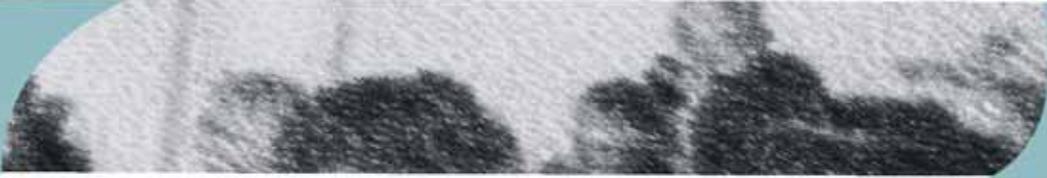
- 
- Las personas que adquieren la sordoceguera o múltiples discapacidades en un momento o a lo largo de su vida, precisan de mediadores como vínculo y soporte para adaptarse a su nueva circunstancia y aprender un nuevo sistema de comunicación.
 - Tanto unos como otros, necesitan al mediador, en un período más o menos largo, para poder hacer aprendizajes, mejorar sus habilidades sociales y poder incorporarse al sistema educativo regular.

El mediador debe intervenir, siempre siguiendo un programa diseñado previa y particularmente para atender las necesidades individuales concretas de la persona a quien apoya, y su intervención debe tener como objetivo principal que la persona aprenda a tomar sus propias decisiones y alcance el mayor nivel de independencia que sus características le permitan.

El mediador debe saber lo que se espera de él y estar formado en todos aquellos aspectos relacionados con lo que implica la sordoceguera y la atención a personas con discapacidad múltiple: Qué significa tener más de una deficiencia, distintas formas de ver, oír, moverse, comprender el mundo; el proceso de desarrollo de la comunicación y la adquisición del lenguaje, comunicación adaptativa (cómo negociar significados), la relación entre los problemas de comunicación y los de comportamiento, cómo ser un buen guía y cómo apoyar a la persona para que sea independiente en su vida diaria y hábil en las relaciones sociales.

¿Qué hace el mediador?

Lo que hace el mediador y el modo de hacerlo debe ser una respuesta directa a los actos y las necesidades de la persona y el tipo de apoyo que esta requiera en cada momento (McInnes, 1999).



De acuerdo con esta consideración, el mediador debe ser un compañero que, con la intención de actuar de intermediario y desde la comprensión del cómo percibe la persona a quien apoya debe:

- Interpretar el significado de las expresiones que la persona hace para ofrecer una respuesta coherente que motive nuevas expresiones. Esto exige del mediador adaptar su propia expresión a una forma comunicativa que, apoyada en el contexto en el que se produce la interacción, sea a su vez asequible a la capacidad de comprensión de la persona.
- Negociar significados con la persona.
- Facilitar la comunicación entre la persona y el entorno, proporcionándole información no distorsionada sobre las acciones de otros, las cosas, los acontecimientos y las reacciones que surgen, tratando de que la persona se forme sus propias ideas y pueda adoptar una actitud que le permita tomar decisiones y hacer elecciones.
- Apoyar a la persona para que ponga en práctica las decisiones tomadas, ofreciéndole información de retorno que le permita conocer sus consecuencias.
- Proporcionar a la persona información sobre el efecto que sus acciones tienen los demás, para permitirle desarrollar sus habilidades y ofrecerle así la posibilidad de modificar su actuación en el siguiente intento, ofreciéndole, si fuera necesario, un modelo socialmente correcto en su cultura.
- Actuar como educador y como motivador y conductor de aprendizajes.

Mediación educativa o para el aprendizaje

Es el proceso mediante el cual el mediador proporciona información a la persona con discapacidad múltiple o con sordoceguera con el propósito de que tenga aprendizajes significativos y conozca las costumbres y valores de la sociedad en la que se desenvuelve.

