

2012



flordeceibo  
Universidad de la República



# Anuario

## Flor de Ceibo



# Imágenes y Palabras: condicionantes y determinantes - ¿Qué considerar a la hora de la intervención en discapacidad auditiva?

*Tamara Iglesias<sup>90</sup>, Julio Manuel Pereyra<sup>91</sup>*

## Resumen

Este artículo se centra en el planteo de aspectos que han sido tomados en cuenta al momento de la planificación de una participación activa en conjunto (intervención), presentando los factores que entran en juego en el armado estructural de las propuestas de trabajo y sus dinámicas. Se trazan líneas de consideraciones en marco de las particularidades del proyecto Flor de Ceibo (FDC) y la adecuación de estas a las características propias de la población objetivo. Se desarrollan propuestas que permiten una intervención estratégico-situacional y hacen a la pertinencia adecuación y adaptación de objetivos y actividades.

## Palabras clave

Comunicación alternativa, discapacidad auditiva, estrategias didácticas

## Introducción

La intervención supone considerar aspectos relativos a las características particulares de la población objetivo que presupone prácticamente una ruptura de la estructura mental al menos en el aspecto socio-lingüístico. Adscriptos a una línea de trabajo<sup>92</sup> proyectada a lo largo de los último dos años, la planificación general de la intervención y las específicas de cada actividad están sujetas al conocimiento adquirido en los diferentes planos de

---

90 Docente de Flor de Ceibo, Facultad de Ciencias.

91 Estudiante Referente de Flor de Ceibo, Estudiante de TUILSU, Docente de Secundaria.

92 Informe Flor de Ceibo 2011, artículo "Manos que hablan" (pág. 165).

formación que presenta esta modalidad de trabajo práctico-formativa (se considera la retrospectiva para la noción de prospectiva<sup>93</sup>).

El trabajo acumulado implica una evaluación y autocrítica, de modo tal de permitir configurar futuras intervenciones que consideren el ensayo y error. Se favorece así el ensamble entre lo teórico y lo práctico, potenciando los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en la población objetivo (alumnos y docentes de la institución) como de los estudiantes del proyecto, apuntando a la formación integral que abarque investigación, extensión y enseñanza.

## Descripción

### ***Aspectos Generales***

Las intervenciones son realizadas en la escuela N°197 “Ana Bruzzone de Scarone”, en siete niveles (clases, grupos de diferentes edades) con una frecuencia no mayor a quince días, desde el mes de mayo a noviembre. Para ello es necesario promover nuevas estrategias y métodos, que pese a estructurarse desde los logros y aciertos que se han de desprender del trabajo en campo, no se conformen como la copia/repetición/reedición de las propuestas ya planteadas. Se considera al momento de planificar la intervención una serie de factores condicionantes-determinantes que por ser evidentes no dejan de ser importantes.

*¿Qué presupone el trabajo en este campo?.* La necesidad de investigación, capacitación-formación e información de modo tal, de desarrollar formas pertinentes. Esta sugiere la consideración entre otras cosas de los materiales de apoyo, eso refiere a por ejemplo si la planificación requiere de software y/o hardware adaptado o no (y si puede realizarse utilizando los estándares). También ocupan un lugar importante en la estructura de funcionamiento (así como los recursos y las metodologías), los acuerdos educativos con maestras y los contratos pedagógicos con los alumnos, si es posible buscando que estos contemplen la articulación entre intereses, objetivos y currículos, así como establecer actividades que partan del interés y curiosidad de la población objetivo dentro de lo posible. Esto presupone el considerar el cómo/dónde/qué se aprende y enseña, en marco

---

<sup>93</sup> Esto representa un soporte de continuidades en las formas y modos de articular y desarrollar el/los proceso/s general/es y particular/es de los distintos y diversos actores participes (maestros, alumnos, estudiantes e instituciones).

de una serie de interacciones socio-afectivo-cognitivas<sup>94</sup>. Es así que las líneas de trabajo se sujetan y responden a una planificación educativa y no a transformarse en prácticas aisladas, constituyendo pese a enmarcarse en los lineamientos del proyecto en propuestas singulares y adaptadas.

