

La Plata, 2 de Noviembre de 2011.-

CIRCULAR TÉCNICA PARCIAL N° 1/2011

OBJETO: Dar a conocer Documento “Las necesidades educativas derivadas de la Discapacidad Múltiple y la Sordoceguera”

La Dirección de Educación Especial hace llegar el documento “***Las necesidades educativas derivadas de la Discapacidad Múltiple y la Sordoceguera***” en el cual sintetizan las presentaciones del 1º encuentro de capacitación realizado en el marco del convenio con UNICEF Argentina: *Alfabetización y Discapacidad Múltiple: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.*

Esta Dirección espera que esta temática continúe siendo profundizada en las escuelas y centros de Educación Especial sumando los saberes que los diferentes integrantes de los equipos transdisciplinarios puedan aportar para el desarrollo de buenas prácticas educativas en la atención de alumnos con Discapacidad Múltiple y Sordoceguera.

Atentamente.-

Profesora Marta Inés Vogliotti
Directora de Educación Especial

Síntesis de las presentaciones de la primera Jornada de Capacitación realizada en la ciudad de La Plata el 6 de Octubre de 2011: *“Alfabetización y Discapacidad Múltiple: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación”*

Las necesidades educativas derivadas de la Discapacidad Múltiple y de la Sordoceguera

Los alumnos con Necesidades Educativas derivadas de la discapacidad múltiple han sido denominados de distintas maneras a lo largo de estos años. Dicha denominación estuvo asociada a los cambios en los conceptos de persona, de aprendizaje y de discapacidad, entre otros. La revisión bibliográfica ofrece las siguientes formas de denominar a las personas con discapacidad múltiple: plurideficientes, multimpedidos, multidiscapitados, multimpedido ciego, multimpedido sordo, multimpedido sensorial, sordo y ciego, alumno con necesidades educativas múltiples, alumno con discapacidad múltiple y alumno sordociego (Downing y Eichinger, 1996)

El cambio de paradigma dentro de Educación Especial, desde un modelo basado en criterios médicos- psicométricos a uno basado en los aspectos educativos modifica ampliamente la mirada que tienen los profesores en relación a sus alumnos. A su vez, la organización de las Escuelas Especiales y su oferta educativa se encuentra marcada también por el Paradigma de Educación Especial vigente. Cuando el paradigma médico-psicométrico primaba, los grupos de alumnos se organizaban en base al diagnóstico clínico y se fragmentaba su horario escolar en espacios terapéuticos de atención.

Las nuevas orientaciones relacionadas con la atención a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, los acuerdos y/o convenciones internacionales y nacionales referidos a los derechos de los niños, de las personas con discapacidad y de los grupos vulnerables, entre otros, plantean una reformulación de las prácticas docentes. Esta reformulación se sustenta, a su vez, en concepciones teóricas sobre el aprendizaje y sobre la persona que aprende.

El cambio hacia una mirada más educativa provocó que los profesionales realicen su accionar desde otro lugar. Considerando al alumno como totalidad cuya vida transcurre en un contexto socio- cultural particular, dejando de hacer foco en el déficit, haciendo hincapié en las posibilidades, en los estilos de aprendizajes y en las configuraciones de apoyo requeridas por cada alumno/a en particular.

De acuerdo a lo explicitado por la Dirección de Educación Especial en la Resol. 1269/2011 los alumnos con Multidiscapacidad presentan dos o más discapacidades entendidas éstas no como una simple suma o adición sino como una unidad donde cada variable discapacitante interactúa constituyendo un modelo específico de discapacidad.

Los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad múltiple y de la Sordoceguera requieren, en su mayoría, apoyos extensivos o generalizados¹ en las distintas actividades escolares y de la vida diaria como también estrategias específicas con respecto al acceso al entorno, a interacciones comunicativas significativas y a una movilidad lo mas independiente posible.

En relación a la Sordoceguera, se puede considerar que constituye una discapacidad única e implica, una limitación visual y auditiva de diferentes grados pero suficientemente significativas para lo cual requiere de estrategias comunicativas adecuadas y de apoyos específicos para acceder a los aprendizajes.

