

**Universidad Fasta**

**Facultad de Humanidades**

**Licenciatura en Psicopedagogía**

**Cátedra: Tesis**

**“Evaluación de estrategias atencionales en  
alumnos sordos e hipoacúsicos de la  
Escuela Especial 515 de Mar del Plata.”**

**Autor: Prof. Miriam Rolls**

**Tutora: Lic. Marcela Delia Boidi**

**Departamento de Metodología de la Investigación**

**Noviembre 2009**

Desarrollo de la personalidad del niño y del adolescente sordo	47
Rol del psicopedagogo	52
<b>Capítulo 6: Educación de los niños sordos</b>	55
Antecedentes históricos	55
Tendencias educativas en la Provincia de Buenos Aires	58
Oralismo	59
La comunicación auditivo-oral	59
Terapia auditivo verbal	60
La comunicación gestual	62
Dactilología	63
Bimodalismo	63
Comunicación Total	63
Bilingüismo	64
Las lenguas de señas	66
Necesidades educativas especiales que presentan los niños sordos.	68
Importancia del trabajo sobre la atención con recursos adaptados en la educación del niño sordo.	69
Pautas para trabajar la atención.	69
Actividades que permiten trabajar y entrenar de manera más específica la capacidad de la atención	71
<b>Capítulo 7: La escuela de sordos.</b>	72
La escuela 515 de Mar del Plata	73
<b>Capítulo 8: Diseño Metodológico</b>	77
<b>Capítulo 9: Análisis del trabajo de campo.</b>	83
<b>Conclusiones</b>	95
<b>Propuesta Superadora</b>	98
<b>Bibliografía</b>	100
<b>Agradecimientos</b>	104

## **Abstract**

La atención es un mecanismo múltiple de naturaleza modular que consta de diferentes submecanismos que se hallan coordinados entre sí y controlados por diferentes zonas cerebrales. Estos submecanismos están implicados en la selección del foco atencional (atención focalizada) y su mantenimiento durante un tiempo determinado (atención sostenida).

Esta intrincada naturaleza y organización del mecanismo atencional iría encaminada a conseguir un control de la cognición y la acción del organismo, sobre todo ante situaciones novedosas y ante situaciones que requieren de actividades cuidadosamente planificadas.

El niño sordo no dispone de esta fuente de información, por esto interrumpe sus tareas escolares para poder obtener la información de lo que sucede en su entorno por vía visual.

Para que los mecanismos atencionales se pongan en marcha es necesario utilizar estrategias atencionales. Las estrategias atencionales no son innatas sino que se aprenden y desarrollan en la interacción con el ambiente.

Para evaluar los mecanismos atencionales de los niños y adolescentes sordos de la escuela especial 515 se empleó el test D2.

Se creó un programa de estimulación de estrategias visuales, libre de la influencia del lenguaje, con el fin de mejorar la atención sostenida y focalizada. Este programa se administró durante un mes a 13 alumnos de la Escuela Especial 515 de Mar del Plata.

Posteriormente a la implementación del programa se realizó un re-test, con el objetivo de evaluar nuevamente la atención.

El análisis de los resultados obtenidos permite indicar que hubo un aumento significativo en la focalización y el sostenimiento atencional de los alumnos sordos posterior a la estimulación; y que el programa diseñado para el entrenamiento de habilidades atencionales incrementa las mismas y contribuye a un mejor desempeño escolar y desarrollo socio-emocional.

## Introducción

El presente trabajo surge a partir de la observación constante y permanente de la dinámica de trabajo en clase, de los niños sordos e hipoacúsicos, de la escuela 515, los cuales presentan numerosas y reiteradas interrupciones en sus tareas áulicas.

Si bien el oído, es un sentido por el cual se percibe: relación de distancia, comunicación y sociabilidad, ya que permite estar informados de la realidad que circunda, es un sentido de supervivencia y, sin duda es el sentido de alerta.

Un sujeto oyente, pese a estar absorto en una actividad determinada, esta recibiendo permanentemente información de los cambios que se producen a su alrededor a través de la audición, lo que le permite mantener la atención sobre lo que esta realizando.

Los alumnos sordos, al no disponer de una fuente de información auditiva acerca de lo que sucede en el entorno, interrumpen su actividad para controlar en forma visual el ambiente y así obtener esta información que le permite estar en contacto con el medio.

Esta dificultad para sostener y focalizar la atención, en consecuencia, trae aparejado otras varias dificultades; como: no completar la tarea, no lograr adquirir hábitos de trabajo constante, deficiencias en la memoria, dificultades en sus relaciones interpersonales. En definitiva se observa en estos niños, una aparente contradicción entre inteligencia y rendimiento académico.

El problema del cual se parte para esta investigación es:

Un programa de estimulación perceptivo visual, mejoraría la atención sostenida y focalizada de los niños y adolescentes sordos de la Escuela Especial 515 de Mar del Plata

El objetivo general es: Comprobar si la atención sostenida y focalizada de los niños y adolescentes sordos se ve beneficiado con un programa de estimulación perceptivo visual.

Los objetivos específicos son:

- Evaluar la atención sostenida y focalizada de cada niño sordo de la escuela especial 515 de Mar del Plata, mediante el uso del test D2.
- Crear un programa de estimulación de estrategias visuales para mejorar la atención sostenida y focalizada.



- Administrar diariamente durante un mes, el programa de entrenamiento de estrategias visuales.
- Evaluar nuevamente la atención sostenida y focalizada de cada niño, después de la implementación del programa.
- Interpretar los resultados obtenidos
- Analizar y comparar los resultados obtenidos después de la aplicación del programa.

# Marco Teórico

## Capítulo 1 ATENCION

*“La atención es la capacidad de seleccionar la información sensorial en cada momento y de dirigir los procesos mentales.”<sup>1</sup>*

En condiciones normales el individuo esta sometido de forma constante a una inmensa cantidad de estímulos internos y externos. De todos ellos solo una pequeña cantidad puede procesarse por vez, de ellos interesan los que implican: sorpresa, novedad, peligro, o que potencialmente satisfagan alguna necesidad.

La selección del estímulo depende de sus características físicas y de la importancia que tiene para el sujeto, la cual depende de las necesidades internas del individuo, de las experiencias pasadas, y de las demandas del medio ambiente.

En la atención intervienen dos procesos íntimamente relacionados:

1-Una respuesta de orientación hacia un estímulo o situación que implique novedad o sorpresa o peligro.

2- La focalización voluntaria y controlada de la atención, que es la atención propiamente dicha.

### FORMAS DE ATENCION

La atención puede clasificarse en: atención focalizada, atención sostenida, atención alterna, atención selectiva y atención dividida.

La atención focalizada tiene que ver con la resistencia a la distracción y la determinación del momento en el que dentro de la cadena de procesamiento se separa la estimulación relevante de la irrelevante. Se dirige a una sola fuente de información ignorando otras. Implica la posibilidad de establecer el foco de atención para mantenerlo durante todo el tiempo que sea necesario y para cambiarlo por uno nuevo cuando convenga.

La atención sostenida es la capacidad de mantener la atención focalizada o dividida por largos periodos de tiempo sin pérdida o caída de ella (periodos de 30 minutos para sujetos sanos).

---

<sup>1</sup> Masson S.A, Juan José López Ibor, Ortiz Alonso, López Ibor Alcocer; **Lecciones de Psicología Médica**; España. Elsevier, 1999, p. 401

La atención alterna se refiere a la habilidad para cambiar de una a otra tarea sin llegar a distraerse o confundirse entre ellas. Requiere un alto nivel de conocimiento y habilidad entre las distintas tareas que se están haciendo

La atención selectiva se refiere a la habilidad para anular distractores sin importancia y mantener la concentración en una tarea determinada.

La atención dividida tiene que ver con los límites de la ejecución y el grado con que se pueden combinar distintas tareas sin pérdida en la ejecución.

### **MODELO NEUROPSICOLOGICO DE LA ATENCION**

La atención es un proceso complejo o un conjunto de procesos que pueden subdividirse en un número determinado de funciones distintas: focalizar, mantener, estabilizar, alternar y codificar.

Estas funciones se pueden llevar a cabo por diferentes regiones del cerebro, las cuales se han especializado evolutivamente para este propósito y se encuentran organizadas como un sistema.

La organización del sistema permite compartir la responsabilidad de las diversas funciones atencionales, lo cual implica que la especialización no es absoluta y que algunas estructuras podrían sustituir a otras en caso de daño cerebral.

La función de focalización en acontecimientos del medio la comparten el cortex temporal superior y el parietal inferior así como, también, algunas estructuras del cuerpo estriado.

La ejecución de respuestas depende bastante de la integridad del cortex parietal inferior y regiones del cuerpo estriado. El mantenimiento de la atención focalizada en algún aspecto del medio es responsabilidad de estructuras rostrales del cerebro medio, incluyendo la formación reticular mesopotina y la zona media y reticular del núcleo talámico. Se sospecha que la función denominada "estabilización" puede depender también de la línea media talámica y de estructuras del tallo encefálico.

La capacidad de alternar la atención entre un elemento relevante del medio y otro depende del cortex prefrontal, incluyendo el giro cingulado.

La codificación de los estímulos depende del hipocampo y de la amígdala.

El daño o mal funcionamiento de una de las regiones del cerebro puede conllevar déficit específicos o generalizados de una función particular de la atención.

### TRASTORNOS DE LA ATENCION

Hay múltiples propuestas para definir que se entiende por déficit de atención.

García Pérez y Magaz Lago, (2001) proponen que el déficit de atención es un conjunto de diversas manifestaciones conductuales. No lo consideran un síndrome conductual únicamente, sino un conjunto de problemas relacionados entre sí.

El Instituto Nacional de Salud Mental de los Estados Unidos (2002) señala que es una incapacidad que afecta la habilidad de los niños de aprender y obrar recíprocamente con otros, y propone que puede ser una condición incapacitante.

El Centro de Investigación en Medicamentos (CIMED) de la Universidad de Costa Rica (2002) propone que el déficit de atención es un patrón persistente y frecuente de falta de atención e impulsividad inapropiadas para el grado de desarrollo esperable de los individuos, puede presentarse con o sin hiperactividad. También indican que puede estar acompañado de problemas específicos de aprendizaje, con inteligencia normal, con alteraciones de conducta, inmadurez, déficit preceptuales, motores y de coordinación, inestabilidad emocional, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración y especialmente esta asociado al fracaso escolar.

La atención no existe independientemente, es parte de un proceso, que al interpretar las necesidades generales del organismo, activa o inhibe, organizando el procesamiento de la información, en especial la que requiere un comportamiento consciente y deliberado.

***“La atención es una compleja función neuropsicológica que denuncia la forma en que el organismo se organiza, activamente, para captar y procesar información de forma deliberada.***

***El foco atencional puede tener mayor o menor intensidad, mantenerse en nuestra mente durante un segundo o por minutos y entre los muchos eventos atractivos seremos capaces de seleccionar el que nos parezca pertinente conforme nuestro interés. Todo esto implica intensidad, mantenimiento y selectividad.”<sup>2</sup>***

---

<sup>2</sup> Scandar, Rubén; “ El niño que no podía dejar de portarse mal.TDAH: su comprensión y tratamiento; Argentina”, Editorial Distal, 2000, p.44

### Inatención y/o desatención

*“déficit de un sujeto en lograr una performance adecuada en intensidad, mantenimiento, selección y control del foco atencional; en especial si de manifiestan en el curso de tareas cognitivas de naturaleza estructurada y no automáticas.”<sup>3</sup>*

Hay variedad de enfoques y propuestas para entender el significado de este trastorno. La multiplicidad de rasgos, comportamiento y consecuencias es muy amplia, lo que dificulta, en muchas ocasiones, observar en la persona con el trastorno manifestaciones de conductas típicas como sucede con otros trastornos de comportamiento o funcionales.

El déficit de atención es una dificultad escondida, no tiene marcas visibles que permitan su fácil registro. Los niños que lo tienen se identifican claramente cuando interactúan con otros de su misma edad en tareas organizadas y/o productivas.

La intervención con sujetos que presentan comportamientos típicos de este cuadro clínico, se realiza desde el abordaje multimodal, atendiendo integralmente a la persona, creando una red social a su alrededor.

### **DESARROLLO HISTORICO DE LOS TRASTORNOS DE ATENCION**

Los trastornos de la atención son mencionados en la literatura, desde hace muchos años y son estudiados desde diferentes enfoques: médico, psicológico y pedagógico. Ya en 1867, se comentan las características de las personas con trastornos de la atención, se los describe como apasionados, desafiantes, malévolos y sin volición inhibitoria, atribuyendo esto a una lesión cerebral sutil que afectaba el carácter moral de las personas.

En 1934, se enfoca este trastorno desde una perspectiva orgánica y, en los años 40, se habla de la presencia de un síndrome cerebral mínimo. En los años 50, de síndrome de impulso hiperquinético, en los 60, de disfunción cerebral mínima y, la persona que la padece es considerada de conducta anormal o patológica y es tratada como un enfermo. En la década de los 80, se atribuye la causa a anomalías en la función neurológica, en particular a un trastorno de los procesos neuroquímicos relacionados con las sustancias neurotransmisoras, lo cual se reafirma con la utilización de técnicas de investigación neurológicas cada vez más precisas. Se ha podido constatar que las personas con déficit atencional, presentan una tasa metabólica menor en el área de la corteza cerebral y se clasifica en el DSM IV, como Trastorno

---

<sup>3</sup> Ibíd.

de Déficit Atencional/ Hiperactividad, que es la terminología que se utiliza en la actualidad.

El déficit de atención con o sin hiperactividad, es un trastorno que permanece de por vida y que se puede diagnosticar generalmente, cuando el niño inicia la etapa escolar, alrededor de los seis años, aunque algunos de los signos pueden estar presentes desde edades tempranas.

Estudios realizados en 1989 por Szatmari (citado por Scandar, 2000. p 113) informa que este trastorno se manifiesta tanto en hombres como en mujeres, con una prevalencia significativamente mayor en los hombres.

Las conductas propias del trastorno se siguen presentando en la vida adulta y ocurren en cualquier nivel socioeconómico y cultural de todos los niveles de inteligencia.

La evidencia empírica muestra, por una parte, que no todos los individuos poseen el mismo nivel de habilidad para iniciar, mantener y regular su atención, lo cual hace suponer que existe una diferencia constitucional entre los individuos y, por otra, que la habilidad atencional puede mejorarse mediante procesos de entrenamiento.

## **CUASAS DE LOS TRASTORNOS DE ATENCION**

### **Influencias neurobiológicas:**

#### **\* Complicaciones antes o durante el parto**

Entre las complicaciones mas comunes están las relacionadas con infecciones por toxinas, presión alta, retención de líquidos, partos prolongados o muy cortos, nacimiento prematuro o un bajo peso al nacer, pero no hay evidencias contundentes que este tipo de complicaciones hayan causado dificultades a nivel cerebral que pueda causar el déficit atencional.

#### **\* Desbalance o deficiencia química**

Un desbalance o deficiencia en el cerebro de algunas sustancias químicas, llamadas neurotransmisores, puede causar las dificultades de atención y concentración. Los neurotransmisores cumplen con la tarea de transmitir mensajes de una célula a otra, por lo que una deficiencia puede alterar el funcionamiento de la parte cerebral alterada.



- \* Circulación sanguínea y actividad metabólica en el cerebro.

El cerebro de las personas con déficit de atención, tiende a presentar un nivel mas bajo de circulación o metabolismo en las áreas frontales y otras estructuras cerebrales que están interconectadas con el área frontal. Estas regiones cerebrales son las que cumplen un papel importante en las habilidades para sostener la atención.

Es importante destacar que no se puede realizar un diagnostico de déficit de atención solamente porque estén presentes las influencias neurobiológicas señaladas, pues el funcionamiento y desarrollo de una persona responden siempre el principio de las diferencias individuales y no pueden ser explicados a partir de una sola causa.

La influencia del ambiente también es un factor de mucho peso.

### **Influencias ambientales**

- \* Ambiente familiar

Los niños que viven en familias que no tienen la estructura o la estabilidad para que se produzca el aprendizaje de los patrones de conducta necesarios para poder prestar atención y autorregular la conducta, tienen mayor riesgo de desarrollar los signos del trastorno. La historia de la familia, las relaciones interfamiliares y el estado emocional de los padres y en especial de la madre, pueden ser factores de riesgo, cuando no son funcionalmente adecuados. La presencia de una estructura familiar muy rígida, que manifieste poco afecto y comprensión a las necesidades de los niños o con una sobreprotección por parte de las figuras significativas, pueden también ser factores que faciliten el desarrollo del trastorno. Sin embargo, es necesario mencionar que no todos los niños que viven en una familia con estas condiciones desarrollan el déficit de atención.

- \* Ambiente escolar

Las condiciones edilicias de los centros educativos, la personalidad de los docentes, el desarrollo del currículo, los aspectos metodológicos y didácticos son un peso muy importante en la agudización de las manifestaciones de las conductas propias del trastorno.

## CONSECUENCIAS DEL TRASTORNO DE ATENCION

Al analizar las implicaciones que tiene en los niños el trastorno del déficit de atención, es importante destacar tres grandes áreas; aquellas relacionadas con el desarrollo emocional, las relacionadas con el desarrollo social y aquellas relacionadas con la vida académica. Las tres son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y adolescentes y para el éxito en el medio escolar.

### Desarrollo emocional de las personas con trastornos de la atención

A lo largo de los primeros años de la vida escolar de los niños con trastorno en la atención, es necesario cuidar estratégicamente los aspectos de índole emocional.

*“Como consecuencia de la acumulación crónica de frustraciones y castigos, estos en su mayor parte dirigidos a su persona y no solo a su comportamiento inadecuado, el niño/a con TDA suele llegar a la preadolescencia con un autoconcepto de sí mismo/a muy malo y una autoestima escasa.”<sup>4</sup>*

Los niños diagnosticados con trastornos de la atención, desean participar activamente en la escuela, hacer las tareas en el tiempo previsto, cumplir con lo que se espera que hagan, pero no pueden hacerlo. Es necesario por lo tanto crear y desarrollar acciones que les permitan a estos niños reafirmar su autoestima.

Tanto la familia como los docentes de alumnos con este déficit, pueden proporcionar situaciones para que los niños con trastornos de la atención desarrollen el sentido de la responsabilidad, la posibilidad de ayudar a los demás, espacios para reflexionar sobre las dificultades, estrategias para tomar decisiones y resolver problemas; manejo de la frustración, el enojo, la cólera y la ira ante el fracaso y fundamentalmente, la actitud y el modelaje sobre el hecho de que el error no es sinónimo de fracaso, sino fuente de aprendizaje.

### Desarrollo social de las personas con trastornos de la atención

---

<sup>4</sup> García, Manuel y Magaz Lago, Ángela, **Situación actual del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Terremotos y Soñadores**; España, Revista de la Asociación TDAH, 2001, p.27

Otra de las áreas que ofrecen mayores dificultades en el desarrollo integral de los sujetos con trastorno de atención, es el de las regulaciones sociales, especialmente en las relaciones interpersonales con pares.

La frustración en las relaciones acompañadas de reacciones de burla, rechazo, falta de cooperación, críticas, hacen que la vida social sea más limitada que las de otros niños; en general se llevan mejor con niños mas pequeños en edad.

Para poder pertenecer a un grupo de iguales, el niño debe cumplir con ciertos procesos y desarrollar ciertas habilidades; entre ellos la capacidad de conversar, la importancia del humor, la capacidad de hacer amigos, aceptar normas, valores y comportamientos que rigen las relaciones interpersonales en el grupo. Estos criterios tienen como punto de partida esencial, la capacidad de autocontrol, espera, tolerancia, empatía y respeto. Estas características son de difícil manejo para los niños con trastorno de atención, no porque no tengan la capacidad de manifestarlas, sino porque esa manifestación es impredecible y fluctuante, lo que desconcierta a los demás.

#### Desarrollo de la vida académica de la personas con trastornos de la atención

Para rendir y cumplir adecuadamente en la escuela, es necesario concentrarse largo tiempo en la actividad, aun cuando existan en el ambiente estímulos que provoquen distracciones. Esta es la típica situación de un aula regular, donde además de los estímulos ambientales, existe una cantidad de personas que tienen intereses y formas de trabajo diferentes y que se convierten, en estímulos que el cerebro debe inhibir para poder responder únicamente a aquellos que requieran un enfoque de atención para completar la propuesta de trabajo.

La dificultad en la inhibición de los impulsos, impide que los diversos procesos psicológicos puedan funcionar eficientemente. Estos procesos psicológicos se denominan funciones ejecutivas.

***“La función ejecutiva es un conjunto de habilidades cognoscitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las***

***conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y en el espacio.***<sup>5</sup>

En los niños con déficit de atención, estas funciones están presentes, pero su funcionamiento no es eficiente, y esta puede ser la razón por la cual, el funcionamiento del niño en todos los ámbitos y especialmente en el medio escolar, está sometido a variaciones frecuentes que dificultan la obtención de un rendimiento estable, previsible y homogéneo en el trabajo cotidiano.

Para mantener un comportamiento y un rendimiento estable en las tareas, se requieren procesos de control que involucren la capacidad inhibitoria, la demora en el tiempo de respuesta que posibilite al individuo iniciar, mantener, detener y cambiar los procedimientos mentales para lo cual debe establecer prioridades, organizarse y poner en práctica una estrategia.

En el caso de los niños con trastorno de la atención hay cuatro funciones ejecutivas básicas que pueden estar alteradas: la memoria de trabajo, el desarrollo del lenguaje interno, la habilidad para autorregular las emociones y motivación y la habilidad para la solución de problemas.

**\*Memoria Trabajo**

***“es la habilidad para retener en la mente aquella información necesaria para guiar acciones de la persona al momento o mas adelante”***<sup>6</sup>

La memoria trabajo debe estar disponible para la realización de operaciones mentales, cuando se piensa o bien cuando se debe solucionar un problema.

Para que la información de la memoria trabajo se mantenga activa, es necesario que exista la retención. La actividad es intensa en la memoria de trabajo, mientras la persona está concentrada, pero decae si la atención se enfoca sobre otras situaciones o si se presenta algo que llame más la atención. Para que no se presente el olvido, el cerebro realiza dos mecanismos: el repaso mental y el proceso de control por agrupamiento, mediante el cual se puede retener la información si esta se reúne en grupos de datos, los cuales son más fáciles de recordar.

Estos procesos son necesarios para que la persona pueda permanecer ubicada en el medio y en la situación en que está y pueda seguir funcionando de manera acertada. Lo cual le permitirá cumplir con las

---

<sup>5</sup> Pineda, David, La función ejecutiva y sus trastornos, en <http://neurologia.rediris.es/congreso-1/conferencias/neuropsicologia-2-4.html>

<sup>6</sup> Bauermeister, José, “Terremotos y Soñadores”, en **Revista de la Fundación Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad**, Argentina 2001, p. 13

instrucciones y la tarea que se le esta solicitando o que debe recordar para desarrollarla después.