La mediación educativa tendrá como objetivos:

- En los casos congénitos:

Desarrollar comunicación y lenguaje a través de la interacción en experiencias compartidas, mediante propuestas de aprendizaje mediado que permita a la persona, alcanzar la representación simbólica y, desde ella, elaborar conocimiento.

Dependiendo del nivel y la edad de la persona, junto con el objetivo principal, la propuesta de objetivos deberá tener en cuenta la habilitación de la persona para el desarrollo de una vida independiente y el disfrute de su tiempo de ocio, así como el soporte para su incorporación, si esta fuera posible, al mundo laboral, aunque sea protegido.

- En los casos no congénitos:

Facilitar el aprendizaje de una forma de comunicación receptiva o la adaptación de la ya existente, de forma que se ajuste a la nueva situación sensorial, y apoyar a la persona de acuerdo a sus circunstancias para el desarrollo de una vida independiente y el acceso al trabajo, la cultura y el ocio.

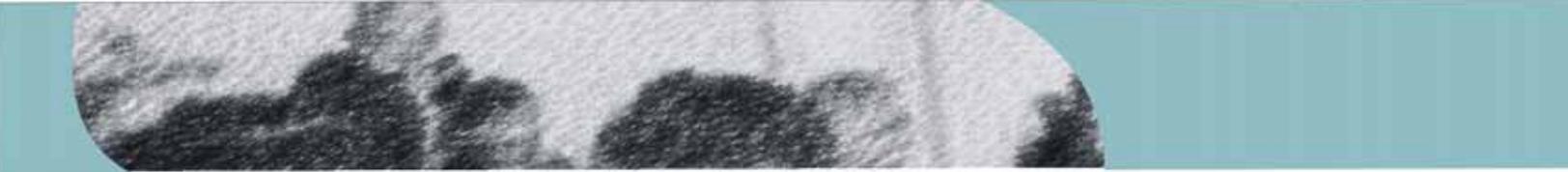
La mediación y la guía interpretación. Dos funciones diferentes.

Cuando se interviene con personas con sordoceguera, los programas educativos deben tener en cuenta las carencias que esta discapacidad sensorial genera, lo que debe llevar a considerar la necesidad de entrenar intencionalmente aquellas capacidades y habilidades que ayuden a suplir las carencias detectadas.

Es esencial, a la vez, la consciencia de que la observación minuciosa y sistemática siempre debe formar parte del trabajo de quienes se dedican a la educación de las personas con sordoceguera o discapacidad múltiple, así como de la importancia que

tienen la aptitud y actitud de todos y cada uno de los que interviene en el proceso educativo, y el que su actuación sea coordinada.

MEDIADOR	GUÍA INTÉRPRETE
<ul style="list-style-type: none"> • Presta apoyo a todo tipo de personas de acuerdo al tipo de mediación que precisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presta apoyo a las personas con sordoceguera que son competentes en una lengua y manejan con fluidez un sistema de comunicación receptiva ajustado a sus características personales.
<ul style="list-style-type: none"> • Su intervención tiene como objetivo que la persona llegue a ser capaz de hacer elecciones y tomar sus propias decisiones de acuerdo con su nivel de independencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su intervención presupone la capacidad de la persona con sordoceguera de hacer elecciones y tomar decisiones.
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la responsabilidad de hacer asequible la información para la persona, adaptándola a sus características personales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a la persona sordociega dirigirse a donde quiere y entender a su interlocutor o interlocutores a la vez que es entendido.
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene el papel de compañero que educa, interpreta y guía según las necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene el papel de intérprete y guía.
<ul style="list-style-type: none"> • Maneja con fluidez diferentes sistemas de comunicación y, en especial el utilizado por la persona en cuyo proceso de mediación interviene. 	<ul style="list-style-type: none"> • Domina diferentes sistemas de comunicación y, en especial el de la persona con sordoceguera con quien interviene.
<ul style="list-style-type: none"> • Debe estar formado en aspectos generales relacionados con la sordoceguera y la discapacidad múltiple. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debe estar formado en aspectos generales que se relacionan con la sordoceguera, en técnicas de interpretación y guía-vidente.
<ul style="list-style-type: none"> • Interviene siempre dentro de un programa diseñado para atender las necesidades de la persona en el que colaboran otras personas, lo que le exige capacidad de trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • En general, interviene individualmente a demanda de la persona con sordoceguera que requiere sus servicios.