Los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad múltiple y de la Sordoceguera encuentran múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no solo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas, que dificultan aún más sus posibilidades de participación, comunicación y socialización. Es menester, desde los espacios

¹ Escala de Intensidad de los apoyos de la AAID (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo) de 2004. Es el primer instrumento de evaluación publicado de acuerdo con el cambio de paradigma en la discapacidad intelectual iniciado por la AAIDD en 1992 y posteriormente desarrollado en 2002. En España existe una adaptación denominada SIS.

educativos, crear los andamiajes adecuados para los alumnos/as con necesidades educativas derivadas de la discapacidad múltiple y de la Sordoceguera de manera tal que puedan acceder a trayectorias educativas integrales.

**“Comunicación en niños con Sordoceguera y discapacidad múltiple:
Cómo acompañar al niño en la transición de lo pre simbólico a lo
simbólico”**

Mgter. Sandra Polti- Mgter. Marcela Toscano

El aprendizaje temprano y el desarrollo de la comunicación en niños pequeños con multidiscapacidad y con Sordoceguera es el punto de partida hacia una vida de posibilidades.

Construir los cimientos para la transición a la educación formal, es fortalecer a la familia y proveer de cuidados y estrategias para fortalecer el vínculo y consolidar el apego, es empoderar a la familia como puente entre el niño y el mundo.

Las primeras interacciones, no pueden ser sobrentendidas, pasadas por alto o mitigadas, porque esas primeras interacciones son las que preparan las manos del niño para la comunicación, siendo las manos de la madre principal lazo de sostén.

El aprendizaje temprano a través de las interacciones activas (D. Chen, 2000) desarrolladas en las actividades cotidianas de los niños se puede promover:

- Entendiendo las señales.
- Identificando las preferencias
- Estableciendo rutinas predecibles
- Estableciendo el tomar turnos en el juego recíproco
- Alentando al niño a iniciar la comunicación

Partiendo de dos perspectivas teóricas: el modelo ecológico-transaccional (U. Bronfenbrenner, 1987) y el desarrollo de la zona próxima (L. Vigotsky, 1995) consideramos que las primeras interacciones son fundantes para todo

aprendizaje. El fin del aprendizaje temprano es fortalecer los lazos, entendiendo a la familia en su propio contexto; y así poder crear el andamiaje para el proceso de vínculo y desarrollo del apego. Acompañando a la familia, principalmente a la figura de sostén, en contribuir a forjar el vínculo y como se va formando la impronta de ese vínculo en relación a las conductas de apego (succión, aferramiento, seguimiento de la figura, llanto y sonrisa) en niños con multidiscapacidad y con Sordoceguera. Así se va organizando y activando una comunicación empática y funcional.

Las acciones de la figura de apego despiertan el interés perceptual del niño, en especial por medio del tacto, del movimiento y facilitando un entorno reactivo, así aumenta la capacidad de comprender el mundo, aprendiendo por la proximidad que brinda una base segura y reaccionando a las señales con un resultado previsible.

La vista y el oído desencadenan en los niños la atención, la curiosidad y “mirar y escuchar” son en el niño normal las actividades que llenan sus horas (mirar escuchar y moverse).

En el desarrollo normal, mirar no es solo para informarse de lo que pasa o como es un lugar, sino para vincularse con ese otro que lo mira, le habla, y satisface sus necesidades básicas (hambre, higiene, abrigo y descanso). Asociando lo que mira y toca con el ruido que hace y cómo se mueve comienza a vincularse con las personas y a relacionar las personas y las cosas entre sí. El mundo comienza a ser una realidad compartida porque el ve que el otro también mira, que escuchan simultáneamente el llamado del papá o el timbre del teléfono. Nace también la imitación ya sea de los movimientos que los otros hacen o de los sonidos que emiten. El bebé comienza su etapa de humanización. No basta con comer dormir y estar limpio y confortable debe comenzar a vivir con el otro, mirarlo tocarlo escucharlo y sobre todo debe ser mirado, ser tocado, ser hablado. Debe aprender que hay un antes y un después de cada acción, que también hay lugares por los que se va y se viene. A los que se llega y de los que se va. Todo eso lo aprende un bebe antes de cumplir el año pero nosotros debemos tenerlo presente al planificar su educación en todas las etapas de su vida.

Según expresa Freeman (1991) la vista y el oído, son sentidos que nos informan y comunican a distancia; con la vista apreciamos los objetos que nos rodean y observamos lo que hacen las otras personas, con el oído percibimos el sonido sin ver la fuente que lo origina, escuchamos las ideas de los demás y nos enteramos de lo que piensan y sienten. Debido a la falta auditiva y visual, estos niños antes de recibir algún tipo de atención educativa, tienen una relación muy desorganizada con el mundo exterior. La información recibida a través de la audición y la visión influyen en nuestro modo de pensar y de comportarnos. En cada persona su situación particular debe ser analizada por separado, ya que la severidad de las limitaciones condiciona diferencias muy importantes de un niño a otro. Si pensamos en la etiología del problema visio-auditivo, debemos estar atentos a otras complicaciones propias de la enfermedad de base que ha dado origen a las limitaciones.