En el caso de los niños con trastornos de atención, el “viejo” pensamiento es desplazado o reemplazado por el nuevo, lo que facilita el olvido de todo o de partes de la información que tenia guardando en la memoria trabajo. Estos dos procesos de interferencia y el de decaimiento, explican muchas de las características que tanto llaman la atención en estos sujetos y que se los suele calificar de despistados, olvidadizos y distraídos al tener solamente parte de la información para guardar en la memoria de largo plazo o para procesar en la memoria trabajo. Lo mas grave es que el niño o tiene conciencia de lo que le sucede y pretende asumir la tarea con la poca información que logro procesar, lo que lleva necesariamente al fracaso.

#### \*Desarrollo del lenguaje Interno

La función ejecutiva del lenguaje interno, es darle orden y significado a las cosas. Los niños al acercarse al pensamiento operacional, van desplazando su discurso interno hacia la tarea que se debe cumplir y, en forma creciente, parecen estar hablando consigo mismos.

Al igual que se utiliza transitoriamente contar con los dedos para enfrentar la aritmética y pasar a formas de funcionamiento mas complejas. Cuando el niño ya no necesita la verbalización en voz alta, comienza a murmurar y, por ultimo, a pensar en silencio. Este ciclo en realidad no termina, algunas personas aun siendo adultas, recurren al proceso de verbalizar en voz alta y murmurar de manera ocasional, cuando tratan de resolver un problema, particularmente si este es complejo.

Las personas sordas, ya sea que utilicen la lengua oral o la lengua de señas, realizan este mismo proceso en la lengua que empleen.

Vigotsky (1962) citado por Cubero Venegas <sup>7</sup> propone que un niño pequeño usa el lenguaje no solo para comunicarse con los demás, sino también para planear, guiar y monitorear su comportamiento en un proceso de autorregulación, siendo una herramienta importante para el pensamiento

---

<sup>7</sup> Cubero Venegas, Maria del Carmen, “Los trastornos de atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico”, en **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2006, n °1, vol. 6, p.32

durante los años de niñez. Lo esperable es que a partir de los siete años el lenguaje interno este incorporado.

Los niños con trastornos de atención, no tienen adecuadamente desarrollado el lenguaje interno. Para cualquier tarea que necesiten cumplir, requieren que se les enseñe a valorar todas las alternativas de la misma: que pueda analizar, concentrarse y pueda comprobar parcial y globalmente los resultados una vez finalizada. No es el pensamiento interno el que lo hace, sino más bien, es la acción la que conduce el pensamiento y, para esto, requiere la verbalización.

Los niños sordos, además, se encuentran en plena etapa de adquisición del lenguaje, lo que agrega mayores dificultades al desarrollo de la atención.

Cuando la inhibición de impulsos interfiere con esta función ejecutiva, el resultado es una falta de autorregulación de la conducta, afectándose habilidades como la capacidad para seguir instrucciones de manera cuidadosa y completa y la habilidad para dar seguimiento a las tareas por hacer en el hogar o la escuela. Estos aspectos son esenciales para el cumplimiento de las demandas que el medio escolar hace al niño.

#### \*Habilidad para autorregular las emociones

Los niños con déficit de atención presentan dificultades para ejercer control sobre la intensidad de sus reacciones emocionales frente a los acontecimientos de su vida en relación como lo hacen otros niños a su edad. No es que las emociones que experimentan sean inadecuadas, sino que las manifiestan públicamente con más intensidad y duración de lo que lo hacen los demás. Parecen menos capaces de inhibir la manifestación de sus sentimientos y regularlos; por lo tanto parecen inmaduros, infantiles, rápidamente alterables, y fácilmente se frustran por los acontecimientos.

A este problema de regulación emocional se añade la dificultad que presentan a la hora de encontrar una motivación por las tareas que no tienen una recompensa inmediata o que no les resultan atractivas. Esta dificultad para desarrollar una motivación intrínseca, con frecuencia les hace parecer carentes de autodisciplina, ya que no pueden realizar tareas que no les proporcionen una recompensa inmediata.



\*Habilidad para la solución de problemas

*“La habilidad para resolver problemas permite la superación de obstáculos que se presentan de manera que se siga manteniendo la motivación al logro y la sensación de ser capaz de tener éxito. En los niños con déficit de atención, la dificultad manifiesta de inhibir algunos impulsos, obstaculiza esta función y, por lo tanto, aumenta la frustración y el no llegar a buscar alternativas para vencer y superar las dificultades.”<sup>8</sup>*

Los sujetos que buscan solucionar un problema, deben estar en capacidad de establecer y cumplir submetas que les permitan avanzar y llegar a la solución. Son muchos los procesos cognitivos que se requieren, teniendo la mayoría de ellos como común denominador, la necesidad de enfocar y mantener la atención.

Las dificultades derivan de los problemas en el mantenimiento de la atención y en la impulsividad. Al estar ausentes ambos procesos, provocan que el niño no pueda identificar que esta ante una dificultad y que debe utilizar el conocimiento y la experiencia que tiene para poder resolverlo y seguir adelante. En muchas ocasiones, no pueden remediar situaciones conflictivas, porque no han podido identificarlas y mantener la atención el tiempo suficiente, como para analizar y reflexionar sobre ellas.

---

<sup>8</sup> Cubero Venegas, Maria del Carmen, “Los trastornos de atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico”, en **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2006, n °1, vol. 6, p.39



## Capítulo 2 DISCAPACIDAD AUDITIVA

En general, el término "discapacidad auditiva" es utilizado como sinónimo de "sordera". Actualmente, existe la tendencia a utilizar el término "hipoacusia", con el mismo significado entendiendo que la sordera, como pérdida total de la audición, no existe.

### Concepto

“Es la disminución de la audición, leve, media o grave, que puede afectar a todas las frecuencias audibles o, selectivamente, a los tonos graves o agudos.

Es originadas por lesiones de naturaleza muy diversa que afectan a cualquier parte del aparato auditivo.”

La etiología de la sordera, el momento de su aparición, los posibles trastornos asociados y la reacción emocional de los padres son factores de variabilidad importante que determinarán en cierta medida el futuro desarrollo de la persona que la padece.

La discapacidad auditiva es producida por causas de base genética y /o adquirida.

Según el momento de aparición se pueden agrupar en prenatales, perinatales o posnatales.

### Tipos de sordera

#### Clasificación según localización de la lesión

Teniendo en cuenta la porción del oído afectada se distingue:

a) **Hipoacusia de conducción:** se produce debido a lesiones del conducto auditivo externo y oído medio, generalmente postnatales cuando no hay participación de la percepción. La de intensidad media o leve afecta preferentemente los tonos graves.

b) **Hipoacusia de percepción:** se origina por lesión del nervio acústico en cualquier parte de su trayecto. Con frecuencia es debida a lesiones congénitas. Suele ser de media a severa intensidad y compromete los tonos agudos. Pueden observarse otros signos neurológicos.

c) **Hipoacusia mixta:** *está afectada tanto la conducción como la percepción. Son generalmente congénitas y de severidad.*

### Clasificación según el grado de pérdida auditiva

La clasificación audiométrica de las sorderas propuestas por la Burevau International d' Audiophonologie (BIAP), distingue:<sup>9</sup>

A- Audición normal, nivel comprendido entre 0 y 20 db de pérdida auditiva.

B- Deficiencia auditiva ligera, nivel comprendido entre 20 y 40 db.

C- Deficiencia auditiva media, nivel comprendido entre 40 y 70 db.

D- Deficiencia auditiva severa, nivel comprendido entre 70 y 90 db.

E- Deficiencia auditiva profunda, nivel superior a 90 db.

En la práctica esta clasificación teórica se resume en tres grandes categorías funcionales: **hipoacusia leve, moderada y profunda**.

### Clasificación según el momento de aparición:

En cuanto al momento de aparición del déficit auditivo, es importante diferenciar:<sup>10</sup>

A - Hipoacusias prelocutivas: que existen desde el nacimiento, antes de la aparición normal del lenguaje.

B – Hipoacusias perilocutivas que aparecen entre el segundo y cuarto año

C- Hipoacusias poslocutivas que se instauran después de que las adquisiciones lingüísticas fundamentales están consolidadas.

Las hipoacusias prelocutivas y las perilocutivas, cuando son bilaterales y de intensidad severa o profunda, interfieren en el desarrollo del lenguaje o lo impiden.

### **Etiología:**

#### Causas prenatales

Las hipoacusias de origen prenatal, tanto conductivas como neurosensoriales, pueden ser de origen:<sup>11</sup>

- genético: (aproximadamente un 40% de la hipoacusias de origen prenatal)

---

<sup>9</sup> Dr.Behares."Trabajo presentado en el Congreso de Sordera y Salud Mental", Octubre de 1997.U.B.A.

<sup>10</sup> Narbona, Juan, Chevrie – Muller Claude, "El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos"; Barcelona, 1º Edición Masson, 1997, Cáp. 15.

<sup>11</sup> Ibíd.

-adquirido: este grupo de hipoacusias constituye el 50 – 60% de las pérdidas auditivas prenatales. Las causas mas frecuentes son las infecciones, las sustancias ototóxicas, la exposición a radiaciones y la patología materna gestacional.

#### Causas perinatales

El gran desarrollo de los últimos años ha permitido conocer con más claridad la repercusión que varias entidades nosológicas pueden producir sobre el sistema auditivo. También los programas de detección precoz de la hipoacusia.

Los principales factores etiológicos en el periodo perinatal son: la prematuridad y/o el bajo peso al nacer, la hipoxia y la hiperbilirrubinemia, las infecciones, la ototoxicidad y los traumatismos obstétricos.

#### Causas postnatales

En este grupo se incluyen todas aquellas hipoacusias de origen adquirido y de aparición posterior al periodo neonatal (primeros 28 días de vida).

Las entidades de mayor trascendencia o de más frecuente aparición son: las otitis media crónica, infecciones generales que afectan el oído y medicamentos ototóxicos.

#### **Consecuencias sobre el desarrollo**

La audición y el desarrollo del lenguaje están íntimamente unidos. La influencia de una pérdida de audición sobre la adquisición del lenguaje y la producción de la voz, depende de su intensidad y del grado que esta afectado las frecuencias del espectro auditivo.

En las hipoacusias leves, generalmente se llega a percibir la palabra, no obstante genera déficit en la comprensión de la voz susurrada.

En las hipoacusias medias, no se percibe la palabra hablada, salvo que sea emitida a una fuerte intensidad. Se utiliza el apoyo de la lectura labial y la utilización de audífonos.

En las hipoacusias severas, no se oye la voz, es imprescindible el uso de audífonos y apoyo fonoaudiológico para alcanzar el desarrollo del lenguaje.

En las hipoacusia profundas, el pronostico es muy variable en función de la presencia o no de restos auditivos. Cuando no hay restos auditivos en frecuencias medias y agudas, la información recibida es mínima, e ineficaz la utilización de audífonos.

### **Funciones de alerta y de orientación**

La audición no esta únicamente al servicio de la comprensión de la palabra hablada. La audición es fundamental para mantener funciones como la orientación, la alerta y la vigilancia. Un niño con hipoacusia profunda es más vulnerable y tiende a reemplazar con la visión aquellas funciones que el oído no puede realizar, explora constantemente con la vista su entorno a fin de compensar la falta de información.

### **Estructuración temporoespacial**

La audición estructura el tiempo y también contribuye, junto con la visión, a la concepción del espacio. El oído es capaz de discriminar la frecuencia de los diferentes sonidos en base al análisis temporal que de los mismos practica dentro de la misma cóclea.

Se oye el tiempo que separa los sonidos. La apreciación de estos intervalos de tiempo permite determinar distancias, de forma que tiempos mayores corresponden a espacios también más grandes. Los ruidos y sonidos existen por todas partes, por lo tanto constantemente tenemos una imagen acústica de nuestro entorno. Es por esto que el sordo profundo pierde parte de la información sobre el espacio por lo cual el niño con hipoacusia profunda necesita tocar las cosas para conocerlas y presente una mayor dificultad en sus desplazamientos.

### **Atención en el niño sordo**

El oído, es el sentido que nos da relación de distancia, comunicación y sociabilidad y, sin ninguna duda, es el sentido de alerta. El niño oyente, pese a estar absorto en una actividad, esta recibiendo a través de la audición información de los cambios que se producen a su alrededor.

El niño sordo al no disponer de esta fuente de información, interrumpe su actividad escolar para controlar en forma visual el ambiente, esto lo lleva a

estar permanentemente pendiente de todos los estímulos que están a su alrededor como una forma de estar en contacto con el medio, lo cual interfiere el proceso de enseñanza aprendizaje, dificultando la fijación de los contenidos trabajados, la evocación de los mismos, la finalización de las tareas, etc.

### Capítulo3 DESARROLLO DEL LENGUAJE

#### Adquisición del lenguaje (desde La terapia orientada a la acción)

Para explicar los déficit lingüísticos, es fundamental conocer los aspectos por los que atraviesa un niño, durante la adquisición del lenguaje, relacionado con la acción y como se desarrolla este proceso.

Dado que las acciones con objetos desempeñan un papel fundamental en la construcción del lenguaje, las raíces TOA (terapia orientada a la acción) se basan en un modelo de adquisición del lenguaje orientado a la teoría de las acciones. Los siguientes fundamentos teóricos abordan la evolución del proceso de adquisición del lenguaje, preguntas teóricas y el desarrollo simultaneo de la capacidad lingüística y de acción.

*Clara y William Stern contemplaron el lenguaje en el contexto del desarrollo de la personalidad del niño: "El tratamiento psicológico del lenguaje infantil debe centrarse en una perspectiva personalista – genética. Por lo tanto, consideramos el lenguaje infantil, en primer lugar, un acontecimiento arraigado en la persona en su conjunto, que posee unidad psicofísica y una relación significativa con el desarrollo, y que depende de la convergencia de factores internos y externos."*<sup>12</sup>

El proceso de la adquisición del lenguaje no abarca únicamente el plano de la gramática, sino también el sistema comunicativo, es decir la pragmática.

La gramática se basa en un sistema de reglas, que comprende la fonología, la semántica, la morfología y la sintaxis, y en el léxico mental (vocabulario), que pone a disposición del hablante los distintos "ladrillos" del lenguaje.

La pragmática designa el desarrollo de la capacidad comunicativa; dentro de la pragmática se distinguen las dos ramas siguientes:

a-Los actos del habla: son formas de comunicación socialmente aceptadas, como peticiones, órdenes, promesas, etc.

b-Los actos de la conversación o discurso, que constituyen los principios del control de la conversación y del dialogo, el discurso comprende además estrategias concretas de la narración.

#### Concepto de las reglas

---

<sup>12</sup> Weigl Irina, "Terapia orientada a la acción, para niños con trastornos en el lenguaje"; Barcelona, Ars Médica, 2005, p. 9

El hablante ni el receptor son concientes de la existencia de las reglas, estas tampoco se reflejan en la conducta lingüística. Son estrategias, operaciones mentales y procedimientos que subyacen a la comprensión y al habla.

#### Plano fonológico – fonético

El plano fonético esta integrado por la articulación de los fonemas, conforme a la norma y por su recepción.

El desarrollo fonológico es la adquisición de las reglas por medio de las cuales se combinan los fonemas originando modelos lingüísticos asociados a un significado, así como la entonación y la prosodia del lenguaje.

El niño entra al lenguaje a través de la fonología, y se pone de manifiesto en el balbuceo, en las breves secuencias que pronuncia.

Los modelos de entonación son los primeros portadores de la función comunicativa de las expresiones infantiles. Los significados de la melodía se acompañan de una serie de medios no verbales (gestos faciales, movimientos táctiles y cinestésicos, sonrisas, etc.) y son adquiridos y almacenados en conjunto por el niño.

En el primer año de vida, el niño comienza a relacionar una sucesión de sonidos con un significado, pero presenta dificultades la producción exacta y diferenciada de dichos sonidos.

#### Plano semántico

La semántica desempeña una función constitutiva y de integración en todos los planos lingüísticos, así como también, la adquisición de las capacidades semánticas constituye la base del desarrollo cognitivo y comunicativo.

Las reglas semánticas establecen el significado de las unidades lingüísticas y las relaciones de los significados entre si.

Los procesos de construcción de las reglas semánticas son muy complejos y están relacionados con los procesos cognitivos, es decir los procesos de conocimiento y con la formación de conceptos. El niño debe asimilar la información lingüística (input); analizar, modificar y remodelar sus



representaciones internas y finalmente, organizar los significados adquiridos e interrelacionarlos en campos semánticos.

En la mitad del segundo año de vida, el niño comprende el significado de una palabra si esta acompañada de un gesto demostrativo o esta vinculada a una práctica determinada.

En la adquisición de reglas semánticas, también hay discrepancia entre la comprensión y la producción de las estructuras con significado, en los primeros estadios del desarrollo, la palabra tiene una estructura amorfa y un significado difuso que varía dependiendo de la situación. Ej. "tutu" puede significar "auto", "pasear", "llego papa".

### Plano morfológico y sintáctico

Las palabras no funcionan como unidades aisladas, sino que están integradas en relaciones semánticas y sintácticas complejas según su importancia y vienen determinadas por sus características morfológicas.

Las reglas morfológicas determinan como se identifican las palabras en función de sus posiciones y funciones sintácticas, sus flexiones o las categorías de género, número, caso, modo, persona, tiempo.

Las reglas sintácticas determinan la construcción de las oraciones, el tipo de combinación de las palabras y las frases.

En una primera fase aparecen las holofrases (frases de una sola palabra), que hacen referencia a un elemento enfatizado de un contexto de situación o acción. A partir de los 18 meses aprox. comienza de forma gradual la etapa de las frases de dos o más palabras, donde ya es posible reconocer ya una estructura sintáctica, aunque incompleta.

Las reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas están relacionadas entre si y son inseparables en el habla concreta.

### ¿Cómo aprende el niño?

Toda acción comunicativa aporta al niño nuevas experiencias: el niño pregunta, responde, cuenta, explica y adquiere así las palabras y la gramática.

El sujeto almacena y reconoce los diferentes enunciados que percibe, añade nuevos conocimientos e integra todo en el conocimiento preexistente disponible. Los procesos del aprendizaje que intervienen pueden

comprenderse de forma deductiva mediante el análisis y la interpretación de los resultados finales los enunciados del niño (output).

El niño hace mucho con poco, utiliza caminos; extrae características concretas de las estructuras lingüísticas aprendidas y las traslada a los nuevos contenidos, es un proceso continuado de búsqueda, comparación y comprobación.

***“El léxico es el núcleo del lenguaje y de la adquisición del lenguaje, sin palabras no hay estructuras con significado; sin palabras no hay estructuras fonéticas, sin palabras no hay estructuras morfológicas ni sintácticas.”<sup>13</sup>***

La adquisición del léxico supone una tarea descomunal. No solo tienen que almacenar en la memoria cada una de las palabras e integrarlas en los conocimientos adquiridos previamente, sino que también han de reestructurar continuamente todo lo aprendido así construir redes mediante la categorización y la agrupación de palabras.

El dominio y el empleo del lenguaje comprenden también la capacidad de adaptar adecuadamente las expresiones a las situaciones correctas. Para ello, los niños tienen que aprender un sistema de estrategias y de principios que permiten utilizar el lenguaje en un contexto social, es decir la capacidad pragmática.

La interacción entre la competencia gramatical y la pragmática posibilitan la comunicación humana.

### **Perspectiva sociinteraccionista en la adquisición y desarrollo del lenguaje.**

La perspectiva interaccionista, parte de una concepción global del lenguaje que ha de situarse siempre en contextos comunicativos; es decir que los niños experimentaran primero los mecanismos de la comunicación, para luego, ir accediendo a las estructuras lingüísticas que serán necesarias para ampliar y extender sus habilidades comunicativas y obtener éxito en los distintos escenarios sociales en que ellos participan. Por lo cual, aprender lenguaje no significa el aprendizaje exclusivo de una estructura lingüística, sino dotar de un instrumento al niño que le permita vivir en un entorno social, donde hay intercambios permanentes.

---

<sup>13</sup> Irina Weigl, ob.cit., p. 21

El lenguaje infantil sufre un rápido cambio en un corto periodo de tiempo; entre los 18 y 36 meses, pasa del dominio de una palabra a más de mil, por lo cual los niños necesitan que tanto sus padres como otras personas cercanas a su mundo social, tengan un papel activo en el proceso de construcción del lenguaje.

*“Aunque los adultos no “sienten” al niño para enseñarle formalmente el lenguaje de su cultura, si se puede afirmar que ese lenguaje es enseñado a los mas pequeños exponiéndoles y haciéndoles participes de situaciones de interacción en los cuales intervienen adultos e iguales”<sup>14</sup>*

Antes que el sujeto comience a organizar los aspectos más formales y de contenido del lenguaje, se produce una serie de intercambios comunicativos entre el niño y los adultos, impregnados de intencionalidad comunicativa. Los adultos se encargan de atribuir una intencionalidad y un significado a las conductas no verbales del bebe, que harán posible que cuando el niño aprenda a hablar se produzca una “continuidad en la atribución de intenciones y, por lo tanto, se interiorice inconcientemente el medio utilizado.

Los precursores lingüísticos que garantizan el establecimiento de los primeros intercambios comunicativos son los gestos, las miradas y las vocalizaciones moduladas por la entonación. Los gestos son el recurso privilegiado para la comunicación durante el primer año de vida del niño, en el futuro se combinaran con expresiones verbales, luego los gestos van reduciendo a lo largo del segundo año de vida.

La mirada es otro recurso importante, en especial para iniciar y mantener la interacción entre el niño y el adulto. El contacto ocular en indicativo de un deseo de establecer la comunicación y de una intencionalidad compartida entre adulto y niño, y justamente establecer un sostenido contacto cara a cara, es la primera y más primitiva fase de la atención conjunta. Este contacto provoca vocalizaciones por parte de la madre y luego por parte del niño.

Los trabajos de Halliday<sup>15</sup>, sostienen que el papel del lenguaje es central en los procesos de socialización y aprendizaje. Según este autor, la evolución del lenguaje infantil hacia el sistema adulto se realiza a través de

---

<sup>14</sup> Acosta Rodríguez, Víctor M. **“Las practicas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción”**; España, Ars Medica, 2004, p. 67

<sup>15</sup> Halliday, M. **“Exploraciones sobre las funciones del lenguaje”**, Barcelona, Medica y Técnica, 1982

grandes fases. En la primera fase se distinguen seis funciones, que no tiene estructura, ni componente lingüístico, si bien se pueden percibir algo que parecerían palabras, estas no son necesariamente imitaciones de los sonidos concretos del lenguaje adulto.

Las seis fases son:

1-Instrumental, por la cual en niño consigue los objetos y servicios que satisfacen sus necesidades.