ANEXO 4

CARACTERÍSTICAS COMUNICATIVAS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE

En este apartado se presentarán las características comunicativas de personas con discapacidad múltiple y las ayudas para el manejo y adaptación de sistemas comunicativos para los estudiantes que por cualquier situación deban establecer una ruta comunicativa.

La comunicación es un proceso privilegiado y único que identifica el comportamiento humano y permite la socialización e interacción con el entorno. "Somos en la medida en que nos comunicamos". Todos los seres humanos se comunican desde el momento del nacimiento empleando, la mayoría de ellos, medios convencionales para la expresión y recepción de mensajes. Sin embargo algunas de las personas con discapacidad múltiple, como consecuencia de sus deficiencias, emplean formas alternativas y no convencionales de comunicación, lo cual ofrece un reto para su inclusión educativa y social.

Es necesario ver la comunicación como la forma natural de expresión de todo ser humano, abordándola como una habilidad innata de la especie humana y pensar que en todo momento se sucede. Una persona se construye como tal a través de la comunicación. Es importante comprender que la comunicación puede ocurrir por medio del lenguaje corporal, por gestos expresivos, indicativos y demostrativos, a través de procesos convencionales determinados culturalmente (habla, señas, símbolos, escritura), por aparatos técnicos especializados, logrando un buen entendimiento de un proceso interactivo.

La necesidad básica del ser humano, independientemente de la habilidad o del nivel de desarrollo cognitivo es de comunicación, lo que significa, compartir sentimientos, deseos acciones, experiencias y pensamientos. Los niños con discapacidad múltiple, generalmente presentan dificultades para comunicar sus pensamientos, deseos e



intenciones. Algunos de ellos no se expresan oralmente pero, pueden comunicarse por gestos, mirar algo, hacer movimientos corporales mínimos, hacer señas, señalar objetos o símbolos. Necesitan para eso de personas receptoras, que ofrezcan apoyo e incentiven ese proceso de comunicación no verbal.

Brodin, 1991 observó que estos niños toman poca iniciativa de comunicación espontánea, tal vez por el hecho de tener poca experiencia en ese sentido y porque los adultos tienden a sobreprotegerlos, adelantándose a sus necesidades, sin esperar que hagan algún esfuerzo para comunicarse. Estudiosos de la discapacidad múltiple, Nielsen 1983, Akesson y Brodin 1991, colocan que el adulto se convierte en la parte más fuerte de la interacción, tiende a hablar sin esperar respuesta o sin dar tiempo suficiente para que el niño pueda producir la respuesta, reduciendo así, la capacidad de respuesta y la intención comunicativa.

A continuación se describen algunas formas de generar pistas fáciles de interpretar por una persona con múltiple discapacidad.

- De Contexto: cuando hacemos uso de algo que esta presente en la rutina diaria de la persona, pueden ser utilizadas como referencia de lo que va a suceder.
- De Movimiento: cuando hacemos uso de gestos asociados a actividades (tocar la boca, o una cuchara).
- Táctiles: cuando hacemos uso del toque de transmisión de un mensaje, tocar el brazo indicando que se levante.
- De Objetos: cuando usamos objetos reales al ser usados por la persona le indica de inmediato la obtención de información asociada al contexto.
- Gestuales: expresiones corporales con estímulo de residuos visuales o auditivos.