### ***Aspectos Particulares***

La sordera suele ser entendida desde una concepción fisiológica-biomédica e implica enfoques éticos, filosóficos y didácticos, donde entra en juego el concepto de discapacidad y con ello lo que se considera ser discapacitado.

*¿Por qué es importante considerar este aspecto?;* porque estas concepciones justifican prácticas sociales e institucionales, a la vez de plantear el cuestionamiento de que es la normalidad. Por esta razón, previo a la salidas de campo, se trabajan conceptos y marcos teóricos, teniendo en cuenta todos aquellos aportes e informaciones que refieran al campo de trabajo y la población objetivo, así como un paneo respecto a las características burocrático- legales que refieren a las instituciones.

Nuestra línea de intervención se adscribe al marco discursivo de una concepción socio-lingüística de la discapacidad auditiva (y no meramente médico-clínica) donde entran a debatirse conceptos como integración e inclusión.

Teniendo en cuenta las características propias de la intervención en el aspecto comunicacional (tanto en lo fonoaudiológico como en lo morfosintáctico), al recurrir a métodos de escritura tanto fonográficos como logográficos. La barrera comunicacional es derribada y surge la instalación de un sistema mixto y bilingüe (manejo de Lengua de Señas Uruguaya (LSU)) de comunicación y expresión, permitiendo el logro de los objetivos planteados en las diferentes planificaciones y prospectivas trazadas por el plan de trabajo anual. Con lo cual la comunicación auditivo-sonora ha sido, y debe ser en estos casos, suplantada por la viso-espacial. Los estudiantes de FDC a través de esta

---

94 Ha de pensarse una planificación que contemple estas consideraciones, superando prejuicios lógicos, siendo conscientes de que se proyecta un trabajo donde no hay casos ni alumnos "estándar" (situaciones e inteligencias múltiples), y no olvidando que la didáctica especial (específica) depende y parte del alumno.

experiencia adquieren como realizar la selección de contenidos y métodos didácticos<sup>95</sup>, así como todo lo referente a lo expresivo<sup>96</sup>

La sordera también acarrea consigo un amplio espectro de problemáticas expresivo-interpretativas propias de los procesos de adquisición del lenguaje, lo que determina un patrón anormal de desarrollo (Vigostky, 1995) y la afección de las relaciones lenguaje-pensamiento (Piaget, 1983). Por tal razón al momento de selección de contenidos y modos de trabajo es importante visualizar las diferentes consideraciones respecto al trabajo cognitivo-intelectual en esta población heterogénea (sordos profundos, hipoacúsicos e implantados).

Por ello, la selección de textos elegidos se rige por criterios básicos como que estos sean claros, acotados, sin ambigüedades y poco complejos en lo sintáctico, a la vez de prestar especial atención en las metáforas, ejemplos y vínculos de estos con imágenes, ya que pueden inducir a la confusión. Pues según señala Saussure (1968), en el no oyente lo metafórico, analógico y lo que refiere a la relación signo-significante-significado se ve alterado. En las actividades desarrolladas, al utilizar cuentos infantiles o historietas, estas no se trabajan en su totalidad sino en pequeños fragmentos concretos acompañados de dibujos, y en el caso de las historietas diálogos muy breves con cuestiones diarias como *“Hola, ¿Cómo estás?”*.

Las dificultades comprensivas en lo referente a la abstracción, requieren que los trabajos con la XO, de ser posible en la totalidad de los casos, sea acompañado previa y/o simultáneamente de actividades de soporte de la actividad “digital”, que en marco de las posibilidades sean más representativas o significativas para la comprensión y desarrollo del trabajo planteado. Las explicaciones de la actividad y las pautas deben estar claramente explicitadas, siendo aconsejable el uso de un ejemplo concreto para poder interpretar lo solicitado, logrando que estos “apoyos” se asienten como base en la Transposición Didáctica (Chevallard, 1998). Por ello, constantemente se realizan actividades paralelas al trabajo directo en la XO como experimentos de ciencias, maquetas, uso del pizarrón, fotos, diseño de un huerto, etc.; para así partiendo de la práctica poder abordar los conceptos. Es así, que la precaución y planificación en la selección de contenidos, métodos y formas, implica aspectos tan ajustados a detallismos

---

95 Nos referimos a esto como la selección de imágenes, textos, secuencias, etc.

96 Como la expresión facial, los movimientos de manos o la postura corporal.

que podrían en otras circunstancias tomarse como secundarios o directamente no considerarse relevantes.