2-Reguladora: consigue que alguien haga algo.

3- Intencional: el niño utiliza el lenguaje para relacionarse con las personas importantes del entorno.

4- Personal: función por la cual, el niño expresa el yo.

5-Heurística: cuando se utiliza el lenguaje para explorar el entorno y para aprender.

6- Imaginativa: utiliza el lenguaje para crear un entorno "de ensueño".

En la segunda fase podemos identificar las siguientes funciones:

1- Pragmática: en lenguaje en cuanto acción.

2- Matética: el lenguaje en cuanto aprendizaje.

3- Informativa: el lenguaje para decir cosas. Al final de esta fase (entre los 18 y los 24 meses) se desarrolla la estructura gramatical; las locuciones pueden realizar mas de una función y comienzan los intercambios lingüísticos conversacionales; los diálogos.

La tercera fase coincide con el inicio del sistema adulto y podemos diferenciar tres fases:

1- Ideacional: lenguaje como medio para hablar del mundo real

2- Interpersonal: lenguaje como medio para participar del habla.

3- Textual: es el material operacional del lenguaje.

En síntesis, toda actividad funcional del niño se pueden diferenciar tres hechos importantes: al finalizar el primer año de vida, estos adquieren la capacidad de coordinar esquemas de interacción, dirigidos a las personas y esquemas de acción, dirigidos a los objetos.

Luego producen funciones comunicativas, que son la base de la comunicación, antes de utilizar palabras y estructuras lingüísticas.

Y posteriormente las funciones comunicativas se irán reorganizando con otros medios de expresión, como las palabras y las oraciones.

## Como se adquiere y desarrolla el lenguaje

Las polémicas sobre la adquisición del lenguaje, enfrentan a los expertos en debates tales como: innatismo vs. aprendizaje, o continuidad vs. discontinuidad; pero también existen puntos de encuentro sobre los factores y procesos que intervienen de un modo u otro en el complejo proceso de cambio lingüístico.

En primer lugar, el centro del cambio es la persona psicológicamente activa que construye su propio conocimiento comunicativo y lingüístico. El sujeto desde el nacimiento posee una doble dotación: genética y cultural, además el contexto socioafectivo le permitirá iniciar los procesos cognitivos (intrapersonales) e interactivos (interpersonales) que le permitirán aprender a hablar y a comunicarse mediante el habla.

¿Como contribuyen los procesos interpersonales de naturaleza interactiva, junto a otros procesos, al desarrollo psicológico del sujeto que aprende a hablar?

En primer lugar aparecen los procesos de gestión conjunta de la comunicación, en los que el adulto organiza para el niño y con el niño el espacio y el tiempo comunicativo por lo cual favorece al máximo su participación, primero con ayuda y luego de forma independiente.

Luego, continúan los procesos de ajuste del lenguaje dirigidos al niño, donde el adulto adapta sus producciones a las capacidades cognitivas del niño, de este modo, aumenta las posibilidades de comprensión, almacenamiento en la memoria a corto plazo, de ubicación contextual y de reproducción inmediata o diferida del niño, constituyendo un input estructurado para el aprendizaje y facilita el procesamiento lingüístico.

En tercer lugar, se observa en los intercambios comunicativos entre niños y adultos, estrategias educativas implícitas, que no se relaciona específicamente con la comunicación, sino que presenta una función educadora y facilitadora del desarrollo del lenguaje.

***“Nadie puede acceder a la condición de sujeto sin que alguien se haya adelantado a tratarle como tal y haya sabido establecer los “puentes” que le permitan la comunicación con los otros y, a través de ellos, el acceso al mundo simbólico y a la cultura. De ello depende la inclusión en el mundo de los humano y lo humanizador.”<sup>16</sup>***

La psicolingüística cognitiva se ocupa de los procesos mentales individuales que lleva a cabo el sujeto que aprende una lengua. ¿Qué

---

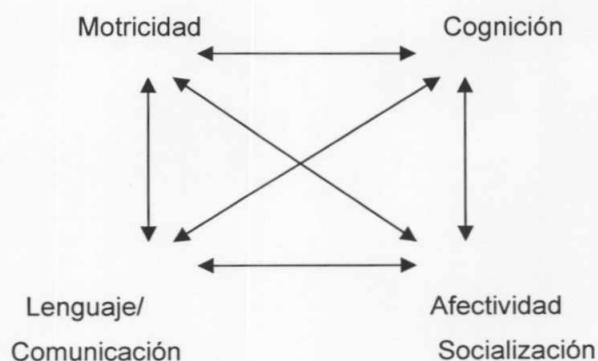
<sup>16</sup> Fernández-Viader, **El valor de la mirada: sordera y educación**; España, Publicación Edicions, 2004, p. 77

procesos cognitivos realiza el niño, para procesar, almacenar, construir conocimiento e incorporar a sus conocimientos previos esa información lingüística que se le ofrece estructurada en las interacciones sociales y afectivas en las que participa?

El niño realiza una serie de operaciones intrapersonales, cognitivas, consistentes: analiza el input lingüístico de entrada, lo recuerda corto plazo, lo analiza mentalmente, lo almacena en las memorias a corto, mediano y largo plazo y lo conecta a otras redes ya construidas de conocimiento fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, en amplios e interconectados esquemas.

La psicolingüística cognitiva plantea el concepto de "modularidad", es decir la idea que el lenguaje es solo uno de los subproductos de la capacidad cognitiva general, los que adhieren a la modularidad postulan que el cerebro esta organizado en unidades especializadas y autónomas que se relacionan con dominios específicos, siendo el lenguaje uno de ellos. Por lo cual el lenguaje no sería subsidiario del desarrollo cognitivo general, sino que constituiría un área específica e independiente.

Además de tener en cuenta los procesos interpersonales, cognitivos y neurofisiológicos que intervienen en el desarrollo del lenguaje, es necesario situar este en el conjunto del desarrollo psicológico global. La psicología evolutiva abordan el estudio del desarrollo presentando por separado las áreas de percepción y psicomotricidad, cognición, sociabilidad, afectividad y personalidad, y desarrollo de la comunicación y lenguaje. La distinción es útil y tiene base factual, sin embargo, la persona que se desarrolla es una y que todas estas áreas, están íntimamente relacionadas entre si, por lo cual es importante sostener el principio de que las diferentes áreas del desarrollo, mantienen entre si interrelaciones múltiple, bidireccionales y de influencias mutuas y, al mismo tiempo, conservan una entidad y una especificidad propia.





*Esto significa que no se considera el lenguaje subsidiario de ninguna otra área del desarrollo sino, por el contrario, interconectado con todas, de manera que el lenguaje influiría sobre el desarrollo afectivo y cognitivo, del mismo modo que los logros o los déficit, cognitivos y afectivos, pueden influir sobre el desarrollo de la comunicación y del lenguaje<sup>17</sup>*

La especificidad de las patologías del lenguaje, apoya la idea de la interconexión y la especificidad simultánea de las diferentes áreas del desarrollo, como en los niños sordos que no adquieren ningún tipo de lenguaje simbólico, sufren un deterioro en su evolución intelectual.

Es por esto que los niños sordos necesitan que sus primeros intercambios comunicativos también estén acompañados por lenguaje más sistemático y convencional, pero que les sea accesible. Este no puede ser otro que la Lengua de Señas Argentina. Para que el andamiaje sea adecuado, el adulto tiene que realizar la doble operación de colocarse en el lugar del niño o la niña sordos, para ajustarse a sus posibilidades efectivas y descolocarse de ese lugar para ir por delante de ellos y abrirles nuevos horizontes de comprensión. No todos los niños han tenido la suerte de contar con esa ayuda. No es lo mismo tener la oportunidad de acceder al uso de una lengua de señas desde el nacimiento, que haberla conseguido a una edad más tardía, o después de muchos años de aprendizaje únicamente de la lengua oral. Tampoco es lo mismo que quienes realizan el necesario andamiaje conozcan en profundidad lo que significa ser sordo, por ser ellos mismos sordos o que desconozcan tal realidad.

*“La verdadera función del proceso de adquisición del lenguaje consiste en el complejísimo trabajo del niño para apropiarse de la lengua de su entorno. Todo niño está facultado para hacer espontáneamente este trabajo. El requisito para que lo logre es que este rodeado de hablantes que interactúen entre sí y que pueda, desde sus posibilidades biológicas, acceder a la sustancia de dicha lengua.”<sup>18</sup>*

#### Implicaciones educativas:

La visión psicolingüística no está exenta de puntos teóricos polémicos, pero presenta un enfoque apropiado para resolver cuestiones prácticas.

---

<sup>17</sup> Acosta Rodríguez, “**Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa**”; España, Ars Medica, 2003, p. 35.

<sup>18</sup> Dra. Alisedo Graciela, “Acuerdo Marco” **Ministerio de Cultura y Educación**. p. 27



La psicolingüística de orientación funcional y pragmática, entiende que las normas y estructuras lingüísticas no son un fin en si mismas. La psicolingüística tiene como objetivo mejorar las capacidades comunicativas de comprensión y expresión de los alumnos y se enseña lenguaje con objeto de enseñar a comunicarse, a representar la realidad junto con otros y también como recurso para aprender.

La psicolingüística postula que los seres humanos tiene la capacidad de desarrollar y mejorar su lenguaje a cualquier edad, siempre y cuando tengan la oportunidad de participar en situaciones interactivas que los ayuden en los procesos de cambio.

***“La teoría es clara: todo ser vivo de la especie humana, no importa cual sea su edad o el grado de dificultades, es capaz de beneficiarse de una intervención especializada encaminada a ayudarlo a promover cambios en sus capacidades y conocimientos comunicativos y/o lingüísticos. Las limitaciones de esos cambios sólo de conocerán cuando se hayan puesto en juego todos los recursos necesarios.”<sup>19</sup>***

Enseñar lenguaje consiste en enseñar a construir la estructura lingüística, las formas y soportes del lenguaje, sea articulado, escrito, signado o alternativo. Para comunicarse es necesario disponer de habla, escritura o de otro conjunto estructurado de signos y símbolos y para ello hay que facilitar al alumno, tenga la edad que tenga, la construcción de un conjunto de conocimientos relacionados con la pluralidad de contenidos: la percepción y análisis del habla articulada o de la escritura o del lenguaje de signos, así como la producción de sonidos, grafismos o signos manuales o de otro orden. Es necesario enseñar a comprender y producir formas y normas lingüísticas progresivamente complejas.

***“La visión del lenguaje que estamos empleando no considera que lo vocal/oral/articulado, o escrito sean los únicos vehículos posibles del lenguaje. La convicción de que la comunicación y el lenguaje pueden apoyarse en otros soportes, como los sistemas alternativos y asistidos de comunicación, ha abierto, como es sabido, enormes perspectivas en el campo de la atención a las personas con discapacidad.”<sup>20</sup>***

Además de enseñar al alumno a dar significados a las estructuras lingüísticas que produce y a atribuir significado al lenguaje de los demás, es imprescindible.

---

<sup>19</sup> Acosta Rodríguez, ob.cit., p 37

<sup>20</sup> Acosta Rodríguez, ob.cit. , p 24

Enseñar lenguaje es, enseñar a hacer cosas con él, a usarlo en contextos adecuados, a satisfacer necesidades, a comunicarse con medios lingüísticos.

Enseñar lenguaje es poner al alcance de la persona los medios que movilicen los procesos psicológicos específicos (procesos sensoriales, como discriminación de rasgos fonológicos del habla; procesos afectivos e interpersonales, como capacidad empática para participar en actividades en las que es necesario establecer atención conjunta o turnos; procesos cognitivos, como construcción y expresión lingüística de conceptos; y procesos específicamente lingüísticos, como atribución de significado a signos, sonidos, palabras, grafemas o segmentos de un discurso, habilidades metalingüísticas, o reconocimiento y utilización de reglas sintácticas); que la ayuden a construir su propio conocimiento y habilidades comunicativas y lingüísticas.

## **Capítulo 4 DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO SORDO**

### **A. Etapa sensorio - motora**

Características compartidas entre el niño oyente y el niño sordo.

No existen diferencias en el comportamiento de ambos niños, salvo en la imitación vocal, posiblemente por el reducido input vocal que proviene de sus padres.

### **B. Función simbólica**

La culminación de la etapa sensorio - motora abre el camino a la función semiótica, que implica la capacidad de distanciarse de lo inmediatamente percibido, y la utilización de un repertorio cada vez más amplio de significantes que representan el mundo de la experiencia y de la realidad.

De acuerdo con la teoría de Piaget, la función semiótica se manifiesta en un conjunto de conductas: la imitación diferida, que es la base de la que proceden los primeros significantes; la imagen mental, correlato de esta imitación; el juego simbólico; el lenguaje y el dibujo.

Para Piaget, el comienzo de la función semiótica depende de que el niño haya alcanzado la última etapa de inteligencia sensorio - motora (espacio, tiempo, objeto, causalidad, imitación). Existe también una estructura operativa que coordina y cohesiona los cambios que se producen en las distintas conductas simbólicas. Esta evolución se caracteriza por una mayor disociación entre significantes y significados y por una mayor utilización de signos convencionales frente a los primitivos símbolos naturales y personales.

Existen otras aportaciones significativas según las cuales las raíces de la simbolización no se encuentran solas en los esquemas de acción sensoriomotora, sino también en los esquemas de acción social. La posición de Vygotsky, sobre la importancia de la comunicación, de la emoción y de la interacción social en el origen del significado ha sido recogida y reforzada a través de un amplio número de estudios e investigaciones sobre el devenir de estas conductas en las primeras etapas del desarrollo. Los datos que se han ido acumulando parecen confirmar la hipótesis vygotskiana de que todas las

funciones superiores se constituyen por medio de la interacción social entre los seres humanos.

Diversos estudios realizados señalan que el juego con objetos, la imitación y utilización de instrumentos para la obtención de metas, correlacionan significativamente con habilidades comunicativas y lingüísticas, mientras que otras dimensiones, como la permanencia del objeto y las relaciones espaciales, muestran una menor correlación con los comienzos del lenguaje.

### C. El juego simbólico

Existen múltiples aproximaciones para definir el juego el juego simbólico.

El juego simbólico es una conducta de simulación, una forma de actuar "como si" fuera real, una transformación de los objetos y de las situaciones por impulso de la fantasía y el deseo.

El juego simbólico se caracteriza por:

- 1) Los objetos inanimados son tratados como animados.
- 2) Las acciones diarias se realizan en ausencia de materiales necesarios (beber sin agua, etc.)
- 3) El niño realiza acciones que normalmente no hace (llamar por teléfono, cocinar).
- 4) Las actividades no conducen a su resultado habitual.
- 5) Los objetos se sustituyen por otros. El niño utiliza el lenguaje verbal para regular su acción.

Estas anotaciones ponen de relieve la gran riqueza de los juegos simbólicos y su facilidad y transparencia para desvelar la capacidad simbólica del niño. La evaluación del niño a través del juego simbólico permite conocer cómo se está desarrollando la transición entre la etapa sensomotora y la simbólica y qué progresos se están produciendo en esta última. Esta información es especialmente útil y necesaria en el caso de los niños sordos

cuyas dificultades de comunicación en edades tempranas pueden distorsionar los datos obtenidos a través de pruebas más convencionales que tienen un mayor componente verbal.

#### **D. Dimensiones del juego simbólico y secuencia de su desarrollo**

El tipo de juego que el niño realiza a los dieciocho meses es distinto del que desarrolla un año y medio después.

El análisis de los diferentes juegos ha permitido distinguir las siguientes dimensiones: descentración, sustitución de objetos, integración y planificación.

##### Descentración

En un primer momento el juego simbólico consiste en acciones cotidianas referidas al propio cuerpo que el niño ejecuta desprovistas de su finalidad real (beber en una taza vacía, etc.)

En una segunda etapa comienzan a aparecer juegos dirigidos hacia otros participantes, ya sean personas o muñecos (doce a dieciocho meses)

En una etapa posterior, soliloquio, (veinticuatro - treinta meses), el niño va concediendo a los participantes un papel más activo, que supone el principal avance en el proceso de descentración. El niño quiere que sea el agente el que lleve a cabo la actividad.

Existe otro aspecto relacionado con la progresiva descentración: en un primer momento, las acciones son las que el niño realiza en su vida cotidiana (comer, dormir, etc.), pero pronto pasa a imitar también en sus juegos aquello que ve realizar a los otros (llamar por teléfono, limpiar...).

##### Sustitución de objetos

En una primera etapa el niño utiliza juguetes realistas. Posteriormente es capaz de sustituir un objeto real por otro indefinido, siempre que compartan algunas características que permitan llevar a cabo la misma función.

### Integración

Se refiere al grado de complejidad estructural del juego. Al principio los juegos simbólicos son acciones muy simples y aisladas, luego se produce una elaboración elemental, en el que se aplican los mismos esquemas simples a dos o más objetos. Posteriormente el niño comienza a realizar combinaciones multiesquemas, que incluyen dos o más acciones simbólicas primero desorganizadas y luego formarán una secuencia realmente integrada.

### Planificación

En una fase más evolucionada, 4- 5/6 años, se puede observar que el niño busca el material que necesita para un determinado juego. Esto indica que cuenta con un plan que dirige su acción. El plan se convierte de esta forma, en el significado al que hace referencia el juego simbólico.

### Relación juego simbólico y lenguaje

*“Juego y lenguaje, dependen de una misma estructura general. Por lo que los progresos en uno de ellos debe corresponderse con cambios positivos en el otro.”<sup>21</sup>*

(Volterra. V y otros 1979. "First words in language ad accion: A qualitative look" New Cork. Academic Press)

El estudio de Volterra encontró estrecha correlación entre el desarrollo del juego y el desarrollo del lenguaje, permitiendo extraer dos conclusiones principales.

Ambos tipos de símbolos comienzan como rutinas basadas en un contexto determinado y progresan en etapas paralelas de descontextualización (cuadro 2)

Los niños utilizan símbolos manuales y vocales dentro de las mismas secuencias de sucesos y correspondiéndose con los mismos tipos de objetos y situaciones

Cuadro 2.2. Secuencia paralela de etapas en las descontextualización de símbolos manuales y vocales (Volterra. 197 Pág. 175-176).

1-El niño reconoce el uso apropiado de un objeto para realizar brevemente una	1-El niño utiliza una palabra como procedimiento o parte de una rutina de juego.
-------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

<sup>21</sup> Marchesi, Álvaro, **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos;** Madrid, Alianza Editorial, 1987, p.42.



actividad asociada.	
2-El niño "simula" realizar sus propias actividades familiares (por ej. dormir) fuera de un contexto usual (descontextualización temporal)	2-El niño utiliza una palabra para anticipar o recordar el esquema con el cual esta típicamente asociada (descontextualización temporal)
3-El niño "simula" realizar su actividad familiar propia fuera de su contexto habitual (descontextualización a través del rol reversible)	3-El niño utiliza palabras para designar acciones realizadas por el mismo u otros, o para designar los agentes u objetos de tales acciones (descontextualización del rol reversible)
4-El niño realiza acciones con objetos que son inapropiados o relacionados de forma bastante abstracta con el objeto original (referencia con apoyo contextual decreciente)	4-El niño utiliza palabras para categorizar nuevas personas, objetos o sucesos (referencia con apoyo contextual decreciente).

McCune Nicholich (1981) amplió el trabajo a las edades siguientes, señalando la correspondencia estructural entre la secuencia de juego simbólico y la secuencia evolutiva del lenguaje, progresando ambos desde las conductas presimbólicas y los primeros actos referenciales a estructuras jerárquicamente organizadas, culminación de un proceso de contextualización y de combinación. (Cuadro 3)

Cuadro 3 Correspondencia entre la secuencia del juego y del lenguaje (McCune Nicholich. 1931)

	<b>Juego</b>	<b>Lenguaje</b>
<b>1-Conducta presimbólica</b>	Uso significativo de acciones sensoriomotoras fuera de su uso objetivo.	Conductas análogas y gestuales.
<b>2-Conducta simbólica centrada.</b>	Conciencia de acciones significativas centradas en su propio cuerpo.	Conciencia de que las palabras son significativas y pueden utilizarse en la comunicación.
<b>3-Esquemas simples</b>	Los esquemas del niño son más abstractos y	Las palabras aprendidas se



<b>diferenciales</b>	distanciados de la propia acción motora.	refieren a aspectos mas diferenciados del ambiente.
<b>4- Combinaciones simples basadas en el contexto</b>	Combinación lineal de esquemas simbólicos.	Combinación de palabras referidas a un contexto determinado.
<b>5- Combinaciones simbólicas jerárquicas.</b>	Una estructura interna permite relacionarse y combinar los elementos	Expresión de frases basadas en reglas gramaticales

*“Estas relaciones entre el desarrollo del juego y del lenguaje están basadas en análisis mas cualitativos y sin que se haya concluido todavía estudios longitudinales en los que se investigue la evolución de las distintas dimensiones del juego simbólico controlando al mismo tiempo los procesos comunicativos y lingüísticos.”<sup>22</sup>*

### **El juego simbólico de los niños sordos**

A pesar del interés y de la importancia del estudio de juego simbólico en los niños sordos, muy pocos estudios se han realizado sobre este tema.

Vygotsky (1980) “Psicología del Juego” estudió la situación lúdica de objetos en el marco de precisar las relaciones objeto - palabra: decirle a los niños que un objeto se llamaba de una forma distinta a la suya propia y que debía jugar con él de acuerdo con su nueva denominación.

Los niños sordos de 3 años admitieron los nombres lúdicos mientras que la mitad de los niños oyentes los rechazaron. No obstante, cuando el niño oyente aceptaba el nuevo nombre no tenía problemas para jugar y actuar como si realmente fuera la nueva cosa. Por el contrario, si rechazaba la acción de juego también rechazaba el nuevo nombre.

---

<sup>22</sup> Marchesi, Álvaro, **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**; Madrid, Alianza Editorial, 1987, p.43

comprenderse de forma deductiva mediante el análisis y la interpretación de los resultados finales los enunciados del niño (output).

El niño hace mucho con poco, utiliza caminos; extrae características concretas de las estructuras lingüísticas aprendidas y las traslada a los nuevos contenidos, es un proceso continuado de búsqueda, comparación y comprobación.

*“El léxico es el núcleo del lenguaje y de la adquisición del lenguaje, sin palabras no hay estructuras con significado; sin palabras no hay estructuras fonéticas, sin palabras no hay estructuras morfológicas ni sintácticas.”<sup>13</sup>*

La adquisición del léxico supone una tarea descomunal. No solo tienen que almacenar en la memoria cada una de las palabras e integrarlas en los conocimientos adquiridos previamente, sino que también han de reestructurar continuamente todo lo aprendido así construir redes mediante la categorización y la agrupación de palabras.

El dominio y el empleo del lenguaje comprenden también la capacidad de adaptar adecuadamente las expresiones a las situaciones correctas. Para ello, los niños tienen que aprender un sistema de estrategias y de principios que permiten utilizar el lenguaje en un contexto social, es decir la capacidad pragmática.