Siguiendo a Goetz, Campbell (1983), la mayor limitación que posee la persona con sordoceguera es la comunicación con el medio y con las personas que lo rodean. Es conveniente motivar al niño a comunicarse desde los primeros meses y a medida que va creciendo integrar todas las ocasiones de contacto con él. Este niño organiza sus contactos con el mundo de un modo muy particular, utilizando las otras vías sensoriales como medio de suplencia. La principal fuente de información para un niño sordociego es el tacto. A través de este sentido, aunque frecuentemente esto implica un gran esfuerzo y tiempo, aprende a reconocer y recordar los objetos.

Cuando hablamos del ser humano en general no podemos dejar y mencionar su capacidad de crear un lenguaje en sociedad, esto es lo que hace que se distinga y sobresalga de cualquier otro ser vivo del planeta, ahora bien una vez que este lenguaje fue creado por una comunidad para la adquisición del lenguaje, es necesario y casi imprescindible que un otro, adulto, ya sea la madre o quien cumpla esta función que actúe como facilitador. De hecho cuando un bebé balbucea está la madre o alguien que toma esa producción como un decir. Así como un niño para adquirir un lenguaje necesita de otro que lo signifique, también existe una capacidad innata (Chomsky, 1974). Esta capacidad sería posible, pero no tiene autonomía como para generar lenguaje

por sí sola, sino que son situaciones y personas dentro de un ambiente que facilitan la incorporación de nuevas estrategias comunicativas.

Muchas veces las especificidades de la discapacidad múltiple o el desarrollo de programas ultra especializados para determinada población de alumnos hace que perdamos de vista el proceso normal de la adquisición de una lengua y cuáles de esos parámetros estamos utilizando o no.

Según, Van Dijk (1971), el objetivo primordial del programa educativo es que el niño vaya formando una conciencia clara de las personas y cosas con que tiene contacto diario y luego de su yo, para que alcance una seguridad básica que le permita ampliar el conocimiento de la realidad y logre comunicarse dentro de la misma. Por lo general, los programas se inician con actividades que son propias de la vida cotidiana como bañarse, comer, vestirse, pasear, jugar etc. que él disfruta y por ello está motivado en realizarlas. Todas las actividades que una madre lleva a cabo con su hijo forman parte del programa, pero son seleccionadas para que todos los aspectos del desarrollo sean estimulados. La educación debe prestarle a ese individuo el modo, que según su patología corresponda, para comunicarse y conectarlo con su realidad. (Gómez Viña, 2001). Básicamente se debe mantener vivo el interés por las personas, objetos y situaciones que lo rodean para mantenerlo activo y en permanente comunicación con el medio.

Van Dijk estipula como paso comunicativo hacia el dominio simbólico la resolución de la desnaturalización y la descontextualización del signo.

Para facilitar este proceso sería importante:

- Interpretar y responder a las señales y conductas comunicativas del niño con multidiscapacidad y con sordoceguera.
- Desarrollo y uso de señales anticipadoras en las rutinas diarias de cuidado y juego.
- Promover la toma de turnos.
- Alentar al niño a iniciar la comunicación.
- Favorecer como adulto la interpretación de las acciones e intenciones del niño propiciando un ambiente comunicativo.