Tipos de comunicación:

- Comunicación Expresiva: Es el envío de un mensaje a otra persona, de forma que se realice una acción o se interrumpa algo que se va a hacer.
- Comunicación por reconocimiento: se puede observar el comportamiento de una persona con discapacidad múltiple cuando por sus acciones, expresiones faciales o vocalizaciones demuestra conocer al interlocutor queriendo o no tener interacción comunicativa.
- Comunicación contingente: involucra actitudes que presenta la persona con discapacidad múltiple, que se van volviendo automáticas. Puede ser movimientos corporales que indiquen una solicitud, puede ser usando tecnologías como botones de causa – efecto.
- Comunicación instrumental: Acto de la persona con discapacidad múltiple para demostrar su intención comunicativa al extender un objeto hacia su interlocutor, gestos simples, señalar, escogencias en la comunicación.
- Comunicación simbólica emergente: con gestos simples que pueden irse volviendo más complejos. Pueden usarse objetos en miniatura o imágenes.
- Comunicación simbólica: depende de capacidades intelectuales.

Los estudiantes con limitación visual pueden tener “baja visión” o ser ciegos. Usualmente en ellos no se deberían presentar problemas de comunicación expresiva, ni receptiva oral. Cuando la información es presentada en medio escrito, para el estudiante con baja visión si tiene un residuo visual funcional, se aconseja usar



macrotipo (letra con tamaño aumentado y contrastes). Si no hay residuo y el estudiante es ciega se aconseja el Braille.

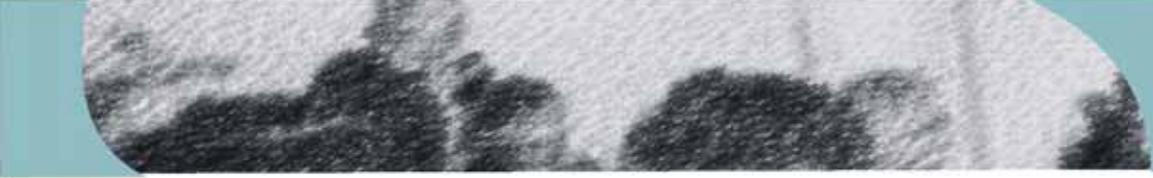
En los estudiantes con discapacidad auditiva se recomienda el uso de audífonos adaptados por un profesional en el campo o medios de amplificación auditiva, es en estos casos en que la persona presenta algún resto que le permita usar la comunicación oral. En las personas sordas se recomienda iniciar con la comunicación instrumental y la emergente para pasar al uso de la Lengua de Señas Colombiana.

En los estudiantes con discapacidad motora que compromete el habla se recomienda el uso de comunicación alternativa y aumentativa, a través de programas gráficos-visuales como “símbolos de comunicación pictórica” o el programa bliss.

Es claro que todas las personas se comunican, si bien no necesariamente a través de comportamientos simbólicos. La comunicación del estudiante con discapacidad múltiple puede producirse a través de palabras, signos manuales, gestos naturales, la tensión de un músculo, el movimiento de una mano, un cambio en la dirección de la mirada e incluso una sonrisa. Todo esfuerzo comunicativo debe ser considerado válido y valioso.

De esta forma, para el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple se parte de la base de que no todos comparten las mismas situaciones y circunstancias comunicativas. Tampoco podemos hablar que las personas con discapacidad múltiple presentan una misma forma de establecer contactos comunicativos, ya que dependen de factores individuales, clínicos, ambientales, factores cognitivos, causas de la discapacidad y su desarrollo a través del tiempo, entre otros.

En el primer caso, para crear o desarrollar comunicación cuando la persona carece de esta, es necesario tener en cuenta una serie de aspectos como los deja notar, Gómez, P. (2004). Al referirse a “la interacción con base para la comunicación, la necesidad de ajustar el intercambio comunicativo a la narrativa, las características del individuo, la



posibilidad de ofrecer situaciones gratas y proporcionar un ambiente predecible y comfortable”.