La interacción entre la competencia gramatical y la pragmática posibilitan la comunicación humana.

### **Perspectiva sociointeraccionista en la adquisición y desarrollo del lenguaje.**

La perspectiva interaccionista, parte de una concepción global del lenguaje que ha de situarse siempre en contextos comunicativos; es decir que los niños experimentaran primero los mecanismos de la comunicación, para luego, ir accediendo a las estructuras lingüísticas que serán necesarias para ampliar y extender sus habilidades comunicativas y obtener éxito en los distintos escenarios sociales en que ellos participan. Por lo cual, aprender lenguaje no significa el aprendizaje exclusivo de una estructura lingüística, sino dotar de un instrumento al niño que le permita vivir en un entorno social, donde hay intercambios permanentes.

---

<sup>13</sup> Irina Weigl, ob.cit., p. 21

El lenguaje infantil sufre un rápido cambio en un corto periodo de tiempo; entre los 18 y 36 meses, pasa del dominio de una palabra a más de mil, por lo cual los niños necesitan que tanto sus padres como otras personas cercanas a su mundo social, tengan un papel activo en el proceso de construcción del lenguaje.

*“Aunque los adultos no “sienten” al niño para enseñarle formalmente el lenguaje de su cultura, si se puede afirmar que ese lenguaje es enseñado a los mas pequeños exponiéndoles y haciéndoles participes de situaciones de interacción en los cuales intervienen adultos e iguales”<sup>14</sup>*

Antes que el sujeto comience a organizar los aspectos más formales y de contenido del lenguaje, se produce una serie de intercambios comunicativos entre el niño y los adultos, impregnados de intencionalidad comunicativa. Los adultos se encargan de atribuir una intencionalidad y un significado a las conductas no verbales del bebe, que harán posible que cuando el niño aprenda a hablar se produzca una “continuidad en la atribución de intenciones y, por lo tanto, se interiorice inconcientemente el medio utilizado.

Los precursores lingüísticos que garantizan el establecimiento de los primeros intercambios comunicativos son los gestos, las miradas y las vocalizaciones moduladas por la entonación. Los gestos son el recurso privilegiado para la comunicación durante el primer año de vida del niño, en el futuro se combinaran con expresiones verbales, luego los gestos van reduciendo a lo largo del segundo año de vida.

La mirada es otro recurso importante, en especial para iniciar y mantener la interacción entre el niño y el adulto. El contacto ocular es indicativo de un deseo de establecer la comunicación y de una intencionalidad compartida entre adulto y niño, y justamente establecer un sostenido contacto cara a cara, es la primera y más primitiva fase de la atención conjunta. Este contacto provoca vocalizaciones por parte de la madre y luego por parte del niño.

Los trabajos de Halliday<sup>15</sup>, sostienen que el papel del lenguaje es central en los procesos de socialización y aprendizaje. Según este autor, la evolución del lenguaje infantil hacia el sistema adulto se realiza a través de

---

<sup>14</sup> Acosta Rodríguez, Víctor M. **“Las practicas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción”**; España, Ars Medica, 2004, p. 67

<sup>15</sup> Halliday, M. **“Exploraciones sobre las funciones del lenguaje”**, Barcelona, Medica y Técnica, 1982

grandes fases. En la primera fase se distinguen seis funciones, que no tiene estructura, ni componente lingüístico, si bien se pueden percibir algo que parecerían palabras, estas no son necesariamente imitaciones de los sonidos concretos del lenguaje adulto.

Las seis fases son:

1-Instrumental, por la cual en niño consigue los objetos y servicios que satisfacen sus necesidades.

2-Reguladora: consigue que alguien haga algo.

3- Intencional: el niño utiliza el lenguaje para relacionarse con las personas importantes del entorno.

4- Personal: función por la cual, el niño expresa el yo.

5-Heurística: cuando se utiliza el lenguaje para explorar el entorno y para aprender.

6- Imaginativa: utiliza el lenguaje para crear un entorno "de ensueño".

En la segunda fase podemos identificar las siguientes funciones:

1- Pragmática: en lenguaje en cuanto acción.

2- Matética: el lenguaje en cuanto aprendizaje.

3- Informativa: el lenguaje para decir cosas. Al final de esta fase (entre los 18 y los 24 meses) se desarrolla la estructura gramatical; las locuciones pueden realizar mas de una función y comienzan los intercambios lingüísticos conversacionales; los diálogos.

La tercera fase coincide con el inicio del sistema adulto y podemos diferenciar tres fases:

1- Ideacional: lenguaje como medio para hablar del mundo real

2- Interpersonal: lenguaje como medio para participar del habla.

3- Textual: es el material operacional del lenguaje.

En síntesis, toda actividad funcional del niño se pueden diferenciar tres hechos importantes: al finalizar el primer año de vida, estos adquieren la capacidad de coordinar esquemas de interacción, dirigidos a las personas y esquemas de acción, dirigidos a los objetos.

Luego producen funciones comunicativas, que son la base de la comunicación, antes de utilizar palabras y estructuras lingüísticas.

Y posteriormente las funciones comunicativas se irán reorganizando con otros medios de expresión, como las palabras y las oraciones.

## Como se adquiere y desarrolla el lenguaje

Las polémicas sobre la adquisición del lenguaje, enfrentan a los expertos en debates tales como: innatismo vs. aprendizaje, o continuidad vs. discontinuidad; pero también existen puntos de encuentro sobre los factores y procesos que intervienen de un modo u otro en el complejo proceso de cambio lingüístico.

En primer lugar, el centro del cambio es la persona psicológicamente activa que construye su propio conocimiento comunicativo y lingüístico. El sujeto desde el nacimiento posee una doble dotación: genética y cultural, además el contexto socioafectivo le permitirá iniciar los procesos cognitivos (intrapersonales) e interactivos (interpersonales) que le permitirán aprender a hablar y a comunicarse mediante el habla.

¿Como contribuyen los procesos interpersonales de naturaleza interactiva, junto a otros procesos, al desarrollo psicológico del sujeto que aprende a hablar?

En primer lugar aparecen los procesos de gestión conjunta de la comunicación, en los que el adulto organiza para el niño y con el niño el espacio y el tiempo comunicativo por lo cual favorece al máximo su participación, primero con ayuda y luego de forma independiente.

Luego, continúan los procesos de ajuste del lenguaje dirigidos al niño, donde el adulto adapta sus producciones a las capacidades cognitivas del niño, de este modo, aumenta las posibilidades de comprensión, almacenamiento en la memoria a corto plazo, de ubicación contextual y de reproducción inmediata o diferida del niño, constituyendo un input estructurado para el aprendizaje y facilita el procesamiento lingüístico.

En tercer lugar, se observa en los intercambios comunicativos entre niños y adultos, estrategias educativas implícitas, que no se relaciona específicamente con la comunicación, sino que presenta una función educadora y facilitadora del desarrollo del lenguaje.

***“Nadie puede acceder a la condición de sujeto sin que alguien se haya adelantado a tratarle como tal y haya sabido establecer los “puentes” que le permitan la comunicación con los otros y, a través de ellos, el acceso al mundo simbólico y a la cultura. De ello depende la inclusión en el mundo de los humano y lo humanizador.”<sup>16</sup>***

La psicolingüística cognitiva se ocupa de los procesos mentales individuales que lleva a cabo el sujeto que aprende una lengua. ¿Qué

---

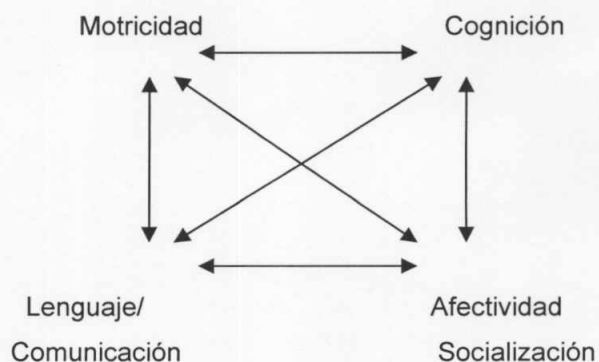
<sup>16</sup> Fernández-Viader, **El valor de la mirada: sordera y educación**; España, Publicación Edicions, 2004, p. 77

procesos cognitivos realiza el niño, para procesar, almacenar, construir conocimiento e incorporar a sus conocimientos previos esa información lingüística que se le ofrece estructurada en las interacciones sociales y afectivas en las que participa?

El niño realiza una serie de operaciones intrapersonales, cognitivas, consistentes: analiza el input lingüístico de entrada, lo recuerda corto plazo, lo analiza mentalmente, lo almacena en las memorias a corto, mediano y largo plazo y lo conecta a otras redes ya construidas de conocimiento fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, en amplios e interconectados esquemas.

La psicolingüística cognitiva plantea el concepto de "modularidad", es decir la idea que el lenguaje es solo uno de los subproductos de la capacidad cognitiva general, los que adhieren a la modularidad postulan que el cerebro esta organizado en unidades especializadas y autónomas que se relacionan con dominios específicos, siendo el lenguaje uno de ellos. Por lo cual el lenguaje no sería subsidiario del desarrollo cognitivo general, sino que constituiría un área específica e independiente.

Además de tener en cuenta los procesos interpersonales, cognitivos y neurofisiológicos que intervienen en el desarrollo del lenguaje, es necesario situar este en el conjunto del desarrollo psicológico global. La psicología evolutiva abordan el estudio del desarrollo presentando por separado las áreas de percepción y psicomotricidad, cognición, sociabilidad, afectividad y personalidad, y desarrollo de la comunicación y lenguaje. La distinción es útil y tiene base factual, sin embargo, la persona que se desarrolla es una y que todas estas áreas, están íntimamente relacionadas entre si, por lo cual es importante sostener el principio de que las diferentes áreas del desarrollo, mantienen entre si interrelaciones múltiple, bidireccionales y de influencias mutuas y, al mismo tiempo, conservan una entidad y una especificidad propia.





*Esto significa que no se considera el lenguaje subsidiario de ninguna otra área del desarrollo sino, por el contrario, interconectado con todas, de manera que el lenguaje influiría sobre el desarrollo afectivo y cognitivo, del mismo modo que los logros o los déficit, cognitivos y afectivos, pueden influir sobre el desarrollo de la comunicación y del lenguaje<sup>17</sup>*

La especificidad de las patologías del lenguaje, apoya la idea de la interconexión y la especificidad simultánea de las diferentes áreas del desarrollo, como en los niños sordos que no adquieren ningún tipo de lenguaje simbólico, sufren un deterioro en su evolución intelectual.

Es por esto que los niños sordos necesitan que sus primeros intercambios comunicativos también estén acompañados por lenguaje más sistemático y convencional, pero que les sea accesible. Este no puede ser otro que la Lengua de Señas Argentina. Para que el andamiaje sea adecuado, el adulto tiene que realizar la doble operación de colocarse en el lugar del niño o la niña sordos, para ajustarse a sus posibilidades efectivas y descolocarse de ese lugar para ir por delante de ellos y abrirles nuevos horizontes de comprensión. No todos los niños han tenido la suerte de contar con esa ayuda. No es lo mismo tener la oportunidad de acceder al uso de una lengua de señas desde el nacimiento, que haberla conseguido a una edad más tardía, o después de muchos años de aprendizaje únicamente de la lengua oral. Tampoco es lo mismo que quienes realizan el necesario andamiaje conozcan en profundidad lo que significa ser sordo, por ser ellos mismos sordos o que desconozcan tal realidad.

*“La verdadera función del proceso de adquisición del lenguaje consiste en el complejísimo trabajo del niño para apropiarse de la lengua de su entorno. Todo niño está facultado para hacer espontáneamente este trabajo. El requisito para que lo logre es que este rodeado de hablantes que interactúen entre sí y que pueda, desde sus posibilidades biológicas, acceder a la sustancia de dicha lengua.”<sup>18</sup>*

### Implicaciones educativas:

La visión psicolingüística no está exenta de puntos teóricos polémicos, pero presenta un enfoque apropiado para resolver cuestiones prácticas.

---

<sup>17</sup> Acosta Rodríguez, “**Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa**”; España, Ars Medica, 2003, p. 35.

<sup>18</sup> Dra. Alisedo Graciela, “Acuerdo Marco” **Ministerio de Cultura y Educación**. p. 27



La psicolingüística de orientación funcional y pragmática, entiende que las normas y estructuras lingüísticas no son un fin en si mismas. La psicolingüística tiene como objetivo mejorar las capacidades comunicativas de comprensión y expresión de los alumnos y se enseña lenguaje con objeto de enseñar a comunicarse, a representar la realidad junto con otros y también como recurso para aprender.

La psicolingüística postula que los seres humanos tiene la capacidad de desarrollar y mejorar su lenguaje a cualquier edad, siempre y cuando tengan la oportunidad de participar en situaciones interactivas que los ayuden en los procesos de cambio.

***“La teoría es clara: todo ser vivo de la especie humana, no importa cual sea su edad o el grado de dificultades, es capaz de beneficiarse de una intervención especializada encaminada a ayudarlo a promover cambios en sus capacidades y conocimientos comunicativos y/o lingüísticos. Las limitaciones de esos cambios sólo de conocerán cuando se hayan puesto en juego todos los recursos necesarios.”<sup>19</sup>***

Enseñar lenguaje consiste en enseñar a construir la estructura lingüística, las formas y soportes del lenguaje, sea articulado, escrito, signado o alternativo. Para comunicarse es necesario disponer de habla, escritura o de otro conjunto estructurado de signos y símbolos y para ello hay que facilitar al alumno, tenga la edad que tenga, la construcción de un conjunto de conocimientos relacionados con la pluralidad de contenidos: la percepción y análisis del habla articulada o de la escritura o del lenguaje de signos, así como la producción de sonidos, grafismos o signos manuales o de otro orden. Es necesario enseñar a comprender y producir formas y normas lingüísticas progresivamente complejas.

***“La visión del lenguaje que estamos empleando no considera que lo vocal/oral/articulado, o escrito sean los únicos vehículos posibles del lenguaje. La convicción de que la comunicación y el lenguaje pueden apoyarse en otros soportes, como los sistemas alternativos y asistidos de comunicación, ha abierto, como es sabido, enormes perspectivas en el campo de la atención a las personas con discapacidad.”<sup>20</sup>***

Además de enseñar al alumno a dar significados a las estructuras lingüísticas que produce y a atribuir significado al lenguaje de los demás, es imprescindible.

---

<sup>19</sup> Acosta Rodríguez, ob.cit., p 37

<sup>20</sup> Acosta Rodríguez, ob.cit., p 24

Enseñar lenguaje es, enseñar a hacer cosas con él, a usarlo en contextos adecuados, a satisfacer necesidades, a comunicarse con medios lingüísticos.

Enseñar lenguaje es poner al alcance de la persona los medios que movilicen los procesos psicológicos específicos (procesos sensoriales, como discriminación de rasgos fonológicos del habla; procesos afectivos e interpersonales, como capacidad empática para participar en actividades en las que es necesario establecer atención conjunta o turnos; procesos cognitivos, como construcción y expresión lingüística de conceptos; y procesos específicamente lingüísticos, como atribución de significado a signos, sonidos, palabras, grafemas o segmentos de un discurso, habilidades metalingüísticas, o reconocimiento y utilización de reglas sintácticas); que la ayuden a construir su propio conocimiento y habilidades comunicativas y lingüísticas.

## **Capítulo 4 DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO SORDO**

### **A. Etapa sensorio - motora**

Características compartidas entre el niño oyente y el niño sordo.

No existen diferencias en el comportamiento de ambos niños, salvo en la imitación vocal, posiblemente por el reducido input vocal que proviene de sus padres.

### **B. Función simbólica**

La culminación de la etapa sensorio - motora abre el camino a la función semiótica, que implica la capacidad de distanciarse de lo inmediatamente percibido, y la utilización de un repertorio cada vez más amplio de significantes que representan el mundo de la experiencia y de la realidad.

De acuerdo con la teoría de Piaget, la función semiótica se manifiesta en un conjunto de conductas: la imitación diferida, que es la base de la que proceden los primeros significantes; la imagen mental, correlato de esta imitación; el juego simbólico; el lenguaje y el dibujo.

Para Piaget, el comienzo de la función semiótica depende de que el niño haya alcanzado la última etapa de inteligencia sensorio - motora (espacio, tiempo, objeto, causalidad, imitación). Existe también una estructura operativa que coordina y cohesiona los cambios que se producen en las distintas conductas simbólicas. Esta evolución se caracteriza por una mayor disociación entre significantes y significados y por una mayor utilización de signos convencionales frente a los primitivos símbolos naturales y personales.

Existen otras aportaciones significativas según las cuales las raíces de la simbolización no se encuentran solas en los esquemas de acción sensoriomotora, sino también en los esquemas de acción social. La posición de Vygotsky, sobre la importancia de la comunicación, de la emoción y de la interacción social en el origen del significado ha sido recogida y reforzada a través de un amplio número de estudios e investigaciones sobre el devenir de estas conductas en las primeras etapas del desarrollo. Los datos que se han ido acumulando parecen confirmar la hipótesis vygotskiana de que todas las

funciones superiores se constituyen por medio de la interacción social entre los seres humanos.

Diversos estudios realizados señalan que el juego con objetos, la imitación y utilización de instrumentos para la obtención de metas, correlacionan significativamente con habilidades comunicativas y lingüísticas, mientras que otras dimensiones, como la permanencia del objeto y las relaciones espaciales, muestran una menor correlación con los comienzos del lenguaje.

### C. El juego simbólico

Existen múltiples aproximaciones para definir el juego el juego simbólico.

El juego simbólico es una conducta de simulación, una forma de actuar "como si" fuera real, una transformación de los objetos y de las situaciones por impulso de la fantasía y el deseo.

El juego simbólico se caracteriza por:

- 1) Los objetos inanimados son tratados como animados.
- 2) Las acciones diarias se realizan en ausencia de materiales necesarios (beber sin agua, etc.)
- 3) El niño realiza acciones que normalmente no hace (llamar por teléfono, cocinar).
- 4) Las actividades no conducen a su resultado habitual.
- 5) Los objetos se sustituyen por otros. El niño utiliza el lenguaje verbal para regular su acción.

Estas anotaciones ponen de relieve la gran riqueza de los juegos simbólicos y su facilidad y transparencia para desvelar la capacidad simbólica del niño. La evaluación del niño a través del juego simbólico permite conocer cómo se está desarrollando la transición entre la etapa sensomotora y la simbólica y qué progresos se están produciendo en esta última. Esta información es especialmente útil y necesaria en el caso de los niños sordos

cuyas dificultades de comunicación en edades tempranas pueden distorsionar los datos obtenidos a través de pruebas más convencionales que tienen un mayor componente verbal.

#### **D. Dimensiones del juego simbólico y secuencia de su desarrollo**

El tipo de juego que el niño realiza a los dieciocho meses es distinto del que desarrolla un año y medio después.

El análisis de los diferentes juegos ha permitido distinguir las siguientes dimensiones: descentración, sustitución de objetos, integración y planificación.

##### Descentración

En un primer momento el juego simbólico consiste en acciones cotidianas referidas al propio cuerpo que el niño ejecuta desprovistas de su finalidad real (beber en una taza vacía, etc.)

En una segunda etapa comienzan a aparecer juegos dirigidos hacia otros participantes, ya sean personas o muñecos (doce a dieciocho meses)

En una etapa posterior, soliloquio, (veinticuatro - treinta meses), el niño va concediendo a los participantes un papel más activo, que supone el principal avance en el proceso de descentración. El niño quiere que sea el agente el que lleve a cabo la actividad.

Existe otro aspecto relacionado con la progresiva descentración: en un primer momento, las acciones son las que el niño realiza en su vida cotidiana (comer, dormir, etc.), pero pronto pasa a imitar también en sus juegos aquello que ve realizar a los otros (llamar por teléfono, limpiar...).

##### Sustitución de objetos

En una primera etapa el niño utiliza juguetes realistas. Posteriormente es capaz de sustituir un objeto real por otro indefinido, siempre que compartan algunas características que permitan llevar a cabo la misma función.

<b>diferenciales</b>	distanciados de la propia acción motora.	refieren a aspectos mas diferenciados del ambiente.
<b>4- Combinaciones simples basadas en el contexto</b>	Combinación lineal de esquemas simbólicos.	Combinación de palabras referidas a un contexto determinado.
<b>5- Combinaciones simbólicas jerárquicas.</b>	Una estructura interna permite relacionarse y combinar los elementos	Expresión de frases basadas en reglas gramaticales

*“Estas relaciones entre el desarrollo del juego y del lenguaje están basadas en análisis mas cualitativos y sin que se haya concluido todavía estudios longitudinales en los que se investigue la evolución de las distintas dimensiones del juego simbólico controlando al mismo tiempo los procesos comunicativos y lingüísticos.”<sup>22</sup>*

### **El juego simbólico de los niños sordos**

A pesar del interés y de la importancia del estudio de juego simbólico en los niños sordos, muy pocos estudios se han realizado sobre este tema.

Vygotsky (1980) “Psicología del Juego” estudió la situación lúdica de objetos en el marco de precisar las relaciones objeto - palabra: decirle a los niños que un objeto se llamaba de una forma distinta a la suya propia y que debía jugar con él de acuerdo con su nueva denominación.

Los niños sordos de 3 años admitieron los nombres lúdicos mientras que la mitad de los niños oyentes los rechazaron. No obstante, cuando el niño oyente aceptaba el nuevo nombre no tenía problemas para jugar y actuar como si realmente fuera la nueva cosa. Por el contrario, si rechazaba la acción de juego también rechazaba el nuevo nombre.

---

<sup>22</sup> Marchesi, Álvaro, **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**; Madrid, Alianza Editorial, 1987, p.43



### Integración

Se refiere al grado de complejidad estructural del juego. Al principio los juegos simbólicos son acciones muy simples y aisladas, luego se produce una elaboración elemental, en el que se aplican los mismos esquemas simples a dos o más objetos. Posteriormente el niño comienza a realizar combinaciones multiesquemas, que incluyen dos o más acciones simbólicas primero desorganizadas y luego formarán una secuencia realmente integrada.

### Planificación

En una fase más evolucionada, 4- 5/6 años, se puede observar que el niño busca el material que necesita para un determinado juego. Esto indica que cuenta con un plan que dirige su acción. El plan se convierte de esta forma, en el significado al que hace referencia el juego simbólico.

### Relación juego simbólico y lenguaje

*“Juego y lenguaje, dependen de una misma estructura general. Por lo que los progresos en uno de ellos debe corresponderse con cambios positivos en el otro.”<sup>21</sup>*

(Volterra. V y otros 1979. "First words in language ad accion: A qualitative look" New Cork. Acadamic Press)

El estudio de Volterra encontró estrecha correlación entre el desarrollo del juego y el desarrollo del lenguaje, permitiendo extraer dos conclusiones principales.