En la búsqueda de alcanzar aprendizajes significativos (Ausubel, 1976) es primordial la planificación junto con la maestra y la adscripción del trabajo a la secuencia de los procesos de trabajo en aula (temáticas, propuesta, niveles, objetivos, tiempos). Se realiza para poder utilizar los procesos y aprendizajes anteriores para que estos se transformen en un disparador o base de los objetivos propuestos en la intervención específica, a la vez de no representar una alteración de la planificación curricular. Esto co-ayuda a visualizar el trabajo como un complemento o respaldo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando que la intervención se transforme en un emergente que se presente como una ruptura en la secuencia didáctica. La planificación del trabajo áulico debe a su vez considerar partir de las capacidades y no de las limitaciones de los niños, con soluciones adecuadas a su nivel puede ser la primera línea de acción. Si a su vez puede lograrse una ayuda personalizada a modo ya sea de proceso de andamiaje (Bruner, 2004) o considerando el concepto de zona de desarrollo proximal (o próximo) de Vigostky (1995), la propuesta ha de adscribirse a un marco que ha de potenciar los logros. Existe la posibilidad del planteo de ayudas “personalizadas” ya que la característica escolar determina no más de ocho o nueve alumnos por nivel.

Si bien dada esta población es prácticamente imposible el trabajo a partir de juegos verbales y auditivos<sup>97</sup>, si pueden desarrollarse planes de lecto-escritura estructurados en base a secuencias y seriaciones de letras y palabras, en un trabajo que refiera a identificación, reconocimiento y asociación visual de significaciones. Un ejemplo, es como a partir de las historietas y haciendo uso de la actividad Fototoon en la XO, se trabaja tanto la escritura como la lectura.

Una ventaja del trabajo con este tipo de discapacidad (perceptivo-sensorial) es la no necesidad del uso de tecnologías adaptativas (ni rampas virtuales/digitales) y la intervención puede desarrollarse con el uso tanto de software como de hardware estándar. En caso de utilizar sitios web o propuestas que se visualicen en formato digital, la selección debe ajustarse a criterios básicos como: contenidos en español, evitar tecnicismos tanto en el lenguaje como en las consignas, textos en lo posible acotados (cortos), imágenes asociadas que puedan enmarcar las temáticas y de ser posible, dado

---

<sup>97</sup> Siendo posible con niños implantados y en aquellas clases en que se trabaja la oralidad.

el déficit atencional que esta población tiende a presentar, que posea una carga importante de estímulos visuales. Por su funcionalidad durante algunas de las intervenciones hemos recurrido a páginas web como: [www.cyberkidz.es](http://www.cyberkidz.es), [www.chiquitajos.blogspot.com](http://www.chiquitajos.blogspot.com), [www.supersaber.com/zoo.htm](http://www.supersaber.com/zoo.htm), etc.; de modo tal de asentar los conceptos adquiridos a partir de lo lúdico. En la misma línea, se recurrió a actividades en la XO como: Foto Aventura, GCompris, etc.