Las personas generalmente dan y reciben información a través de un mismo modo comunicativo especialmente mediante el lenguaje oral y escrito. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la mayoría de personas con discapacidad múltiple reciben información mediante un modo comunicativo y se expresan a través de otro. En la mayoría de los casos, al establecer comunicación con una persona con múltiples discapacidades es necesario utilizar más de un sistema tanto para recibir como para expresar información. Los modos de comunicación expresiva y comprensiva no son necesariamente los mismos.

A continuación se mencionan algunas de las razones principales que puede tener una persona con discapacidad múltiple, para comunicarse:

- Rechazar: Expresando inconformidad, protestando, rechazando o negando algo.
- Obtener: al expresar comodidad, continuar una acción agradable, obtener más de algo, elegir, pedir un objeto nuevo o pedir objetos que están ausentes.
- Social: Expresar interés por otras personas, llamar la atención, mostrar afecto, ofrecer/compartir cosas, usar fórmulas sociales educadas, narrar eventos sociales.
- Información: Responder a preguntas de si o no, preguntar teniendo en cuenta que no solamente se hace en forma oral o gestual a través de señas, una persona con discapacidad múltiple puede hacerlo utilizando otros sistemas comunicativos, como por ejemplo los gestos naturales o los símbolos de comunicación pictórica.



Según McInnes y Treffry “el desarrollo de la comunicación en niños con multidéficit solo será posible en la medida en que estos puedan percibir los efectos de sus intentos previos de interacción con personas y el ambiente físico, para estas personas comunicar es más que ser capaz de hablar o tener una lengua. Es conquistar espacios al interferir en el ambiente, percibiendo los efectos de sus intenciones comunicativas en las interacciones establecidas con pares, adultos o con su mediador. Así, la realización de pequeños movimientos, la risa, el llanto, los señalamientos, dirigirse o mirar hacia algún objeto son formas de comunicación no simbólica utilizadas por los niños para expresar sus necesidades. Por esto, es importante que el interlocutor observe y asigne un significado a todas las formas de comunicación utilizadas por el niño”.

Teniendo en cuenta las habilidades sensoriales, motoras, cognitivas y sociales, las personas con discapacidad múltiple pueden presentar las siguientes características comunicativas:

- Algunos presentan formas de comunicación distintas a estudiantes de su edad.
- Algunas personas con discapacidad múltiple necesitan que se les enseñen los conceptos representados por los modos de comunicación.
- Algunos necesitan de apoyos sistemáticos para llegar desde algo concreto a una forma abstracta.
- Usan diferentes modos de comunicación para la expresión y comprensión.
- Pueden no tener información suficiente, confiable y organizada sobre diversos temas. O tener pocos temas sobre los cuales hablar.
- Algunos puede que no hagan comentarios sobre eventos pasados o futuros, debido a que se les dificulta representar eventos fuera del contexto presente.
- Algunos puede que sean retraídos socialmente, ya que pueden pasar su tiempo con autoestimulación (mirando fijamente a una luz, girar sobre si mismos, manoteo, tocarse permanentemente los ojos). Por lo que están menos dispuestos a aprender a comunicarse.
- Algunos requieren de una rutina estructurada con apoyo y señas para comunicarse.



Comunicación alternativa

El docente debe estar siempre atento a los objetivos socio-emocionales, pues, algunas veces, los estudiantes pueden manifestar inseguridad, miedo, frustración o agresividad; esto porque, sus necesidades básicas y de comunicación no fueron comprendidas. Factores estos, fundamentales para potencializar el proceso cognitivo y del aprendizaje de niños, que presentan dificultades en la comunicación en virtud de alteraciones neuromotoras y sensoriales. De esta manera, se deben buscar formas positivas de interacción e intercambios comunicativos con los estudiantes, tales como: toques, mirarlo, hacer gestos, asumir posturas, expresar palabras adecuadas o símbolos que expresen la situación.