Ambos tipos de símbolos comienzan como rutinas basadas en un contexto determinado y progresan en etapas paralelas de descontextualización (cuadro 2)

Los niños utilizan símbolos manuales y vocales dentro de las mismas secuencias de sucesos y correspondiéndose con los mismos tipos de objetos y situaciones

Cuadro 2.2. Secuencia paralela de etapas en las descontextualización de símbolos manuales y vocales (Volterra. 197 Pág. 175-176).

1-El niño reconoce el uso apropiado de un objeto para realizar brevemente una	1-El niño utiliza una palabra como procedimiento o parte de una rutina de juego.
-------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

<sup>21</sup> Marchesi, Álvaro, **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos;** Madrid, Alianza Editorial, 1987, p.42.



actividad asociada.	
2-El niño "simula" realizar sus propias actividades familiares (por ej. dormir) fuera de un contexto usual (descontextualización temporal)	2-El niño utiliza una palabra para anticipar o recordar el esquema con el cual esta típicamente asociada (descontextualización temporal)
3-El niño "simula" realizar su actividad familiar propia fuera de su contexto habitual (descontextualización a través del rol reversible)	3-El niño utiliza palabras para designar acciones realizadas por el mismo u otros, o para designar los agentes u objetos de tales acciones (descontextualización del rol reversible)
4-El niño realiza acciones con objetos que son inapropiados o relacionados de forma bastante abstracta con el objeto original (referencia con apoyo contextual decreciente)	4-El niño utiliza palabras para categorizar nuevas personas, objetos o sucesos (referencia con apoyo contextual decreciente).

McCune Nicholich (1981) amplió el trabajo a las edades siguientes, señalando la correspondencia estructural entre la secuencia de juego simbólico y la secuencia evolutiva del lenguaje, progresando ambos desde las conductas presimbólicas y los primeros actos referenciales a estructuras jerárquicamente organizadas, culminación de un proceso de contextualización y de combinación. (Cuadro 3)

Cuadro 3 Correspondencia entre la secuencia del juego y del lenguaje (McCune Nicholich. 1931)

	<b>Juego</b>	<b>Lenguaje</b>
<b>1-Conducta presimbólica</b>	Uso significativo de acciones sensoriomotoras fuera de su uso objetivo.	Conductas análogas y gestuales.
<b>2-Conducta simbólica centrada.</b>	Conciencia de acciones significativas centradas en su propio cuerpo.	Conciencia de que las palabras son significativas y pueden utilizarse en la comunicación.
<b>3-Esquemas simples</b>	Los esquemas del niño son más abstractos y	Las palabras aprendidas se

Los niños sordos, en cambio, aceptaban la nueva denominación pero esto no se traducía en una conducta de juego coherente con este cambio.

De acuerdo a Vygotsky, esta no traducción del lenguaje a la acción, expresa que la palabra para el niño sordo tiene otro nivel semántico y funcional. La palabra permanece en superficie, no implica suficiente síntesis y no regula totalmente la acción del niño sordo. Por ello el simbolismo del juego no puede considerarse independiente del habla.

Gregory y Mogford "Early language development in deaf children" Inglaterra. (1981) realizan una investigación del juego simbólico en el niño sordo dentro de una investigación más amplia sobre el desarrollo comunicativo de los mismos.

Los resultados obtenidos indicaron que los niños sordos son capaces de realizar un juego simbólico con mayor retraso y más limitación que los niños oyentes.

Estas limitaciones fueron resumidas en los siguientes puntos:

I. El juego simbólico requiere planificación y el lenguaje es necesario para planificar.

II. Los niños sordos tienen una forma distinta a la de los oyentes de estructurar la realidad, lo que se traduce en una diferente evolución del juego y del lenguaje.

III. Los niños sordos tienen dificultades de comunicación con los adultos y con otros compañeros y esta limitación en la interacción social restringe las posibilidades del juego simbólico.

Podemos concluir que si bien concordamos con estas apreciaciones deberíamos preguntarnos cuáles serían los resultados en niños sordos temprana y altamente estimulados en lengua de señas, ya que los niños sordos hijos de padres sordos parecen escaparse de estas conclusiones.

La investigación española<sup>23</sup> esta estudiando la evolución del juego simbólico, analizando cada una de las dimensiones y comprobando al mismo tiempo la evolución lingüística de niños sordos profundos que reciben un input lingüístico diferenciado, (oral, bimodal, gestual), concluyendo que:

I. Existe una estrecha correspondencia en el desarrollo de dos dimensiones: descentración e integración. Los niños progresan a un ritmo semejante en ambos y esta evolución no parece estar en relación ni con el input lingüístico que los niños sordos reciben ni con su desarrollo lingüístico.

II. Las variaciones más importantes se producen en las otras dimensiones: sustitución y planificación. En ambos, pero especialmente en la última, se manifiesta una estrecha relación entre el desarrollo del juego simbólico y el desarrollo del lenguaje.

Estas conclusiones obligan a replantear la hipótesis de que el juego y el lenguaje progresan de forma similar al depender ambos sistemas de la misma estructura cognitiva general. El juego simbólico no es una conducta unitaria, sino que sus diferentes dimensiones evolucionan de manera desigual. El cambio en alguna de estas dimensiones no corresponde con cambios paralelos en el lenguaje, debido a que el niño no recibe un sistema lingüístico al cual pueda acceder con facilidad. En otras dimensiones, por el contrario, el juego simbólico no sólo está estrechamente relacionado con el lenguaje, sino que incluso parece depender de su evolución.

### **Las operaciones concretas**

Las investigaciones realizadas por Álvaro Marchesi<sup>24</sup> en cuanto a los estudios sobre la adquisición de las operaciones concretas en los niños sordos concluyen:

a) Con respecto a la clasificación: que tanto los niños sordos como los niños oyentes pasan por las mismas etapas y utilizan las mismas estrategias.

b) En cuanto a la conservación, los estudios realizados en niños sordos indican un retraso en la adquisición de esta noción.

---

<sup>23</sup> Marchesi, Álvaro, **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**; Madrid, Alianza Editorial, 1987.

<sup>24</sup> *Ibíd.*

c) El desarrollo de la representación espacial en los niños sordos atraviesa las mismas etapas que en los oyentes. Las nociones topológicas de proximidad, orden, etc., ya están adquiridas a los cinco años y son el punto de referencia para la orientación del niño en el espacio. Sin embargo en las relaciones de tipo proyectivo o euclidiano, el niño sordo fracasa en esta edad, debido a su contracción perceptiva y a su dificultad para situarse en el punto de vista del otro. (8 años aprox.)

Progresivamente va adquiriendo una descentración parcial que le permite adoptar una perspectiva distinta a la suya siempre que el cambio afecte solamente a una de las dimensiones proyectivas y no a las dos simultáneamente (11-12 años aprox.). A partir de esta edad el niño sordo es capaz de coordinar el conjunto de perspectivas posibles en un conjunto articulado, lo que supone una construcción operatoria de la representación espacial.

A lo largo de estas etapas se manifiesta un significativo retraso de los niños sordos en relación con los oyentes. Este dato sería indicativo del papel que el lenguaje ocupa para distanciarse de lo inmediatamente percibido y elaborarlo mentalmente, para superar la rigidez del pensamiento y facilitar la flexibilidad necesaria que permita la comprensión de diferentes puntos de vista. Además el hecho de que los intercambios comunicativos del niño sean más pobres les lleva a ser más inconscientes de los inconvenientes que conlleva la fijación en su propio punto de vista y a no darse suficiente cuenta de que las perspectivas, intenciones y sentimientos de los otros, no coinciden en muchos casos con las suyas.

### **Las operaciones formales**

Inhelder y Piaget concibieron el pensamiento formal como la última etapa del desarrollo de la inteligencia, que comienza en la pre-adolescencia, culmina en la adolescencia tardía y se extiende en el pensamiento adulto.

En ella, el conocimiento sobrepasa lo real insertándolo en lo posible, lo que permite caracterizar el pensamiento formal como esencialmente hipotético - deductivo. La deducción no es una referencia a la realidad percibida, sino a las proposiciones hipotéticas, concebidas como formulaciones de hipótesis independientemente de si están o no sucediendo

en el momento actual. El proceso deductivo consiste en relacionarlas diferentes suposiciones y obtener las consecuencias necesarias, aun cuando su validez sea provisoria, sometiéndolas a una comprobación empírica.

En este estadio, el lenguaje ocupa un lugar más determinante que en los anteriores. Las operaciones proposicionales están más ligadas al ejercicio de la comunicación verbal, y es difícil comprender su desarrollo sin el lenguaje. Sin embargo, la habilidad para utilizar formas lingüísticas complejas no asegura por ella misma que el niño haya alcanzado el nivel formal del pensamiento, ya que en este nivel las estructuras de las operaciones proposicionales pueden ser más complejas que las formas del lenguaje.

Piaget también ha insistido en la influencia del medio social para la adquisición de las operaciones formales, lo que reflejaría el papel del lenguaje, ya que es el sistema simbólico de comunicación e interacción más importante. En base a estas reflexiones antiguamente se deducía que los sordos no alcanzaban este estadio debido a su deficiencia lingüística. Sin embargo los adolescentes sordos tienen un cierto nivel lingüístico: en lengua oral, en lengua de señas o en ambas, que les facilita el pensamiento proposicional.

Los estudios realizados por Marchesi, Asencio e Iglesias con adolescentes sordos, utilizando una prueba de combinatoria adaptada por Juan Delval y análoga a la de combinaciones de líquidos empleados por Inhelder y Piaget, indican que tanto el ambiente social y educativo como la competencia y habilidad lingüística son factores que favorecen la adquisición de la estructura combinatoria y que el desarrollo en condiciones educativas y lingüística desfavorecedoras impide el dominio de este esquema operatorio formal.

En suma: los niños sordos tienen una inteligencia semejante a la de los oyentes y las diferentes encontradas son debidas a deficiencias en el conjunto de las experiencias vividas por el sordo. Por lo tanto, el niño sordo alcanza el mismo nivel que el oyente, aunque con mayor retraso, ya que el desarrollo intelectual no depende del desarrollo lingüístico. El lenguaje no es directamente responsable del éxito o fracaso en resolver un amplio numero de tareas; las deficiencias experienciales, sociales, interactivas, etc., vividas por los sordos ocupan un papel primordial en el desarrollo intelectual y están en el

origen de gran parte de sus limitaciones; el lenguaje y la comunicación están en el centro de las deficiencias experienciales que viven los sordos.

El lenguaje y la comunicación van estructurando una matriz social en la que se sustenta la vida diaria del niño, la calidad de sus intercambios con el medio y la riqueza de sus experiencias cotidianas. Este entramado social primitivo sustenta también el desarrollo cognitivo.

Sin embargo, la influencia del lenguaje en relación con el pensamiento no se sitúa únicamente en su capacidad de vertebrar las experiencias del niño, factor finalmente determinante de la mayor o menor flexibilidad y lentitud del desarrollo intelectual del niño sordo: El lenguaje, la palabra, esta íntimamente relacionada con el pensamiento y sus relaciones, como expreso magistralmente Vigotsky:

***“La relación entre pensamiento y lenguaje no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas”<sup>25</sup>***

La adquisición e interiorización de un código lingüístico por los niños sordos es un factor fundamental, no sólo para su comunicación e interacción social, sino también para su desarrollo simbólico y cognitivo.

---

<sup>25</sup> Vigotsky, L.S. **Pensamiento y Lenguaje**, Buenos Aires, Lantaró, 1962, p.162



## Capítulo 5 PERSONALIDAD DEL NIÑO Y ADOLESCENTE SORDO

### Desarrollo de la personalidad del niño y del adolescente sordo

*“El impulso a desarrollarse nace del mismo niño, de su interior. Las fuerzas que impelen hacia la vida, hacia la integración de la personalidad, hacia la independencia son inmensamente potentes, hacen que el niño en condiciones favorables haga progresos, cuando las condiciones no son suficientemente positivas, las fuerzas quedan retenidas en el interior del niño, al que de una forma u otra tiende a destruir”<sup>26</sup>*

Las condiciones normales para que este desarrollo emocional pueda darse son:

- a- un ambiente facilitador que colabore en el desarrollo de la salud mental del niño.
- b- adultos que ayuden al niño del pasaje de la dependencia hacia la independencia.
- c- existencia de una madre que pueda adaptarse a las necesidades cambiantes y en aumento de su hijo.

Todo esto favorece en un niño sordo u oyente:

- a- mayor capacidad del niño para establecer relaciones de objetos.
- b- mayor capacidad para los sentimientos de inquietud y culpabilidad
- c- mayor capacidad para amar y para experimentar felicidad en el momento apropiado.
- d- defensas adecuadas contra la angustia. Si son excesivamente rígidas se colabora a la formación de síntoma, propio de las enfermedades psiconeuróticas.

Todo niño atraviesa por una serie de fases en el proceso de separación-individuación para el logro de su identidad.

La primera fase, la autista normal, corresponde a las primeras semanas de vida donde predominan en el bebe los procesos fisiológicos mas que los psicológicos y el bebe come, duerme y se despierta cuando tiene hambre u otras necesidades. Es la voz de la madre la que promueve en el bebe conciencias sensoriales que lo conectan con el ambiente y con ella. ¿Qué pasa con un niño que nace sordo? Generalmente los padres recuerdan

---

<sup>26</sup> Winnicot, W. “Procesos de maduración del niño”; Editorial Paidós, 1995, p. 76

a un bebe tranquilo, dormilón, sin que nada lograra perturbar su sueño, ni intranquilizarlos como padres.

Alrededor de los dos meses, todo niño pasaría a la fase simbólica donde aparece una conciencia de la madre que satisface sus necesidades. La sonrisa social hace su aparición, generalmente la primera sonrisa es para la madre.

La visión logra cada vez un mayor desarrollo y ajuste y es justamente este organizador el que viene en ayuda del niño sordo y suple una buena parte, su falta de audición.

***“El percibir la cara de la madre y luego el entorno familiar, mas las experiencias de contacto corporal y de sostenimiento y su mayor maduración neurológica, todo esto en conjunto ira posibilitando una adecuada simbiosis y evitando el arraigo autista.”<sup>27</sup>***

Alrededor de los seis meses, el bebe comienza el proceso de separación – individuación. La aparición del gateo y el entrenamiento motor le da al niño la posibilidad de moverse por si mismo, el niño percibe y reconoce a su madre desde mayor distancia, siendo justamente a esta edad (siete, ocho y nueve meses) es cuando suelen diagnosticarse y confirmarse la falta de audición.

Primero aparece como duda, luego como certeza. En muchos casos es tan angustiada la percepción del déficit, que son otras personas, tales como tíos, abuelos o amigos que se dan cuenta de la sordera. Esto se debe a diversas razones:

-A menudo los estímulos auditivos van acompañados de estímulos visuales y vibratorios a los cuales el niño reacciona produciendo la impresión de haber oído.

-Los padres racionalizan la ausencia de reacciones por motivos de distracción del niño, o al contrario por la atención puesta en otro estímulo (juguete)

-Ausencia de referencia con otro niño en el caso del primer hijo.

-Por la emisión espontánea de sonidos vocálicos, (con poca entonación, engrasados o agudos. No hay reduplicación de silabas.)

-La negación del problema de audición generado por el deseo de ver a su niño normal.

La mayor posibilidad de libertad de movimiento en la etapa de deambulación, preocupa a los padres por la exploración que su hijo hace del

---

<sup>27</sup> Schorn Marta, “El niño y el adolescente sordo”; Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997, p. 46.

entorno, la madre al saberse no escuchada por él, esta permanentemente presente, no permitiendo al niño un descubrimiento natural del medio. En este periodo los padres se encuentran en vías de procesar el diagnóstico, por lo tanto están intranquilos y nada saben acerca de este niño diferente.

El niño que no oye, no interpreta correctamente las palabras de su madre, solo mira las expresiones de la cara para darse cuenta de lo que sucede. Por otra parte, su madre a veces no lo entiende y trata de suplir su desconocimiento con una presencia permanente.

El niño normo oyente, la aparición de la palabra mediatiza la angustia de separación y lo va integrando a la cultura familiar. El niño sordo esta distanciado de esto en lo referente a la lengua oral. Los padres comparten con el un código lingüístico que el no entiende, produciéndose una fractura comunicativa entre padres e hijos.

Los padres que asumen en forma positiva el hecho de la sordera, favorecen un ambiente relajado de comunicación e intercambio, mantienen una actitud que favorece la autonomía del niño y su desarrollo con los compañeros de la misma edad.

Hay una variable importante: el hecho de que los padres sean también sordos u oyentes. Los padres sordos aceptan con más facilidad la sordera de su hijo, comprenden mejor su situación y ofrecen al niño un sistema de comunicación fluido y satisfactorio.

El nivel social y económico de las familias es también un factor importante. Su influencia se hace notar especialmente por la más temprana educación que reciben los niños de familias con mayores recursos, por el equipamiento protésico más temprano, por los profesionales que lo atienden, etc.

El deambulador sordo es un niño que hace uso expansivo de su cuerpo, corre, grita. Se tira al suelo. Su rostro es expresivo y sabe hacerse entender en todo lo referido a sus necesidades básicas.

Alrededor de los dos años todos los padres disfrutan del comunicarse con su hijo oyente, aunque no haga un buen uso del lenguaje o hable a media lengua.

En cambio, debido a la falta de lenguaje oral, los padres de niños sordos, tienden a tener un vínculo infantilizado con él. La sobreprotección, la falta de límites, hace de este niño un ser por momentos dictatorial”

Alrededor de los tres años es cuando todo niño logra tener una representación simbólica del objeto permanente y único que es la madre y recién ahí puede ser sustituida, en ausencia física, por un sustituto confiable que es la maestra. En la realidad de los niños sordos, durante los tres primeros años, han sido constantemente vapuleados con estudios, controles, intervenciones, siendo objeto de múltiples separaciones de su madre, a veces abruptamente o sin anticipación. Muchas veces los pequeños se comportan como muy independientes, pero en un verdadero "como si" (como si fuera oyente), como medio de sobreponerse a lo impredecible que el percibe del mundo que lo rodea. Por lo cual esta etapa de constancia objetal se retrasa o bien se detiene o se manifiesta como aparentemente lograda.

El descubrimiento de la diferencias sexuales en todos los niños crea un sentimiento de creciente malestar, quieren saber por que unos niños tienen pene y otros no, como se forman los niños, por donde nacen, etc.

La caída de los dientes de leche es la manifestación concreta de que algo que uno tiene se puede perder, trayéndole sentimientos de desazón.

El niño sordo transcurre por la misma etapa, pero junto con estas pequeñas pérdidas y diferencias sexuales, repara en todas las diferencias que hay en él. ¿por qué él usa audífono y otros no?, ¿por qué no mueve la boca tan rápido?, ¿por qué sus padres hablan de manera diferente con otras personas?. Todo esto dificulta los intentos del niño de defenderse contra la angustia de castración, apareciendo reacciones de rebeldía, de agresividad, como medio de captar la atención del adulto. También surgen sentimientos de inferioridad, que se exteriorizan mediante celos o con competitividad. Temen no poder rivalizar con los demás.

En el periodo entre los seis y los once años, el niño sordo y sus padres tienen como meta el aprendizaje escolar y el aprendizaje de las normas y pautas de convivencia. Es la edad en que se da el aprendizaje básico de los conocimientos y de las técnicas, así como surge la gradual necesidad de separación de los padres, la conexión con otros adultos y pares que se transforman en nuevas influencias intelectuales, educacionales y sociales.

Muchas veces en el niño sordo que atraviesa la etapa de latencia, este proceso no es tan fácil de observar.

Los padres están generalmente sumidos en el acompañamiento escolar. Nunca alcanza todo lo que se hace, nunca parece que el niño sabe todo, o no habla suficientemente bien, o hay que estar constantemente haciendo deberes y tareas. En ellos las salidas con amigos, son realizadas

esporádicamente, ya que siempre están ocupados con tareas escolares, o porque los compañeros no son los del barrio y habitualmente hay objeciones para que se realicen estos encuentros extra escolares.

Los varones con déficit auditivo pocas veces hacen deportes fuera del ámbito escolar.

Es muy común en estos niños el sentimiento de vergüenza, el audifono a veces se trata de ocultar, el saberse diferente a sus hermanos, padres o amigos reafirman ese sentimiento. Algunos niños no juegan con sus compañeros oyentes por temor de no ser entendidos.

Los sentimientos de inferioridad y de vergüenza están ligados a la pérdida de autoestima, sienten que no han llegado a la meta adecuada o de ideal de la perfección (ser un oyente) ideal que suponen, que sus padres hubieran deseado que el fuera.

***“El reconocimiento de una identidad y el logro de la autoestima, es lo que le permitirá consolidar el sentimiento de pertenencia. Sentimiento que le permitirá experimentar que tiene un lugar dentro de la familia y fuera de ella y que cuenta con la aprobación de su grupo de pares.***

***Aquel latente que no cuente con ello, se aproximará a la adolescencia y la transitará con una mayor sensación de fragilidad o bien en un aparente “como si” “.***<sup>28</sup>

En la adolescencia el joven sordo atraviesa por las mismas vicisitudes que cualquier otro adolescente (duelo por el cuerpo infantil, duelos por los padres de la infancia que se pierden, pero además ha debido elaborar duelos específicos en lo referido a la pérdida auditiva. Comienzan a preguntarse por qué no pueden tener los mismos amigos que sus hermanos, escuchar música, etc. Buscan protección y seguridad mediante la centralización de las amistades en adolescentes o jóvenes que presentan la misma deficiencia.

El adolescente sordo termina su Enseñanza Primaria Básica entre los quince y los diecisiete años pero son muy pocos los que logran los conocimientos necesarios para el ingreso al ESB. Son menos aún los que logran seguir una carrera universitaria. Los temores y ansiedades que presentan frente al cambio son comunes, suelen acentuarse las fantasías de rechazo de los compañeros oyentes y el temor al ridículo.

La vocación que es común que aparezca en esta edad y que por definición es la inclinación personal para asumir un rol social de acuerdo a la

---

<sup>28</sup> Schorn Marta, ob.cit., Pág. 53.



personalidad, los intereses y aptitudes, generalmente, en estos jóvenes tiene más dificultades para su exteriorización.

Las dificultades a el adolescente sordo enfrenta en su desarrollo lingüístico y cognitivo se ven reflejadas en su desarrollo social y personal. La discapacidad auditiva conlleva trastornos en la comunicación, dificultades en la socialización, y de adaptación.

Todo esto involucra un retraso en su desarrollo por la falta de adecuadas experiencias socializadoras ya que a través de ellas, lograría la competencia social necesaria para su desenvolvimiento en el medio que lo rodea.