- El signo utilizado por la vía perceptible y con producción de sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR MONTERO Luis Ángel (2000) De la integración a la Inclusividad. La Atención a la Diversidad: Pilar Básico en la Escuela del siglo XXI. Espacio Editorial. Buenos Aires
- ALCUDÍA y colaboradores (2000) Atención a la Diversidad. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas, Venezuela
- ARNAIZ SÁNCHEZ. P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI.
- BOWLBY, J. "El apego" Vol. I, Paidós, Barcelona, 2009.
- BOWLBY, J. "Una base segura", Paidós, Barcelona, 2009.
- BRONFENBRENNER, U. "La Ecología del desarrollo humano" Barcelona. Ed. Paidós, 1987.
- BRUNER, J, "De la Comunicación hacia el Lenguaje: una perspectiva psicológica", Cognition, New York, 1975.
- BRUNER, J, "El Habla en el niño", Paidós, Barcelona, 1984.
- CHEN, D & Kwan, D. "Puntos de Partida" –prácticas de enseñanza para niños entre cuyas discapacidades múltiples se incluye la deficiencia visual- Los Ángeles CA: Blind Children Center, 1995.
- CHEN, D. et al. "Developmental guidelines for infants with visual impairment" Louisville, USA: American Printing house for the blind, 1997.
- CHEN, D. "Promoting learning through active interaction" Baltimore: P. Brookes Publishing, 2000.
- CHOMSKY, N, "Estructuras sintácticas".-S XXI.-México 1974
- CHOMSKY, N, "Conocimiento del lenguaje, origen de su naturaleza y uso", Alianza, New York, 1989.
- FREEMAN, PEGGY, "El bebé sordociego", Graficas Roa, Madrid, 1991.
- GOETZ, GUEAA. ATRELL-CAMPBELL, "Innovate Program Design for individual with Sensory Impairments", Paul Brooks Publishing, Baltimore, 1983. Cap 8, pp14,15,16,17.
- GOMEZ VIÑA, " La sordoceguera intervención psicopedagógica", ONCE, Madrid, 2001
- HALLIDAY, "El lenguaje como semiótica Social, la interpretación Social del Lenguaje y del Significado", Fondo de Cultura Económico, México, 1975.
- HARRY, D, "Vygotky y la Pedagogía", Paidos, Barcelona, 2003.
- JAN WRITER, "Innovative Program design for individual with Dual Sensory Impairments". Paul Brooks Publishing, Co, 1986, Batimore.
- PANTANO L. (2009) Medición de la discapacidad en Latinoamérica. Orientación Conceptual y visibilización. Editorial de la Universidad Católica Argentina. Buenos Aires. Argentina

- PIERCE, ch. "Obra lógico-semiótica". Madrid, taurus, 1987. Traducción de Ramón Alcalde y Mauricio Prelooker.
- PIERCE, CH. "Cartas a Lady Welby", Harvard, Boston, 1969.
- PIERCE, CH. "División de los signos", Nueva Visión, Buenos Aires, 1984.
- PIERCE, CH, "Fragmentos de la ciencia semiótica", Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.
- PIERCE, CH, "Fragmentos de Obra lógica semiótica", Taurus, Madrid, 1987.
- ROBBIE BLAHA, "Calendarios", Hilton Perkins program, Oficina regional, Buenos Aires, 2001.
- SACK, S. & SILBERMAN, R. "Educating students who have visual impairment with other disabilities" Baltimore: P. Brookes Publishing, 1998.
- STREMEL-CAMPBELL K & ROWLAND, C. "Prelinguistic Communication Intervention: Birth-to-2". Topics in Early Childhood Special Education, UK; 1987.
- VAN DIJK, JAN, "Los primeros pasos del niño sordo ciego hacia el lenguaje", Perkins School for the blind, Watertown. 1971.
- VERÓN, ELISEO, "Para una semiótica de las operaciones translingüísticas", Lenguajes, revista de lingüística y semiología número 2, Buenos Aires, 1974.
- VIGOTSKY, L. S. "Pensamiento y Lenguaje", Pleyade, Buenos Aires, 1986.
- VIGOTSKY, L "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", en Obras Escogidas, T. III, Visor, Madrid, 1995.
- VIGOTSKY Lev. (1.989) Obras escogidas. Editorial Paidós
- WARNOCK, M. (1981) "Meeting Special Educational Needs". Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office.
- WILLIAM, STOKOE, "Señas de tiempo en lo verbos de la lengua de señas argentina", Facultad de filosofía y letras, Buenos Aires, 1993.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Prof. Marta Inés Vogliotti
DIRECTORA

Prof. Laura Inés Lulhe
SUBDIRECTORA

ASESORES

Ana M. Cruz, Diego H. Mercante, Claudia M. Schadlein Baldoni
Cristina Fernández, Daniel G. Del Torto

EQUIPO TECNICO

Alicia L. Raimondo, María E. Lapenda, Elsa H. Guiastrenne
Hilda Grippo, Gabriela S. Rusell, Alicia B. Calabrese, Juan C. Ranieri,
Roberto Liebhaber, Silvia Lucieri, Daniel O. Giganti, Gustavo Echegorri,
Monica Silvestre