Algunos niños pueden necesitar de formas alternativas de comunicación para expresar sus sentimientos, deseos, necesidades y pensamientos. El docente podrá utilizar, cuando el niño no habla, objetos, símbolos, figuras o códigos de comunicación. Hay diferentes sistemas y códigos alternativos para comunicación, que pueden ser adaptados para la rutina en el aula como sistemas de comunicación por símbolos, figuras, letras y números.

Un recurso interesante para niños, en la educación infantil, es el sistema de comunicación pictográfica o por ideogramas. Los ideogramas pueden transmitir la idea de la acción y evidenciar los significados. Esos símbolos son flexibles y permiten nombrar, representar nociones concretas, (de tiempo, espacio, causalidad), agrupar por semejanzas y diferencias, categorizar por clase o serie y construir conceptos abstractos.

Otro sistema utilizado para niños que tienen alteración verbal y dificultades motoras, es el Sistema Bliss. Son señales gráficas simples, fundamentadas en el significado, pudiendo ser utilizados por medio de sellos adhesivos, tablero de comunicación o por



un programa de computador. Así, la comunicación alternativa es una estrategia educativa que puede ser creada de acuerdo con las necesidades del alumno, planeada con los padres y especialistas de la comunicación y lenguaje, con miras a la elaboración y organización del pensamiento y la construcción del conocimiento de forma significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Integración escolar de sordos, usuarios de la lengua de señas colombiana. Bogotá, Noviembre de 2004.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Modalidad Educativa de Atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva. Bogotá, Noviembre de 2004.

BAKHTIN, M. Marxismo y filosofía del lenguaje. San Pablo. 1988. 4ª Ed.

BARBARA MILES, MARIANE RIGGIO, "Remarkable Conversations", Perkins School for the blind, Watertown. 1999.

BRUNO, M. Educación inclusiva: problemas y perspectivas. I Encuentro de Educación Paulista. 2000.

DEAFBLIND EDUCATION Dr Admiraal Rare genetic syndromes associated with visual and hearing defects Deaf-Blind Education July-December 1989.

ESCUELA PERKINS PARA CIEGOS, Lecturas selectas sobre educación para sordociegos.

EUGENIA ESPINOSA GARCIA, CATALINA DUNOYER MEJIA, Neuropediatría. Hospital Militar Central, Bogotá, Colombia 1999.

FALVEY, M. (1986) "Community based curriculum: Instructional strategies for students with severe handicaps". Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

GOMEZ VIÑA, "La sordoceguera intervención psicopedagógica", ONCE, Madrid, 2001.



GUIJARRO, R.B. Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. España: Ministerio de Educación y Ciencia. 1999

HELMSTETTER,E. & Guess, D. (1987).” Application of the individualized curriculum sequencing model to learners with severe sensory impairments”.

ICEVI, INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT – DARK & LIGHT GLOBAL AID TO CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT. Imelda Fernández, Ana Maria Mercado, Patricia Pastor. Discapacidad visual materiales para el aprendizaje. Córdoba, Argentina, 1999.

IN L.GOETZ, D.GUESS NAS K. STREMEL-CAMBELL (Eds.), “Innovate program design for individuals with dual sensory impairments. Baltimore”, MD: Paul H. Brookes.

INSTITUTO NACIONAL PARA CIEGOS. Claudia Alejandra Valdez, Maria José Soler, Martha Pasos. Guía de estimulación visual para la población multiimpedida con baja visión y sordociegos. Colombia 1999.

INSTITUTO NACIONAL PARA CIEGOS. Como desarrollar Eficiencia Visual en el alumno con baja visión. Colombia 2000.

JAN WRITER, “Innovative Program design for individual with Dual Sensory Impairments”. Paul Brooks Publishing, Co, 1986, Batimore.

KASSAR, M. Deficiencia múltiple en la educación en Brasil. Campinas. Edit Asociados. 1999.