La competencia social <sup>29</sup> podría definirse como:

*“La buena habilidad comunicacional.  
La capacidad de pensamiento independiente.  
La comprensión de los sentimientos, motivaciones y necesidades propias y de los demás.  
La flexibilidad para adaptarse a una nueva situación.  
La capacidad de tolerar la frustración.  
La habilidad para confiar y ser confiable.  
La capacidad de comprender y apreciar la cultura y los valores propios, así como los ajenos.  
El poder usar comportamientos adecuados para mantener relaciones sanas con otros y lograr objetivos sociales apropiados.”*

Para lograr competencia social es necesario poseer previsión, anticipación, reflexión e imaginación. Estas habilidades permiten al individuo comprender y comprenderse mejor, planificar y retroalimentarse de su medio ambiente.

### **Rol del psicopedagogo**

Es de mucha importancia, que los padres comprendan que son los principales educadores de sus hijos.

Una de las funciones del equipo psicopedagógico es trabajar con ellos, no desde un lugar omnipotente, sino que ellos, padres, son colaboradores del equipo que trabaja con su hijo. Esta tarea no resulta fácil de concretar, ya que no es función de los padres transformarse en expertos maestros, profesores o terapeutas, sino ser Padres y desde esta función tan importante, ser el sostén del trabajo psicopedagógico.

Es fundamental ayudar a que los padres comprendan que su hijo es un niño con características particulares, una de las cuales es la sordera, pero

---

<sup>29</sup> Definición aportada por Thomas E Allen, investigador y profesor de la Gallaudet University. U.S.A



esta circunstancia no determina su vida y que la colaboración familiar es el secreto de los progresos cognitivos y sociales del niño.

*“La aceptación de la sordera, condición para el mantenimiento de una auténtica relación parental por parte de los padres, pasa por el momento de duelo donde el objeto debe ser plenamente perdido, para ser reencontrado en un segundo tiempo, de otra manera, con otro deseo. El trabajo de los profesionales en pequeña infancia y sordera, es el de acompañar en ese pasaje a los padres en que deben abandonar la idea anticipada de un niño que oye para reencontrarse con su hijo sordo.”<sup>30</sup>*

Otra de las funciones es de sostenimiento a la familia en crisis, esta función consiste en estar junto a la familia, acompañando, ofreciendo una presencia en muchas ocasiones sin palabras, escuchando, permitiendo el espacio a las emociones.

*“Hay que tener presente que un contacto con la familia lleno de palabras, de intelectualizaciones, despoja de toda la potencia y profundidad que la elaboración sana de un duelo requiere.”<sup>31</sup>*

Un objetivo prioritario de las intervenciones profesionales debe ser el ayudar a que la familia vaya encontrando los recursos propios para hacer frente a la situación.

Es imprescindible tener una actitud de respeto frente a la familia, en cuanto a su modalidad y tiempo particular para la elaboración del duelo. Acelerar este ritmo puede llevar a una reorganización precoz, que se hace sobre una negación de lo que está sucediendo, más que sobre una elaboración. El respeto pasa también por no tomar una actitud de sobreexigencia con la familia, que aliente una organización de todas las interacciones en torno al niño sordo, descuidando las necesidades de los otros integrantes. Respetar a la familia es, además, no tomar una posición ante ella de dueño del saber, buscando que se someta a indicaciones y pautas precisas de lo que los padres deben hacer con su hijo, asignándoles un rol de simples cumplidores de deberes, favoreciendo una relación de extrema dependencia hacia el profesional.

Como profesional interviniente es fundamental una actitud de discriminación entre sus expectativas y las limitaciones y posibilidades del niño. Es fundamental un ajuste entre sus deseos de reparación, sus

---

<sup>30</sup> Dr. Virole Benoit y Marina de Torero, Hospital Robert Debré, París. **“Señales de llamada en sicopatología precoz del niño sordo”**; en Primer Congreso de Salud Mental y sordera, UBA, Facultad de psicología. 1997. p.11

<sup>31</sup> Blanca Nuñez, **“El niño sordo y su familia” Aportes desde la psicología clínica**; Troquel, 1991, p..20.

ambiciones terapéuticas y las posibilidades de tratamiento de la patología que aborda, lo que implica la aceptación de las frustraciones de su quehacer terapéutico que derivan del carácter crónico de la sordera. Es importante evitar los estados de omnipotencia y aliento de esperanzas mágicas, como los de impotencia y desesperanza.

## Capítulo 6 EDUCACION DE LOS NIÑOS SORDOS

### Antecedentes históricos

La primera organización educativa del sordomudo aparece en la Argentina por iniciativa de una sociedad filantrópica de Buenos Aires llamada "Regeneración". ***"Esta había adoptado el generoso propósito de "amparar, proteger y educar al sordomudo".***<sup>32</sup>

En 1857, la primera escuela de sordomudos comienza a funcionar en la calle Cangallo (actual calle PTE Perón) 481 de la ciudad de Buenos Aires, bajo la dirección del maestro alemán Kart Keil. Cuenta con una subvención del Gobierno de la provincia de Buenos Aires, firme en su apoyo para "ilustrar y perfeccionar a mujeres y hombres, individual, personal, social, cívica e íntegramente..."

Lamentablemente muy pocos datos de la escuela de Keil han sobrevivido al paso del tiempo. No existen datos acerca de la cantidad de niños que asistían, ni el horario escolar y ni la metodología utilizada.

En 1871, una terrible epidemia de fiebre amarilla sacude a Buenos Aires. La escuela de sordomudos cierra sus puertas con la muerte de Karl Keil, víctima de la epidemia.

En los años siguientes, un nuevo intento es llevado a cabo por José Facio, médico y sensible al problema por tener un hijo sordomudo. Al desaparecer la escuela de Keil, Facio comienza a tientas a planificar la educación de su hijo. Poco a poco, su casa comienza a poblarse de niños sordomudos. Forma clases con escasos recursos económicos propios y sin ninguna subvención del gobierno, esta tarea comienza a exigirle una verdadera organización escolar y no solo disposición intuitiva.

En febrero de 1873, Facio solicita al gobiernos de la Provincia de Buenos Aires, los elementos necesarios para establecer una escuela de sordos mudos y además una subvención para sostenerla. Facio recibe una subvención gracias a la primera ley de subvenciones firmada por el entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Mariano Acosta.

Durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, el Congreso Nacional sanciona la ley de la Federalización de la Ciudad de Buenos Aires y pasa a

---

<sup>32</sup> Dra. Alisedo Graciela, Famularo Rosana, Skliar Carlos, **"Influencia de los educadores italianos en la educación de los sordos argentinos"**, en Desde Adentro, Buenos Aires, Publicación interna del Instituto Platense de lengua de señas Argentina. Año I, número I, Pág. 13

ser la capital de la Republica Argentina. Con la capitalización de Buenos Aires, las escuelas elementales bonaerenses, como el Instituto de Sordomudos dirigido por Facio, quedan bajo una nueva jurisdicción convirtiéndose en escuelas nacionales.

En enero de 1881 se legaliza el traspaso de las escuelas y el Gobierno de la Nación toma bajo su dependencia el Instituto de Facio, incorporándolo al presupuesto general en carácter de establecimiento del Estado.

Es así que en abril de 1882, que el Primer Congreso Pedagógico Internacional organizado por el Consejo Nacional de Educación ofrece el marco propicio para la organización de la educación especial en la Argentina y en América Latina y la posterior venida de educadores italianos al país.

Durante la cuarta sesión ordinaria del Congreso, el Dr. Miguel Navarro Viola, ex miembro del Consejo de Educación, en la lectura de su proyecto referido a los "Medios de contribuir a la estabilidad, mejora y ensanche de la Educación Común" hace la primera alusión a la necesidad de crear escuelas especiales para mendigos, sordomudos, ciegos e idiotas.

Una semana mas tarde se da lectura al trabajo sobre el "sordomudo argentino: su instrucción y educación", enviado desde Nápoles, Italia, por el Dr. José Antonio Terry. Este tema nunca antes expuesto despierta el interés del ministro de Instrucción Publica, Eduardo Wilde.

José Antonio Terry, abogado, es un hombre de estado, tiene múltiples actividades políticas como periodista, diputado, senador, ministro de finanzas y Asuntos Exteriores y Plenipotenciario en Chile.

Terry presenta gran inquietud e interés por la educación especial ya que sus tres hijos son sordos, contando con los medios y las conexiones políticas necesarias para realizar frecuentes viajes a Europa y tener acceso a las instituciones europeas dedicadas a la educación del sordomudo.

El proyecto de Terry considera que si hay deber de instruir a los niños oyentes, "mas sagrado es el instruir y educar a los sordomudos".

Su descripción de los sordomudos abarca todos los tópicos posibles.

*Antropológicos*".....bien pueden ser comparados, sin ofender, a esos seres irracionales que acompañan al hombre en el trabajo y en el hogar", ".....se formen en los sucesivos buenos hijos de familia y útiles ciudadanos para la Patria en lugar de seres desgraciados, sometidos a una vida puramente animal".

*Intelectual*: ".....una tenebrosa oscuridad reina a su alrededor", "....condenados a vivir en perpetua noche". *Lingüísticos*: ".....extranjeros en su propia Patria". *Existenciales*: ".....se encuentran impotentes, hundidos siempre bajo el peso de su mísera existencia."<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Dra. Alisedo Graciela, Famularo Rosana, Skliar, Carlos, ob.cit., Pág. 15

Las cifras del censo nacional realizado en 1869, señala que la Argentina, proporcionalmente a su población, tiene más sordomudos que otros países.

En las declaraciones finales del Congreso Pedagógico en el capítulo correspondiente a la educación de sordomudos se lee que debe preferirse al sistema mímico el articulado-labial como más adecuado a la vida social.

El mensaje de Terry tuvo eco. El gobierno argentino se interesa seriamente a partir de ese momento por la educación del sordomudo. Pocos meses después, en septiembre de 1882, el ministro de Instrucción Pública, Eduardo Wilde, nombra una comisión examinadora integrada por el propio José Terry, Guillermo Rawson, Emilio Coni, Lucio Meléndez y Antonio Gandolfo que tiene a su cargo la revisión de planes de enseñanza y reformas educativas para aplicar en la escuela de Facio.

En julio de 1883, la comisión plantea introduce en el instituto existente las reformas que imponían la pedagogía especial en boga en Europa. Aconseja, además la adopción del método oral puro y la creación de una escuela normal para la preparación de maestros especiales, sugiriendo la contratación de maestros europeos experimentados en el tema.

En septiembre de 1883, ingresa al Congreso de la Nación, un proyecto de ley firmado por el propio presidente Julio Argentino Roca y por el ministro de Instrucción Pública Eduardo Wilde, donde se pone de manifiesto la necesidad de fundar un instituto para la enseñanza de los sordomudos.

El 19 de septiembre de 1885, constituye una fecha importante para la memoria de la educación del sordomudo argentino y de la comunidad sorda argentina adopta esta fecha como el "día del sordo". En una memorable sesión, el Congreso Nacional sanciona la Ley N° 1666 que crea al Instituto Nacional de Sordomudos de carácter mixto, primer establecimiento de este tipo en América Latina. Los primeros maestros de origen italiano, llevan adelante la labor de educar a estos niños bajo los principios rectores del congreso de Milán de 1880, donde entre otras decisiones se deja a los adultos sordos fuera de las escuelas.

El nuevo Instituto Nacional de Sordomudos ubicado en la calle Defensa 1343, comienza a funcionar en Abril de 1886 bajo la dirección del canónigo italiano Serafino Balestra.

En agosto de 1886, apenas cuatro meses después, una serie de confusas circunstancias impide el normal funcionamiento del Instituto. Poco después un decreto del gobierno argentino destituye a Balestra de su cargo de director. Las razones no están suficientemente aclaradas y un informe de la época señala el motivo "por indisciplina, por lamentable desaseo y abandono del Instituto.

Al separar a Balestra del cargo de director del Instituto Nacional, asumen interinamente el puesto los médicos González Garaño y luego José Facio. Ellos organizan nuevamente la escuela y contratan a un nuevo profesor italiano.

La elección cae esta vez sobre Luis Molfino, profesor del Instituto de Sordomudos de Siena.

Molfino establece rumbos fijos para la enseñanza de los sordomudos argentinos y él inaugura la Escuela Normal anexa al Instituto, donde se comienzan a formar los primeros maestros argentinos en la especialidad. A uno de sus discípulos, Bartolomé Ayrolo, le toca el puesto de Vice-director.

En 1891, el instituto se traslada a la calle Defensa 1179 y se crea su Comisión Directiva: Emilio Coni (presidente), Lucio Meléndez, José Antonio Ferry, Domingo Cabred, Antonio Gandolfo y Eduardo Obejero (vocales).

Una vez que Molfino hubo reorganizado en debida forma el Instituto y preparado algunos maestros, resuelve regresar a su país, Italia, y el 1º de septiembre de 1894 eleva a la Comisión Directiva una nota que Justifica su partida, debido a que la Argentina ya cuenta con maestros superiores, su labor ya no sería indispensable por lo cual solicita la rescisión del contrato. El 25 de octubre siguiente, el Ministro de Instrucción Pública nombro director del Instituto a Bartolomé Ayrolo. A partir de ahí, el cargo de director sería ocupado por educadores argentinos.

### **Tendencias Educativas en la Provincia de Buenos Aires**

A lo largo de la historia de la educación de los alumnos sordos, han surgido una serie de estrategias educativas que pueden ser resumidas en las que a continuación se detallan:

ORALISMO (puro y complementado)

COMUNICACIÓN ORAL

TERAPIA AUDITIVO VERBAL



BIMODAL (o castellano señado)

BILINGUISMO

### Oralismo

#### Oralismo Puro:

Este abordaje pedagógico se refiere a la comunicación expresiva por medio del habla y a la comunicación receptiva por medio de la labiolectura, y es fundamental para esta metodología el uso de prótesis auditivas. Se trabaja por medio de las percepciones táctiles, es decir la utilización de técnicas para obtener el sonido y la articulación de las palabras.

Una buena oralización, de la persona con dificultades auditivas, pareciera haber elevado la condición social del mismo, dándole un espacio en la sociedad oyente. Pero es necesario recordar que a este logro no llegan todos los niños disminuidos auditivos y que una gran mayoría su oralización es pobre.

#### Oralismo complementado con formas Manuales (cued Speech):

El Cued Speech o palabra complementada es un sistema de movimientos manuales usados en combinación con el habla para hacer la fonética más perceptiva a través del canal visual. Esta considerado dentro de la corriente oralista de aprendizaje de la lengua para niños sordos, pues pretende facilitar al niño sordo, mediante muy pocos signos, la percepción de aquellos rasgos fonéticos de la lengua que no puede percibir con el oído. Utiliza 8 movimientos o figuras diferentes realizadas con distintas posiciones de los dedos (kinemas) y tres posiciones de la mano para clarificar sonidos que no pueden ser distinguidos a través de la lectura labial. Esto permite explicar las características y diferencias entre una pronunciación y otra. Se utiliza en sesiones fonoaudiológicas individuales.

#### La comunicación auditiva-oral

Es un sistema de comunicación que requiere de la audición para procesar el lenguaje hablado y la expresión oral.

El objetivo primordial de los métodos orales es la integración del niño sordo en la sociedad de oyentes. Los métodos se basan en la estimulación auditiva y en las producciones orales para la comunicación.

Este método considera todos y cada uno de los actos del lenguaje como actos de comunicación; parte del desarrollo normativo del oyente y establece un paralelismo entre los procesos de adquisición del lenguaje en el niño sordo y el oyente. Hace énfasis en el importante salto cualitativo que existe entre los nueve y los doce meses de edad y, en consecuencia también pone énfasis en la intervención temprana.

Este método establece la percepción auditiva como el principal eslabón en la cadena de comunicación. Se parte de la aceptación de que si la percepción esta alterada también el habla se vera afectada, por lo cual es primordial el equipamiento optimo.

El procedimiento pedagógico que emplea abarca el trabajo individual y el trabajo grupal, siendo la intervención globalizadora y exhaustiva en todos los niveles de estructuración del habla y del lenguaje.

### **Terapia Auditivo Verbal.**

#### **Enseñar a escuchar para aprender a hablar**

***“La Terapia Auditivo Verbal es un enfoque terapéutico para la educación de los niños sordos donde se enfatiza el desarrollo de las habilidades auditivas para la adquisición del lenguaje a través de la audición. Para ello, los niños deben ser identificados, diagnosticados y equipados con la amplificación óptima lo más tempranamente posible.”<sup>34</sup>***

La filosofía Auditivo Verbal apoya el derecho que tienen los niños, con cualquier grado de pérdida auditiva, a que se les dé la oportunidad de desarrollar la habilidad de escuchar y usar la comunicación verbal con su propia familia y la comunidad.

La detección precoz es fundamental en un programa de intervención temprana. En función de obtener el mayor beneficio de los períodos críticos del desarrollo neurológico y lingüístico, la identificación de la deficiencia auditiva, el uso apropiado de la tecnología médica y la amplificación

---

<sup>34</sup> Mariana Maggio De Maggi, Auditio: Revista Electrónica de Audiología. Vol. 2  
<http://www.auditio.com>.

adecuada junto con la estimulación de la audición deben ocurrir lo más temprano posible

Si el niño hipoacúsico no accede a la información auditiva en esos años críticos para el aprendizaje del lenguaje, la habilidad para usar esa entrada acústica significativa se va deteriorando: debido a factores fisiológicos, como el deterioro de las vías auditivas por falta de estimulación; y psicológicos, como alteraciones en la atención y el aprendizaje. La estimulación de la audición implica la estimulación del crecimiento cerebral. Cuanto más temprano tenga acceso el cerebro a los sonidos significativos será mayor su crecimiento en función de la plasticidad neural.

La participación de los padres es fundamental ya que los niños aprenden el lenguaje más fácilmente cuando están involucrados en interacciones naturales y significativas. Además los padres pueden proveer intervenciones más frecuentes durante el día y por un período de tiempo más largo, bajo condiciones más motivantes para el niño. Como por Ej. Repetición que la de las rutinas diarias (como las comidas, el baño diario, etc.,) y qué mejor motivación que la real e interna, de sentir sed para pedir agua.

En las sesiones de TAV siempre participan el terapeuta, el niño y al menos un padre. En ellas se trabajan objetivos de audición, habla, lenguaje y cognición, con actividades que tienen objetivos comunes a las distintas áreas.

Se le habla al niño en un tono y volumen de voz normal, con articulación natural, desalentando la lectura labial. Esto no quiere decir que los niños no la utilicen. Sabemos que ellos la aprenden espontáneamente y en la vida diaria tienen muchas oportunidades de desarrollarla. Al combinar el uso activo de su audición junto con lo que instintivamente hacen se convierten en unos excelentes lectores labiales.

En lugar de enseñar sonidos aislados, se espera que los niños aprendan patrones de habla a través de la audición, respetando las etapas de desarrollo del lenguaje. Si en algún momento tiene que ser enseñado algún sonido de difícil realización en forma aislado, siempre es reforzado a través de la audición y puesto inmediatamente en un contexto de lenguaje significativo.

Los terapeutas enseñan a los padres cómo desarrollar el potencial auditivo de sus hijos. Se los orienta a crear ambientes auditivos de aprendizaje haciendo uso de las situaciones reales que surgen en el hogar diariamente. Así como también se les provee de modelos de actividades, de acuerdo a los objetivos propuestos y se los incluye en la participación de las sesiones, para que tengan la oportunidad de practicarlas antes de reforzarlas en el hogar.

Los niños a través de un programa auditivo verbal aprenden el lenguaje en forma similar a los niños oyentes, quienes comienzan a expresarse con oraciones compuestas y complejas con la gramática similar a la del adulto alrededor de los cuatro años. Para ello se toma como parámetro la edad auditiva del niño hipoacúsico y en base a ella se compara su evolución con la de un niño oyente. Entonces si, por ejemplo, un niño hipoacúsico de 4 años comenzó su tratamiento a los 2 años de edad, se esperara una edad lingüística de 2 años. Por eso la importancia de la detección precoz y la intervención temprana, para aumentar las posibilidades de disminuir la brecha entre la edad cronológica y la edad madurativa, sobre todo la lingüística.

#### Variables que influyen en el progreso de la TAV

El desarrollo de la comunicación y el progreso del niño con esta metodología depende de muchas variables: como el nivel de participación y compromiso de la familia, la edad de diagnóstico, la etiología y el grado de deficiencia auditiva, la efectividad de los dispositivos de amplificación (audífono o implante coclear), la efectividad del manejo audiológico, el potencial auditivo del niño y estado de salud general, el estado emocional de la familia, las habilidades del terapeuta y de los padres, la inteligencia del niño y su estilo de aprendizaje.

#### La comunicación gestual

Entre sus objetivos se persigue la educación de los niños sordos mediante la comunicación gestual formal, es decir la lengua de señas de la comunidad de sordos, auxiliados por la dactilología y en general combinados con la lectura labial. Proponen la integración del sordo tanto en la comunidad sorda como en la sociedad oyente e introducen la lectoescritura de manera temprana.

### **Dactilología.**

La dactilología o alfabeto manual, se refiere a los movimientos de las manos y de los dedos para representar cada una de las letras del alfabeto. Los señantes sordos no la utilizan de manera exclusiva, pero si recurren a ella como auxiliar cuando se desea deletrear un neologismo, un nombre geográfico, un apellido u otra palabra técnica, que carece de seña en la lengua de señas.

### **Bimodalismo**

Este sistema surge como un intento de acercar dos mundos, por un lado el mundo del sordo y la lengua de señas y por el otro el mundo normoyente.

Por tanto, supone el uso simultáneo de la lengua oral y de signos de la lengua de señas. Con el sistema bimodal el sordo recibe los signos de su propia lengua con estructuras sintácticas propias de la lengua oral. Por esto es que este sistema carece tanto de fundamento lingüístico como de ética al avasallar una lengua con otra.

El bimodal no es una lengua, es un sistema artificial que apoya el habla y que necesita un aprendizaje formal. Es importante destacar que dicho sistema puede ser usado en la educación del sordo, pero siempre teniendo en cuenta que es un sistema de transición hacia el bilingüismo (hasta se logren los medios para la enseñanza en LSA en las escuelas.

### **Comunicación Total**

La comunicación total ha sido adoptada por muchos programas de educación de sordos. Incluye la estimulación auditiva, el habla, la lectura labial, la lengua de señas y la dactilología.

La comunicación total implica la elección de uno de los métodos o de una combinación de los mismos para comunicarse de manera efectiva, según sea conveniente en cada situación.

Este método intenta emplear todos los medios disponibles para que los niños sordos, tengan la oportunidad de aprender a utilizar sus restos auditivos y todas las formas y técnicas de comunicación disponibles para

desarrollar estrategias comunicativas que les ayuden a adquirir competencia lingüística, englobando todos los métodos conocidos.

Al adoptar esta opción, se corre el riesgo de realizar una mezcla de códigos durante los intercambios comunicativos.