El diseño de las propuestas exige estrategias adaptadas a la estimulación cognitiva y para ello es importante pre-establecer que función cognitiva pretende desarrollarse. Si bien la intervención presenta un vuelco hacia la función cognitiva de estimulación, nada impide que el proceso de trabajo contemple las de habilitación o rehabilitación<sup>98</sup>. Recordemos que en las escuelas especiales se enseña de una manera especial, lo que equivale a decir el uso de didácticas y contenidos especiales. Es en ese marco que se puede presentar una amplia oferta de recursos, siempre adaptados a las necesidades y problemáticas de la población objetivo (identificadas en la etapa diagnóstico), y en todo momento considerar las percepciones, usos y valoraciones de la XO por parte de las maestras, siendo conscientes que la 1.0 ha adquirido un vuelco real a un uso más lúdico-recreativo que didáctico-pedagógico. Frecuentemente durante las intervenciones se observa que los niños desvían su atención de las actividades indagando como ingresar a sitios de juegos y/o videos. Sin embargo pese a ello debe de mantenerse una línea de trabajo con un formato secuencial y periódico, evitando las intervenciones aisladas o independientes de los procesos áulicos.

Quizás uno de los principales problemas a afrontar radique en nuestra propia formación y la ruptura de nuestros esquemas y estructuras mentales que responden a una tradición escrita (Pelusso, 1998). Lo que implica considerar nuevos sistemas léxicos, nuevas formas de expresión y presentación de materiales. A su vez existe la falta de instrumentos textuales y tecnológicos que en muchos casos deben construirse y que conllevan a la necesidad de textos videograbados, todo ello en marco de una educación cuya característica es ser bilingüe y bicultural.

---

<sup>98</sup> La intervención se desarrolla en marco de una concepción de educación inclusiva con prácticas de enseñanza y climas institucionales (y hasta proyecto de centros) que favorecen los procesos de trabajo y el intercambio de ideas.

En el caso particular de la intervención de FDC, las características del perfil de sus estudiantes presenta un reto y un desafío ya que rara vez su formación específica responde a brindar herramientas concretas para el trabajo en este campo. No obstante esto representa el desarrollo de nuevas estrategias en marco de la interdisciplinariedad, que conlleva a aprendizajes<sup>99</sup> que de otra manera no serían adquiridos.

En continuidad con la línea planteada, se toman como nociones y referencias de propuestas, las prácticas desarrolladas por Itard (Banks-Leite y Galvão, 2000) y la serie de propuestas alternativas de quien fuera el precursor de la educación especial, particularmente en el trabajo con sordos.

Itard plantea la aplicación de varias estrategias, muchas de las que pueden adscribirse a una concepción de aprendizaje mecánico, donde estas varían a modelos de imitación y asociacionismo pero también utiliza otras que responden a la memoria, repetición y reconocimiento. Considera a la educación como un proceso ordenado, metódico, basado en la recurrencia, en el ensayo y error; adaptado al alumno particular, tomando ideas, nociones y concepciones de prácticas pedagógicas y hábitos, y como este, a través de la rutina, el orden, la repetición y la costumbre, asociado con la memoria y el reconocimiento, establece se incorporen determinados conocimientos básicos.

## Conclusiones

Se pretende en esa dirección diferenciar tres grandes líneas de acción en marco de las acotaciones que se han considerado pertinentes: la que refiere al aspecto comunicacional, la inherente a la consideración de contenidos y una más abarcativa en relación a lo metodológico. En lo comunicacional, las sugerencias han girado en torno a en primera instancia considerar el grupo testigo (sordos profundos, hipoacúsicos, implantados, oralizados y a su vez en su nivel) y desde allí planificar y estructurar los aspectos y factores de comunicación, en principio sujetos a mecanismos no verbales.

Sean cual fuere los mecanismos, es importante en todos los casos recurrir en lo comunicativo a representaciones iconográficas y pictográficas que presentan las aulas. Lo visual y con ello lo ilustrativo, juega un papel fundamental al que puede sumarse el trabajo en lo dactilográfico, en señas y en el señalamiento, tal vez en principio desde un vínculo

<sup>99</sup> Durante el año los estudiantes de FDC reciben clases de LSU para obtener una comunicación y relacionamiento con los alumnos más cercana.