LATEN, S.M.,& Nye, J.M. (1986). “Parents as effective partners”. LaGrange, ,IL: La Grange Area Department of Special Education.



LEY 982 DE AGOSTO DE 2005. Diario Oficial No. 45.995 de Agosto 9 de 2005.

MESSAGE AND MULTISENSORY IMPAIRED CHILDREN Talking Sense , volumen 37 #2 1991.

MAZINI, E. Cognición, lenguaje, aprendizaje. Marília. Unesp. 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estrategias y orientaciones pedagógicas para la educación de niños con necesidades educativas especiales. Brasilia. 2002.

MODELS OF INTERVENTION WITH MULTISENSORY IMPAIRED CHILDREN IN EUROPE Rodbroe Inger y otros Documento sin editar 1994

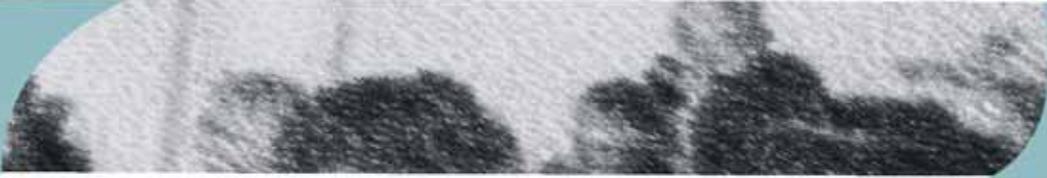
NEARY, T. & Halvorsen, A. (1996). "What is inclusion?" South Atlantic Regional Resource Center, Florida Atlantic University.

NIETUPSKI, J., & Hamre-Nietupski, S. (1987) "An ecological approach to curriculum development". In L. Goetz, D. Guess, and K. Stremel-Campbell (Eds), "Innovate program design for individuals with dual sensory impairments". Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

ORELOVE, F.P., & Sobsey, D. (1987). "Educating children with multiple disabilities". Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

PATRICIA MONTAÑÉS, FELIPE DE BRIGARD, Neuropsicología clínica y cognoscitiva. Bogotá Colombia Enero 2005.

PÉREZ, E. R. Orientaciones psicopedagógicas para la atención de alumnos de educación básica con necesidades educativas especiales. Universidad Pedagógica de México. 2005.



REVISTA MINUVAL, Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales España. No. 118- 120.

REVISTA RESEÑA Dbl #22 Julio-Diciembre 1998

Revista Tercer Sentido #21 Diciembre 1995.

SASTRE, G. & MORENO. Aprendizaje y desarrollo intelectual. Barcelona: Gedisa, 1987.

SMITH, r.j.h, berlin, c.j, hejmancik, j,f, et al, clinical diagnosos of theusher síndromes. am, j. med, genet, 50:322-38, 1995.

SORDOCEGUERA Y MULTIPLEIMPEDIMENTO Seminario Sense en Latinoamérica 1998.

STILLMAM, RobertD, y Battle, “Developinn prelanguage communication in severely handicapped” , Boston.1984.

STILLMAM, RobertD, y Battle, “Developinn prelanguage communication in severely handicapped” 1984. Vol. 5, n°3 pp.173.

SWIMMING FOR MULTISENSORY IMPAIRED Talking Sense , volumen 40 #2 1994.

THE EARLY YEARS Talking Sense , volumen 38 #1 1992.

VERNON, m, usher’s syndrome: deafness and progressive blindness, clinical cases, prevention, theory and literature survey. j, chronic. dis. 22:133-151, 1969.

VERÓN, “La semiosis sociale”, Presses Universitaires de Vincennes, París, 1987.

VERÓN, ELISEO, “ Discursos Sociales”,Gedisa, Buenos Aires, 1987.

VERÓN, ELISEO, "El cuerpo reencontrado", Gedisa, 1984.

VYGOTSKY, L. Pensamiento y lenguaje. Editorial Paidos, Buenos Aires. 1997.