La comunicación total es un recurso interesante a considerar en los casos en que los padres y los maestros no manejan con fluidez la lengua de señas.

### **Bilingüismo**

*“El bilingüismo es el conocimiento y uso regular de dos o mas lenguas. Un bilingüismo: lengua oral/lengua de señas, es la única vía a través de la cual el niño sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir, comunicar desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa, comunicarse plenamente con el mundo circundante y convertirse en un miembro del mundo sordo y del mundo oyente.”<sup>35</sup>*

Se entiende por bilingüismo a la exposición de los niños a dos lenguas, sin que necesariamente haya alcanzado un nivel de competencia idéntico en las dos lenguas

El bilingüismo es una filosofía, donde prima el respeto por la comunidad sorda y la implementación de un entorno lingüístico adecuado en su educación.

La lengua de señas es la verdadera lengua de los sordos, que se adquiere por contacto o interacción con otros sordos.

Así como el niño oyente aprende la lengua en un entorno natural, en un proceso comunicativo natural, a partir de la gramática adulta que oye, pero sin enseñanza sistemática, sin cometer errores a lo largo del proceso, el niño sordo necesita también un contexto igual. Natural, con adultos significativos, es decir, adultos que manejen la gramática adulta de la LSA, a partir de la cual el niño constituirá su gramática. De lo contrario, se corre el riesgo de caer en los graves estadios de semilingüismo, lo que lleva a un retardo mental.

La lengua de Señas Argentina (LSA) es una lengua transmitida en una modalidad diferente. No auditivo-vocal sino viso-gestual. Por lo tanto presenta otra estructura que el español, otra sintaxis.

La LSA no es una lista de señas manuales que reemplazan a las palabras del español. Los rasgos no-manuales son parte específica e ineludible de su estructura, dan información en todos los niveles lingüísticos.

---

<sup>35</sup> François Grosjean, “**El derecho del niño sordo a crecer bilingüe**”, en [http://www.unine.ch/ltlp/pub/rightdeafchild\\_es.html](http://www.unine.ch/ltlp/pub/rightdeafchild_es.html)



Luego una vez desarrollada la capacidad lingüística a través de la LSA, el niño sordo podrá poner en funcionamiento todas las capacidades ya adquirida esta lengua en función del aprendizaje del español como segunda lengua.

Los profesionales involucrados en la educación deben focalizar su atención primariamente en las dificultades que los niños poseen en relación al contexto escolar y no en relación a la sordera misma.

*“Igualar las oportunidades de todos los niños no significa dar a todos lo mismo; significa ofrecer a cada uno la mejor oportunidad: la oportunidad de comprender lo que el maestro enseña, de ser capaz de participar y de intercambiar opiniones, de desarrollar un pensamiento propio y de decidir en qué ámbitos usar cada lengua”<sup>36</sup>.*

En este modelo, se rescata al sordo de la condición de enfermo que es preciso curar, de minusválido o de discapacitado que es preciso rehabilitar, para ubicarlo en la dimensión humana como una persona diferente. En el modelo bilingüe y bicultural, el sordo es considerado como un miembro de una comunidad lingüística minoritaria, que utiliza una lengua natural particular, la lengua de señas.

La educación bilingüe considera la necesidad de incluir dos lenguas y dos culturas dentro de la escuela en dos contextos diferenciados. A fin de implementar este sistema educativo es necesario que representantes de ambas comunidades -sorda y oyente- desempeñen en el contexto del aula, roles pedagógicos.

Son numerosas las investigaciones que se han ocupado del estudio de comunidades bilingües y del seguimiento del proceso de adquisición de la lengua en niños bilingües comparando su desempeño con niños monolingües. Estas han demostrado que el hecho de mantener la lengua natural L 1(lengua de señas) beneficia cognitivamente al niño en el nivel de la segunda lengua a la que el niño llega, esta en función del tipo de competencia que desarrolla en la L1. Este hecho se evidencia en el mejor desempeño que tienen los niños sordos hijos de padres sordos en todas las áreas, académica, emocional, cognitiva, lingüística, debido a que adquirieron naturalmente en su entorno familiar la lengua de señas de sus padres.

---

<sup>36</sup> Dirección General de Cultura y Educación, **Circular técnica parcial N° 2**; La Plata, 2001

A la luz de los conocimientos actuales, la meta educativa no puede ser la rehabilitación de la audición y del habla, sino el desarrollo integral de la persona sorda, sobre la base del respeto de su lengua materna y de su pertenencia a una comunidad minoritaria, que es la comunidad de los sordos.

***“Los objetivos de la educación de los sordos son los mismos que los de la educación de los oyentes, con algunas especificidades propias de a condición de ser sordo.”<sup>37</sup>***

1-El desarrollo normal del lenguaje como instrumento para la comunicación y al servicio del desarrollo intelectual.

2-El desarrollo de la personalidad, con una identidad definida y un sentido de pertenencia a la comunidad de los sordos.

3-La construcción de una estructura cognoscitiva apta para la incorporación de nuevos conocimientos.

4-La adquisición de los conocimientos curriculares que le permitirán una prosecución escolar en todos los niveles.

La educación común para los niños oyentes no se preocupa explícitamente de los tres primeros objetivos, por la sencilla razón que no hace falta: los niños oyentes, cuando llegan a la escuela, ya han desarrollado un lenguaje normal, han modelado los aspectos esenciales de su personalidad, y disponen de una serie de esquemas referenciales básicos que les permiten incorporar nuevos conocimientos. Así, la escuela se remite, en lo fundamental, a “dar” las materias curriculares.

A diferencia de los oyentes, los niños sordos, como es el caso de la mayoría, son hijos de padres oyentes, no pueden, siguiendo el proceso espontáneo que siguen los niños oyentes en sus hogares y en su entorno, desarrollar normalmente su lenguaje, ni estructurar su personalidad, ni pueden recibir del medio información requerida para construir una teoría del mundo. En consecuencia las instituciones educativas tienen que hacerse cargo explícitamente de estos objetivos.

### **Las lenguas de señas**

Las lenguas de señas son lenguajes creados y elaborados de forma espontánea en las comunidades de sordos de todo el mundo. No es una

---

<sup>37</sup> Sánchez Carlos M, **La atención temprana de los niños sordos en el marco de un modelo bilingüe y bicultural**; Venezuela, IES Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la Sordera y el lenguaje, 1992, p. 2

lengua universal sino que cada país tiene su propia lengua de señas que incluso puede presentar pequeñas variantes de léxico de una comunidad a otra dentro del mismo país. Asimismo los países limítrofes de Argentina como Uruguay y Chile tienen, en muchos casos, similitud en las señas dada la proximidad geográfica y los antecedentes históricos relacionados a la educación y a la formación de las distintas comunidades.

La lengua de señas es la lengua materna de la persona sorda. Los niños la aprenden con una rapidez y una facilidad sorprendente y les permite desarrollarse con estabilidad emocional y la sensación de pertenencia a un grupo cultural y lingüístico.

Las lenguas de señas

-son lenguajes visuales, gestuales y tridimensionales

-son lenguas con gramática propia, sustentada en el movimiento de las manos y de las distintas partes del cuerpo.

-son lenguas que no tienen recodificación escrita

-son lenguas inmediatas (efímeras como las lenguas orales) y de contacto visual.

Estas particulares características han dificultado muchas veces una profunda y acertada investigación.

Hasta los años 60, en que se desarrollan las primeras investigaciones sobre las lenguas de señas se pensaba que este lenguaje carecía de identidad propia, que era una especie de código mímico o expresiones pictográficas con las que se expresaban quienes no podían hablar.

Afortunadamente y gracias a numerosos estudios, investigaciones y hablantes nativos con capacidad reflexiva esta percepción ha comenzado a cambiar, considerando a las lenguas de señas como verdaderos idiomas.

*Se seguirá ignorando que un niño sordo, por definición y por naturaleza necesita una lengua, la lengua de señas, para jugar, para preguntar, para estudiar y, finalmente, para asumir roles sociales que el déficit auditivo, ciertamente, no impide asumir.*<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Skliar Carlos, **La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**; Mendoza, EMDUC editorial de la Universidad de Cuyo, 1997, p. 169

### **Necesidades educativas especiales que presentan los niños sordos.**

El niño sordo es un niño diferente lingüísticamente hablando. Este niño no puede apropiarse por sí mismo de la lengua oral de su grupo, sin la intervención de un especialista. Se trata de un niño que debe enfrentar la relación pedagógica desde una dificultad previa provocada por un escollo lingüístico entre él y su maestro oyente. Esto constituye el nudo fundamental de lo que puede ser considerado un factor de riesgo respecto del proceso de aprendizaje que deberá hacer este niño teniendo en cuenta que las implicaciones de orden afectivo y cognitivo tendrán cada vez mayor peso.

*“Tal situación plantea la necesidad de una ruptura con modelos estándar de aprendizaje. Para ello es indispensable hacer la transferencia de nuevos paradigmas conceptuales mediante investigaciones contextualizadas en el aula pues toda ruptura con un modelo tradicional no solo se refiere al aprendizaje del alumno sino que requiere fundamentalmente de procesos paralelos de construcción y apropiación por parte del docente.”<sup>39</sup>*

En estas cuestiones son más los interrogantes que las certezas: ¿Qué condiciones de equilibrio debe asegurar un servicio educativo para garantizar el desarrollo armónico de sus educandos cuando estos son sordos? ¿Cómo se hace? ¿Desde que teorías psicopedagógicas y cognitivas se puede trabajar? ¿De qué utilidad son las herramientas que aportan las Ciencias del Lenguaje? ¿Qué tiene que saber un maestro?

Es fundamental, tanto para el maestro especial como para el maestro común conocer estrategias de trabajo con niños sordos ya que la falta de audición hace también que el niño tenga restricciones en el desarrollo de la experiencia y por ende, el riesgo de deslizarse en otra categoría institucional: La deficiencia intelectual.

### **Importancia del trabajo sobre la atención con recursos adaptados en la educación del niño sordo.**

Otra de las necesidades educativas especiales que presentan los niños sordos e hipoacúsicos es la de desarrollar y estimular sistemáticamente la atención sostenida y focalizada.

---

<sup>39</sup> Graciela Alisedo, “El aprendizaje en alumnos sordos”; en Acuerdo Marco para la Educación especial, Circular del Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, p. 28

Las estrategias atencionales no son innatas, sino que se aprenden y desarrollan. Es importante considerar que es posible desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el funcionamiento de los distintos mecanismos de la atención y que esto puede lograrse a través de la práctica; lo que permitirá incrementar las habilidades atencionales y contribuir a un mejor desempeño escolar y en consecuencia mejorar el desarrollo socio-emocional del niño.

La disfunción atencional, sin mediar ningún tratamiento, puede evolucionar hacia problemas psicológicos más graves, aumentando la posibilidad de: frustración, dificultades para relacionarse, deserción escolar, etc., siendo fundamental, desarrollar estrategias de intervención no solo terapéuticas, sino preventivas, que favorezcan el desarrollo integral de los niños.

Es por esto necesario crear un programa de entrenamiento para estimular la atención sostenida y focalizada, especial para niños y adolescentes sordos de la escuela 515; libre de la influencia lingüística y cultural de los alumnos, que cuente con actividades que estimulen la focalización y la atención mediante tareas de búsqueda visual.

La búsqueda visual implica el procedimiento visuoespacial de la información, para lo cual requiere de un patrón de movimientos oculares organizados para la percepción y búsqueda de detalles relevantes. Además implica disponer del control atencional, para el mantenimiento de la conducta atencional.

### **Actividades que permiten trabajar y entrenar de manera más específica la capacidad de la atención.**

#### Asociación Visual

Es una tarea que consiste en sustituir, asociar o relacionar con flechas, unos símbolos con otros. Es una actividad muy mecánica, que exige sobre todo concentración, ritmo de trabajo y persistencia al seguir una instrucción dada (resistencia a la fatiga).

#### Percepción de diferencias

El análisis de dos dibujos aparentemente iguales exige del niño una capacidad de atención y un método en su análisis y observación.

### Integración Visual

El niño debe completar una imagen o un dibujo que está parcialmente borrado. Por tanto, debe tener clara la imagen mental del objeto para poder hallar el elemento que falta. Es una actividad que no presenta dificultad de comprensión o elaboración pero que, como en las otras actividades de esta área, requiere de una capacidad de atención y un método de análisis para evitar respuestas no analíticas.

Las repercusiones en el aprendizaje son claras ya que en muchos momentos se va a exigir al niño el análisis de un texto y la constatación de pequeños detalles que serán valorados (tildes, diéresis,...) debiendo recordar, reproducir o diferenciar una palabra por estos detalles.

### Identificación de aciertos y errores

Son actividades en las que el niño debe analizar ordenadamente todos los detalles que se le plantean para poder identificar aquellos elementos que no son correctos.

Su repercusión en el aprendizaje es clara, ya que el niño en muchos momentos debe corregir errores que comete él mismo o los demás.

### Discriminación visual. Agudeza visual

El niño debe encontrar todos aquellos elementos iguales a los propuestos (letras, sílabas, palabras, números, dibujos,...), de entre un conjunto de ellos que son perceptualmente similares y que, actuando impulsivamente, inducen al error en las tareas escolares habituales.

### Laberintos

En la actividad de seguir un laberinto con el lápiz confluyen habilidades grafomotrices y atencionales. Es una actividad clásica de atención en la que se debe discriminar cuál es el itinerario a seguir sin ningún "tropiezo".

Estas actividades suponen, a su vez, un esfuerzo de orientación espacial por parte del alumno, de re-situación constante en las coordenadas arriba-abajo y derecha-izquierda,



### Seguimiento visual

Ejercita la capacidad para seguir la dirección de las líneas que se encuentran "entrelazadas" unas con otras y que conducen desde un punto a otro.

### Figura-fondo

Ejercicios para colorear determinadas partes de un dibujo o forma para que de este modo emerja una figura respecto del fondo.

### **Pautas para trabajar la atención**

Algunas pautas que pueden resultar útiles a la hora de trabajar la atención son:

Presentarlo siempre como un juego. Es importante jugar con ellos para que se motiven aún más.

Utilizar actividades variadas en cada momento para no permitir la fatiga y el aburrimiento.

Practicar dos o tres veces por semana y no más de 15 min.

Los mejores momentos para practicar en casa son, o bien antes de empezar, o cuando los niños ya llevan un tiempo realizando las tareas escolares (por ejemplo para cambiar de actividad o tema). No es conveniente dejarlo para el final pues la fatiga se habrá acumulado y no resultará efectivo.

Es importante no facilitar en exceso la actividad o la tarea, es decir, ayudar sólo cuando sea necesario.

No aclarar las dudas si el niño no ha estado atento. Es necesario que el niño realice un verdadero análisis de lo que se le propone.

No se le deben señalar los errores sino más bien facilitar que el niño realice otra vez el proceso, el fin es que sea él mismo quien descubra los errores y por tanto la forma de no repetirlos.

## Capítulo 7 LA ESCUELA DE SORDOS

### La escuela de sordos

El nuevo paradigma, propone rescatar la función primordial de la escuela: Educar:

El objetivo de la escuela de sordos, como la de cualquier escuela es la educación. En la escuela se enseñan saberes, conocimientos y actitudes que cimientan la apropiación de la cultura.

Enseñar es más que brindar información, es ofrecer la posibilidad de interpretarla, compararla, analizarla. Es un proceso en el que se construyen, significados sociales, que determinan el modo en que las personas se ubican en el mundo. Es por ellos que la escuela debe preguntarse cual es la cultura de la que un alumno se debe apropiarse en el marco de la "diversidad cultural"

El concepto de zona de desarrollo próximo es de suma utilidad para comprender el valor de la enseñanza: jerarquiza la intervención del docente, un docente que interactúa con el niño y oficia de mediador ante los objetos culturales. Desde esta posición, el proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como una unidad donde se articulan actividades entre el profesor y el alumno en forma conjunta, una unidad que incluye a quien aprende, a quien enseña y la relación entre ambos. El entorno social, el soporte y la ayuda que el profesor puede ofrecer, es crucial para el desarrollo.

**"El proceso de enseñanza y aprendizaje, es por lo tanto, un proceso de relación interpersonal: se negocian los significados entre el alumno y el docente. Esta relación entre ambos requiere la mediación del lenguaje"**<sup>40</sup>

Es necesario pensar entonces en la situación lingüística de los niños sordos.

Toda lengua transmite más que palabras: evidencia la existencia de conocimientos compartidos entre los hablantes, resultantes de la vida social. El habla dirigida al niño implica considerar informaciones previas, compartir conocimientos, elementos lingüísticos, imágenes y representaciones que los sujetos construyen sobre ellos mismos, sobre el otro, sobre su discurso, sobre la lengua que utilizan, sobre la realidad física y social.

---

<sup>40</sup> Dirección Gral. de cultura y educación, **"Educación de los sordos. Nuevo paradigma. Brindar respuestas que garanticen la atención a la diversidad"**, La Plata, 2001, p. 2

En la escuela de sordos la lengua de señas no es un recurso más. La lengua de señas es la lengua de la comunicación, del desarrollo, de la enseñanza y del aprendizaje.

El hecho que un niño utilice su lengua como medio de instrucción no implica que pierda la capacidad de adquirir una segunda lengua,(lengua oral), la introducción a la segunda lengua a través de la lengua natural le posibilita el dominio de ambas. Los niños bilingües poseen una percepción metalingüística que influye positivamente en el rendimiento escolar. El bilingüismo permite mayor desarrollo de las capacidades metalingüísticas y metacognitivas que permiten reflexionar sobre el lenguaje, su forma y función y monitorear los procesos de comprensión.

Este nuevo paradigma propone transitar hacia un modelo que tenga en cuenta la identidad la lengua, el grupo de pertenencia, la cultura de quienes compartimos el espacio educativo.

### **Escuela 515 PEI, Historia:**

Este trabajo se enmarca en la escuela N° 515 de nuestra ciudad. Dicha institución nace en octubre de 1986, como Servicio Agregado de la Escuela Domiciliaria y Hospitalaria N° 508, de esta ciudad.

Comienza siendo una única sección que tiene su sede en una oficina de la parte administrativa del viejo Hospital Materno Infantil, contando con seis alumnos y un maestro. Luego, pasa a la sede de la EGB N° 18 donde le asignan un aula para el servicio.

Posteriormente se traslada a la sede de 508 que funcionaba en una casa alquilada en Jujuy y Av. Luro. Tampoco ellos tenían sede propia así que una vez más se mudan, a Colón y XX de Septiembre.

En 1995 la Escuela N° 508 logra la sede propia en Arenales y Alvarado.

En 1998 el Ministerio compra un PH, que se encuentra ubicado en el fondo de la casa, para el servicio de sordos exclusivamente.

El 16 de diciembre de 2003 se realiza el desdoblamiento de la institución, quedando así definida la Escuela para Sordos e Hipoacúsicos N° 515.

Es un establecimiento provincial dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Dirección Gral. de Escuelas de la Provincia de Buenos

Aires, creado por Resolución N° 4087, para satisfacer la demanda local de una escuela estatal debido a que sólo existía una, de gestión privada.

Continúa funcionando en el P.H. adyacente a la Escuela N° 508, con entrada por la calle Avellaneda 1859, por un pasillo angosto y descubierto, lo cual se convierte en un inconveniente cuando llueve o ante una urgencia.

La población que concurre a este establecimiento pertenece a distintos sectores de la ciudad con diversas realidades socio económicas y culturales.

Familias asalariadas, de bajos recursos y varios de ellos con un gran índice de necesidades básicas insatisfechas.

Comprende los siguientes niveles: Inicial, EPB 1, 2,3.

Cuenta con dos turnos, mañana y tarde.

Tiene una matrícula de 36 alumnos, de los cuáles 22 están integrados en Inicial, EPB común, ESB. Adultos, en los T.P.P. de otras escuelas especiales y en Centros de Formación Laboral o Profesional.

No cuenta con comedor.

La infraestructura con la que cuenta no es la óptima para el servicio, pero se hacen las adecuaciones necesarias para que sea lo más funcional posible.

El edificio tiene dos plantas. La PB está compuesta por un comedor, adaptado para el Gabinete de Articulación, un aula, cocina, un baño y un pequeño patio. En la planta alta se encuentran dos aulas y el baño de los docentes.

No posee patio de recreos, gimnasio, sala de computación, sala para el Equipo Técnico, aulas para talleres, para música, ni baños suficientes.

El Equipo Transdisciplinario de este establecimiento está formado por una Directora, 1 Secretaria, 9 Maestras para Sordos (4 de grupo y 5 integradoras), 1 Maestra de Articulación, 1 Maestra de Plástica, 1 Maestra de Música, 1 de Educación Física

El Equipo de Orientación Escolar está formado por una Asistente Social y una Asistente Educacional que trabajan en forma conjunta e integrada con todo el equipo docente.

Se cuenta con la colaboración de padres que participan en la cooperadora, gestionando y peticionando mejoras para la institución, en búsqueda de una educación integral y en un ambiente adecuado.

### **Problemáticas detectadas**

- Marcado desinterés de los alumnos, en especial de 2º y 3º ciclo, por las propuestas educativas, que se evidenciaron en las evaluaciones anteriores y en general en su desempeño socio – pedagógico teniendo en cuenta, además, los factores sociales que atraviesan a la escuela actual, a saber, marcado ausentismo, desocupación familiar, situaciones de violencia, etc.; otros factores propios del sistema, como ingresos tardíos, falta de recursos profesionales para la elaboración de diagnósticos tempranos, falta de aceptación de las N.E.E, por parte de las familiar, falta de infraestructura y recursos materiales para atender a las necesidades de nuestros niños y jóvenes tendientes al logro de una educación con calidad y equidad, promoviendo la justicia social.
- Controversia por el uso de la L.S. por parte de muchos padres, dados los avances tecnológicos y científicos (implante coclear- audífonos de alta fidelidad) que posibilitan otra visión de la apropiación de la lengua y su inserción en la comunidad oyente.

Dentro de este contexto, hecho el análisis reflexivo del abordaje pedagógico para el presente ciclo lectivo se proponen una serie de proyectos que apuntan a desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en la realidad y construir el aprendizaje en forma significativa.

### **Acciones**

- Teniendo en cuenta la heterogeneidad de los grupos pedagógicos se adecuarán propuestas educativas para cada uno de ellos, reformulando acuerdos y unificando criterios de evaluación entre los integrantes del equipo transdisciplinario.
- Implementar estrategias para lograr una participación más activa de las familias. en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Charla para padres por diferentes profesionales)
- Establecer el trabajo de redes con otras instituciones.
- Continuar con las acciones ante las autoridades correspondientes para lograr capacitación y asesoramiento respecto al bilingüismo y su implementación en el servicio.

- Optimizar el desarrollo del Taller de L.S.A. para docentes (en sede) estableciendo acuerdos institucionales de horario y espacio para tal fin – 1 hora semanal.
- Realizar evaluaciones que impliquen la de la propia práctica y en forma metódica y regular, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el que el alumno está inmerso.