estímulo-respuesta-reforzamiento (Pavlov, 1973). La utilización de un vocabulario familiar de uso diario<sup>100</sup>, en conjunto con las posibilidades que brinda la lectura labial o el método bimodal, a los que podemos sumar el armado de comunicadores pictográficos posiblemente en formato tarjeta por categorías, ejemplo plaphones<sup>101</sup>, brindan un enfoque ideovisual<sup>102</sup>. En estos casos no deben despreciarse los gestos, pantomimas, representaciones y/o todo recurso apelativo-expresivo. No siempre se puede recurrir a la lengua oral señalizada, ya que desde el punto de vista lingüístico no es posible suponer que los mensajes en LSU y en lengua oral puedan ser perfectamente combinables. En casos de uso de la escritura, debe tomarse la precaución de que los textos tengan perfectamente indicada la estructura artículo+sustantivo+verbo+complemento en especial tendiendo a las caracterizaciones, en un proceso gradual de lo simple a lo complejo, que tome en consideración lo secuencial; resulta lo mismo con el uso de imágenes por ejemplo con respecto a la cantidad. En cuanto a la selección y consideración de contenidos, ha de recordarse las características psico-cognitivas de los niños y el déficit intelectual asociado de diversos matices que acompañan la problemática auditiva. Cada grupo posee características propias, con los niños hipoacúsicos se puede trabajar (a diferencia de otros grupos) con estímulos auditivos verbales y aspectos como la conciencia fonológica, reconociendo palabras y sonidos. También en el diagnóstico es importante considerar para la planificación el factor de las características de los alumnos que integran dichas clases, ya que la actividad ha de estructurarse de manera distinta si la sordera de los alumnos es pre o post-lingüística, y si los lazos parentales son con sordos u oyentes, tanto en casos individuales como colectivos.

Por ello, el grupo de estudiantes debe manejar marcos teóricos referenciales al momento de la planificación del plan de trabajo y de cada intervención en concreto, al menos en lo que es un acercamiento a lineamientos de pedagogías lingüísticas y secuencias pedagógicas. En ese contexto las temáticas y contenidos encuentran una amplia diversidad que van desde el reconocimiento de animales, objetos y estructuras de escritura hasta, en el caso de los hipoacúsicos, adiestramiento (entrenamiento) auditivo, teniendo en cuenta factores tales como la necesidad de audífonos en buenas condiciones.

<sup>100</sup> Sin ambigüedades, tecnicismos, ni conceptos que impliquen una abstracción compleja.

<sup>101</sup> Se plantea como comunicación alternativa y/o aumentativa ante la falta de comunicación por canal oral, como modos y/o alternativas para superar la barrera lingüística.

<sup>102</sup> Entendiéndolo como sistema de correspondencias entre palabras/conceptos e imágenes.

## Bibliografía

Ausubel, D. (1976) "Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo". Edt. Trilla, México.

Behares, L. (1996) "El desarrollo de habilidades verbales en el niño sordo y su aprovechamiento pedagógico". Conferencia pronunciada en el IX Congreso Nacional de AEES-FEPAL. Merida (España), Junio 1996. (Aparecerá en actas).

Behares, L. y otros. (2008) Didáctica Mínima: Los Acontecimientos del saber. (2da edición), Psicolibros, Montevideo.

Bruner, J. (2004). Desarrollo cognitivo y educación. Edt. Morata SL, Madrid.

Chevallard, Y. (1991). La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al saber Enseñado. Aique, Bs. As., 1998.

Itard, J, en " A Educação de um salvagem. As experiencias pedagógicas de Jean Itard" de Banks-Leite y Galvão, Edt. Cortez Editora, Campinas, 2000.

Pavlov. I. (1973) "Actividad nerviosa superior", Edt. Fontanella; Barcelona.

Peluso, L. (1998) "Estudio preliminar de las potencialidades lingüístico-cognitivas de adolescentes sordos". Trabajo presentado en el IX Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América latina. Camphinas, San Pablo, Agosto 1998.

Piaget, J. (1983) "El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudios sobre la lógica del niño", Edt. Guadalupe, Bs. As.

Saussure, F. (1968) "Curso de Lingüística General", Edt. Losada, Bs. As.

Vigostky, L. (1995) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Edt. Visor, Madrid.