### **Fortalezas**

- Escuela pequeña, lo que favorece la comunicación, la resolución de conflictos tempranamente, concretar los acuerdos concensuadamente.
- POF en su totalidad, titular.
- Equipo técnico y docente comprometido con la institución.
- Óptimas relaciones vinculares interpersonales
- Matrícula reducida que facilita atención personalizada y el poder responder a necesidades específicas.

### **Debilidades**

- Ausencia de cargos en la POF esenciales para un óptimo funcionamiento.  
(Preceptora, Profesores de T.P.P.)
- Necesidad de talleres para el área pre-laboral y laboral.
- Infraestructura edilicia deficiente : (principalmente la falta de un patio para los recreos y por lo menos de un baño más), aulas inapropiadas, falta de espacio para el funcionamiento del Gabinete Psicopedagógico y los T.P.P.
  - Falta de recursos materiales: material didáctico, computadoras, T.V, equipo de video, etc.
  - Falta de capacitación a los docentes respecto al uso de la L.S.A. y el bilingüismo, para poder implementarlo, en nuestro servicio.
  - Falta de conocimiento de los padres de la discapacidad de sus hijos lo que provoca, en algunos casos, desinterés o rechazo, sobreprotección, etc.



# Diseño Metodológico

En la introducción de este trabajo se planteaba la problema: Un programa de estimulación perceptivo visual, mejoraría la atención sostenida y focalizada de los niños y adolescentes sordos de la Escuela Especial 515 de Mar del Plata.

El objetivo general es:

Comprobar si la atención sostenida y focalizada de los niños y adolescentes sordos se ve beneficiado con un programa de estimulación perceptivo visual.

Los objetivos específicos de este trabajo son:

Evaluar la atención sostenida y focalizada de cada niño sordo de la escuela especial 515 de Mar del Plata, mediante el uso del test D2.

Crear un programa de estimulación de estrategias visuales para mejorar la atención sostenida y focalizada.

Administrar diariamente durante un mes, el programa de entrenamiento de estrategias visuales.

Evaluar nuevamente la atención sostenida y focalizada de cada niño, después de la implementación del programa.

Interpretar los resultados obtenidos.

Analizar y comparar los resultados obtenidos después de la aplicación del programa.

**Hipótesis:**

**La atención sostenida y focalizada mejoraría, después de un programa de estimulación perceptivo visual, en los niños y adolescentes sordos de la escuela especial 515 de Mar del Plata.**

**Tipo de Diseño:**

El tipo de estudio que se propone en este trabajo de investigación es correlacional con tratamiento. La investigación esta dirigida a comprobar si un programa de estimulación perceptivo visual, mejora la atención sostenida y focalizada de los niños sordos e hipoacusicos.

**Campo de estudio:**

Universo o población: alumnos sordos.

Muestra: Totalidad de alumnos (13) sordos de la escuela especial 515 de Mar del Plata.

Unidad de análisis: cada uno de los alumnos sordos de la escuela especial 515 de Mar del Plata.

Recolección procesamiento de datos:

Se administró el test D2.

Se administró a los alumnos de la escuela especial 515, un programa de estimulación perceptivo visual de la atención sostenida y focalizada.

Se realizó un re-test.

Selección de las variables:

**Dependiente:** Atención (sostenida y focalizada).

**Independiente:** Estimulación

Definición conceptual de la variable dependiente:

**Atención:** (del latín: *tendere ad*) es la actividad psíquica de base que mantiene la tensión cognitivo-comportamental del sujeto sobre un determinado tipo de estímulo o de tarea a lo largo del tiempo (modalidad de atención sostenida) y le permite seleccionar, entre múltiples y cambiantes referencias, solo aquellas que le son pertinentes (modalidad de atención selectiva, sea focalizada sobre un tipo de información o dividida entre varias informaciones o tareas pertinentes). La actividad atencional depende de la claridad, novedad y relevancia de las informaciones, así como de los paradigmas motivacionales propios del sujeto.<sup>41</sup>

**Focalizar** (focus) es la capacidad de concentrar los recursos atencionales en una tarea específica y ser capaz de no prestar atención a otros estímulos distractores.

**Mantener** (sustain), es la capacidad de permanecer en una tarea de manera activa (vigilante) durante un intervalo temporal significativo (relevante), sin abandonar u olvidar el objetivo designado, reaccionando vigorosamente (activamente) a ella, e inhibiendo posibles respuestas a estímulos no relevantes para la misma.

---

<sup>41</sup> Narbona Juan- Chevré-Muller, Claude, "El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Ed Masson. España 2000. p 327.

### Definición conceptual de la variable independiente:

**Estimular:** aplicar procedimientos y técnicas que tienen la finalidad de desarrollar el potencial del cerebro humano.

Impulsar la actividad de algo para mejorar su calidad.

### Selección de indicadores

#### **Atención:**

- **Velocidad o cantidad de trabajo:** es decir el número de estímulos que ha procesado en un determinado tiempo.

(TA) es el número total de aciertos (las veces que la letra d tenía 2 rayas y fue marcada por el sujeto).

(TR) esta puntuación alude al número total de elementos procesados o intentados en todo el test. TR es una medida cuantitativa del conjunto total de elementos que se procesaron, tanto los relevantes como los irrelevantes.

- **La calidad del trabajo:** es decir el grado de precisión que esta inversamente relacionado con la tasa de errores.

(E) esta puntuación directa (errores) es la suma de todas las equivocaciones, incluye los errores de omisión (O) se dan cuando no se marcan los elementos relevantes (letra d con dos rayas), son relativamente frecuentes y es una medida del control atencional, la precisión de la búsqueda visual y la calidad de actuación. Los menos frecuentes errores de comisión (C), se producen cuando se marcan elementos irrelevantes y están relacionados con el control inhibitorio, el cumplimiento de una regla, la precisión de la búsqueda visual, la minuciosidad y la flexibilidad cognitiva.

- **Relación entre la velocidad y la precisión de la actuación,** lo que permite establecer conclusiones tanto sobre el comportamiento como sobre el grado de actividad, la estabilidad y la consistencia, la fatiga y la eficacia de la inhibición atencional.

Esta medida CON (concentración) se deriva del número de elementos correctamente marcados (TA), menos (C) el número de comisiones. Esta medida es muy fiable y proporciona un índice del equilibrio entre velocidad y precisión en la actuación de los sujetos.

(TOT) es el número de elementos procesados (TR) menos el número total de errores E cometidos (O+C), es decir  $TOT = TR - (O+C)$ . Es una medida de la cantidad de trabajo realizado después de eliminar el número de errores cometidos, proporciona una medida del control atencional e inhibitorio y de la relación entre la velocidad y precisión de los sujetos.

### **Programa de Estimulación (intervención) perceptivo visual**

- Durante un mes, en forma diaria, se realizó en forma individual el módulo de estimulación de la atención. Se realizaron actividades diferenciadas según las edades: de 10 a 12 y de 13 a 15 años.
  - Se trabajó:
    - La primera semana, los primeros 10 min. de clase.
    - La segunda semana, los primeros 15 min. de clase.
    - La tercera semana, los primeros 20 min. de clase.
    - La cuarta semana, los primeros 30 min. de clase
  - Las consignas fueron dadas por el docente a cargo del grupo en forma individual a medida que cada alumno lo necesitó.
  - Las actividades fueron encuadradas todas en distinto orden para que los alumnos no tengan la posibilidad de “copiarse” se su compañero.

### Instrumentos

- Test D 2. Test de atención. TEA Ediciones.2004. El test mide la velocidad de procesamiento, el seguimiento de unas instrucciones y la bondad de la ejecución en una tarea de discriminación de estímulos visuales similares y que permiten la estimación de la atención y concentración de una persona de 8 a 60 años de edad.

Solo existe una forma del test y puede aplicarse en forma individual o colectiva, con un tiempo que varia entre los 8 y 10 min.

La hoja de trabajo esta formada por 14 líneas con 47 caracteres, es decir un total de 658 elementos; estos estímulos contienen las letras “d” o “p” que pueden estar acompañadas de una o dos pequeñas rayitas situadas individualmente o en pareja, en la parte superior o inferior de cada letra.

La tarea del sujeto es revisar atentamente de izquierda a derecha, el contenido de cada línea y marcar toda letra "d" que contenga dos pequeñas rayitas (las dos arriba, las dos abajo o una arriba y otra abajo).

En cada línea el sujeto dispone de 20 segundos.

- Programa de estimulación de la Atención visual sostenida y focalizada.

Este programa de estimulación es una recopilación de ejercitaciones de discriminación visual que responden a las cuestiones de parecido, igualdad o diferencia.

Estas actividades están exentas de la influencia del lenguaje oral y escrito y del nivel cultural de los alumnos.

Están divididas en dos niveles, por edades cronológicas: de 10 a 12 años y de 13 a 15 años.

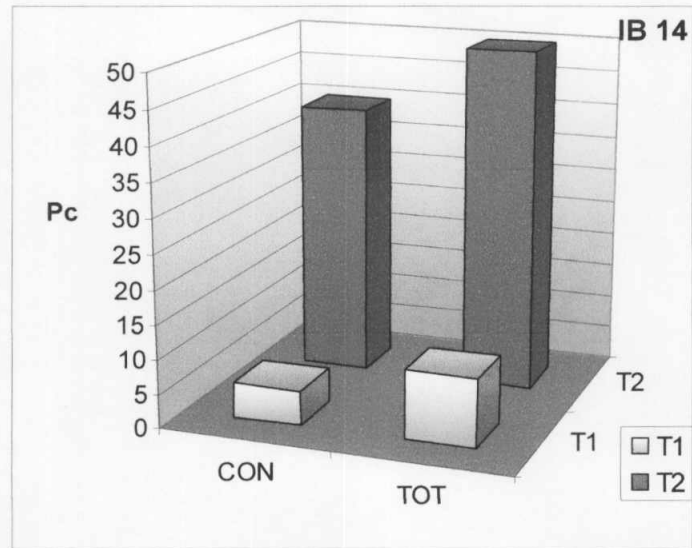
#### Relevo de datos:

- Con los datos que se extrajeron de las dos tomas del análisis del Test de 2, se realizaron: gráficos de barra y cuadros comparativos.
- A partir de los datos recogidos, se realizaron inferencias



# Análisis del trabajo de campo

## Análisis Cuantitativo



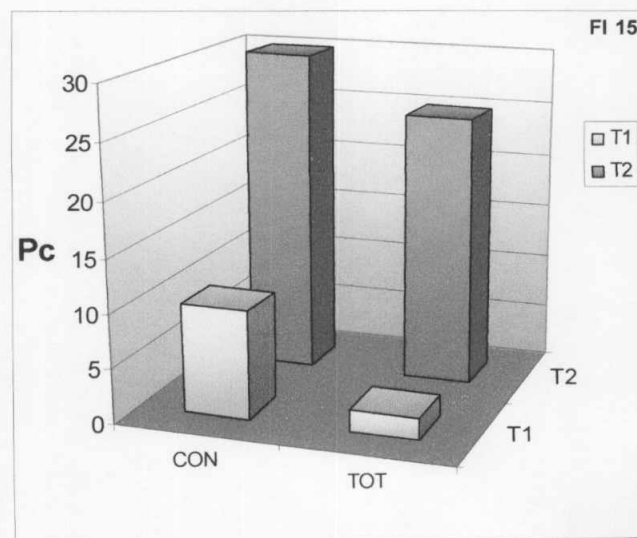
IB 14

Realiza un importante progreso: en la medida CON del 47.1 % y en la medida TOT un 33.7% de incremento entre la primera y segunda toma, que se manifiesta en este gráfico.

En la concentración hay un 45.4 % de incremento en el total de aciertos, un 42.4 % menos de omisiones.

Se observa mejoría en el control atencional e inhibitorio y de la relación entre la velocidad y precisión de la ejecución, que es la medida TOT.

Porcentaje de errores: Toma 1: 11.8 %      Toma 2: 5.3%

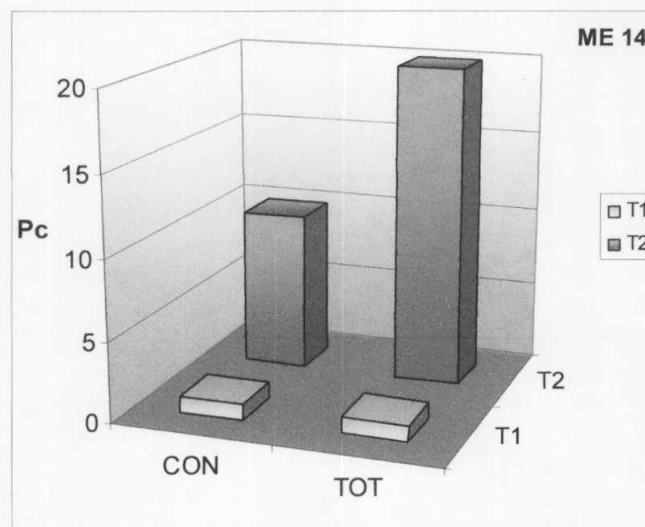


En este gráfico se observa en FI 15, un importante progreso 32% entre la primera y segunda toma en la medida CON, presenta un 33% de mejora en Total de aciertos, pero presenta un importante incremento en las omisiones.

En la medida TOT, obtiene un 41.4 % de mejoría, ya que hubo un incremento en el total de elementos procesados, que manifiestan atención selectiva y sostenida: velocidad de procesamiento, cantidad de trabajo realizado y motivación; pero también presentó un elevado incremento en las omisiones y comisiones, lo que permite observar un mayor porcentaje en el número de errores.

Porcentaje de errores Toma 1: 1.2 %

Toma 2: 3.1%



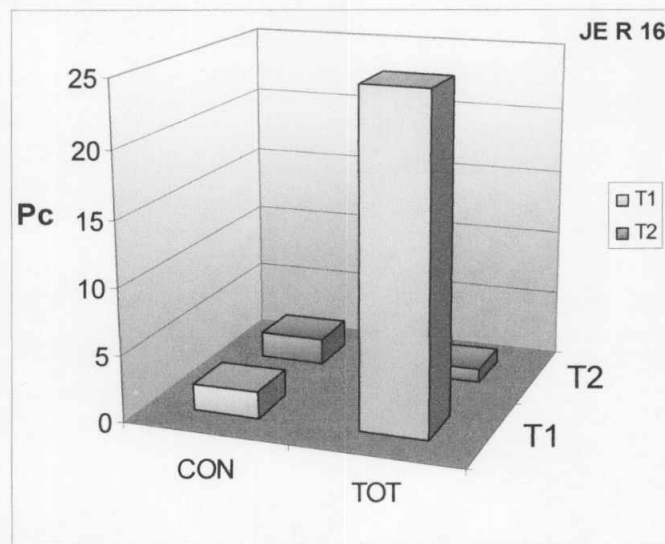
Luego del entrenamiento ME presenta una importante mejoría en su rendimiento.

El porcentaje de evolución en ME 14 en la medida CON, entre la toma 1 y la 2 es 9 veces más que en la toma 1, en esa administración los resultados fueron muy bajos: el nº de comisiones fue mayor que el Total de aciertos, en la toma 2 se incrementan notablemente los aciertos y se reducen las comisiones: 93.7 %.

En la medida TOT, cuadruplica el los resultados entre la toma 1 y la toma 2. Debido a que se registran un mayor número en el total de respuestas y un menor número de omisiones y comisiones: 42.1 %

Porcentaje de errores Toma 1: **49,5%**

Toma 2: **10,4%**

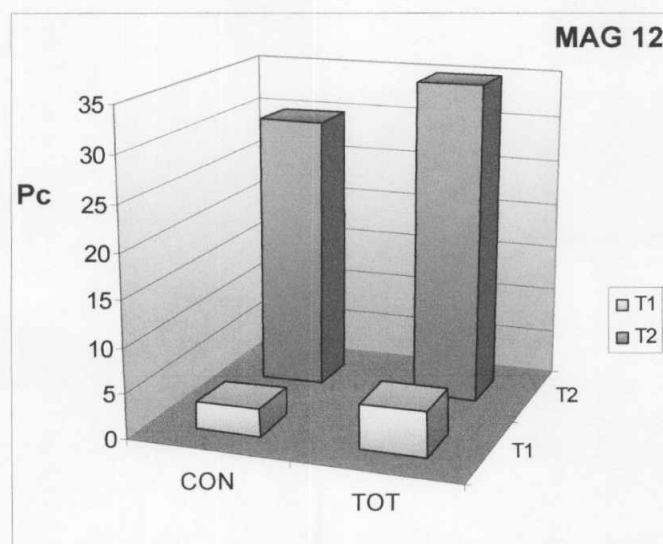


JE R 16, presenta 2 de percentil en ambas tomas, no evidenciando progreso significativo en la medida CON.

En la medida TOT, 2º toma, se evidencia un descenso en el total de respuestas: 44.5 %, así como también en las omisiones: 73.6 % de disminución con respecto a la 1º toma.

En la columna correspondiente a la 1º toma, se observa el síndrome de omisión, es decir, gran cantidad de elementos procesados pero también un alto porcentaje de errores cometidos: 27.6 % lo que indica un procesamiento superficial del test. El porcentaje de errores en la 2º toma es: 19.1 %.

Si bien, observando el gráfico habría un descenso en la medida TOT en la segunda toma, esto indicaría una relación más ajustada entre la velocidad y precisión; y el control atencional e inhibitorio de JE R 16.

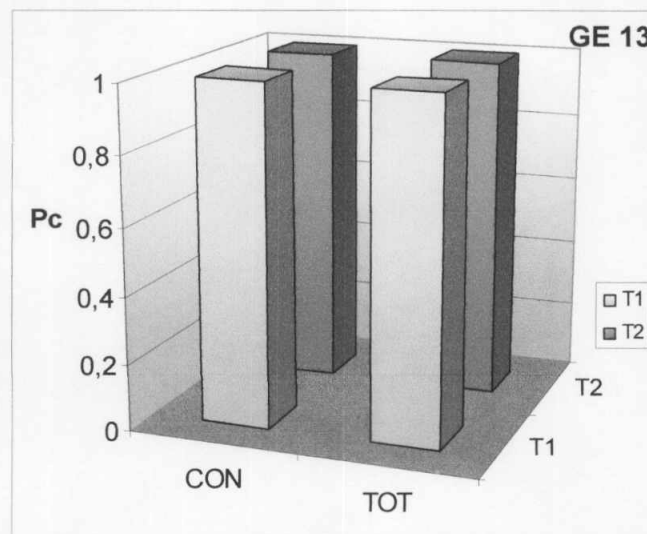


Aquí se evidencia el progreso que obtuvo MA 12, luego de realizado el programa de estimulación.

Se puede observar en la medida CON, un 68 % de aumento entre la 1° toma y la 2° toma ya que se registra un aumento en el total de aciertos del 57 % y una disminución en las comisiones del 50 %.

En la medida TOT, se evidencia entre la toma 1 y la 2 una mejora en el total de respuestas del 23 %, y una significativa baja en las omisiones y comisiones 54%, lo que indica precisión del procesamiento y control inhibitorio.

Porcentaje de errores en la 1° Toma: **16.2%**      2° Toma: **6.0%**

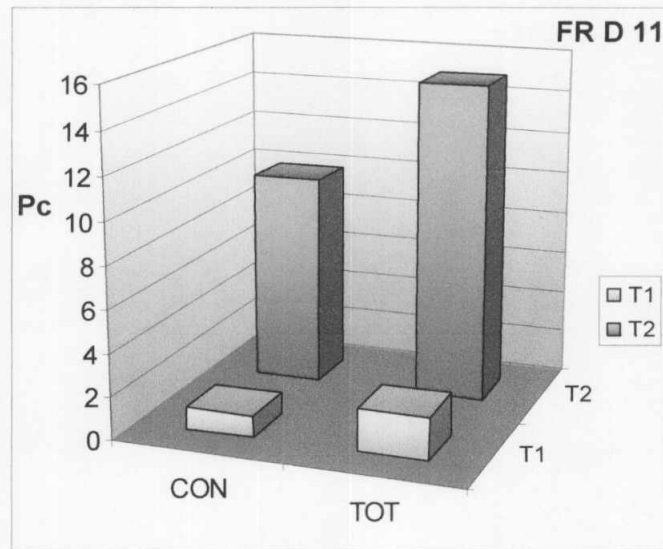


En este gráfico la medida CON se mantiene en ambas tomas.

En la 2° administración, no hay prácticamente aumento en el total de aciertos (sólo el 1%) con respecto a la primera toma; si bien hay un descenso en las comisiones del 64%, no es suficiente para evidenciar progresos en el gráfico.

En la medida TOT entre la toma 1 y 2 se observa un descenso del 17% en el total de respuestas. También se evidencia un 53 % de descenso en las omisiones y un 64% menos en las comisiones; con respecto a la primera toma; no siendo suficientes estos puntajes para manifestar mejores resultados en el gráfico.

Porcentaje de errores en la 1 ° Toma **45,4%**      en la 2° Toma **20.9 %**

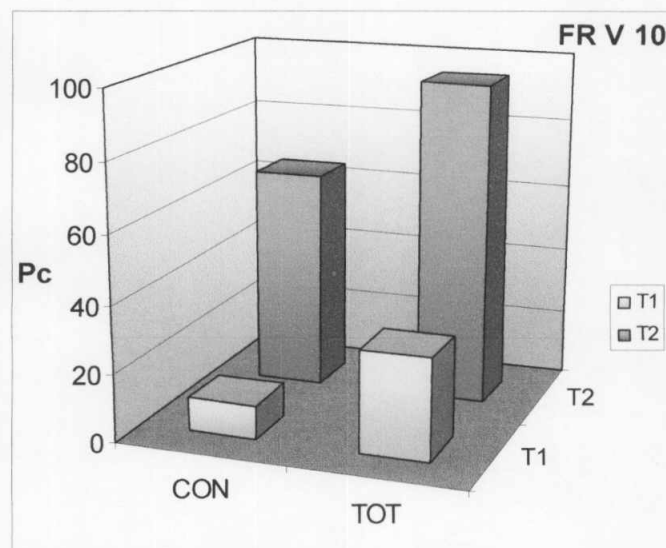


En la medida CON se observa un aumento del 78 % entre la toma 1 y la toma 2. Se evidencia un 31% de incremento en el total de aciertos y un 36% de descenso en las comisiones durante la segunda administración.

En la medida TOT, se puede observar un aumento en la toma 2, con respecto a la toma 1 del 48%. Analizando el total de respuestas, se registra un 33% de aumento con respecto a la toma 2.

Se evidencia un porcentaje menor de errores 36% (omisiones y comisiones de la toma 2), lo que proporciona una medida más fiable entre el control atencional e inhibitorio y la relación entre la velocidad y precisión.

Porcentaje de errores en la 1 ° Toma **32.3 %** en la 2° Toma **17.2%**



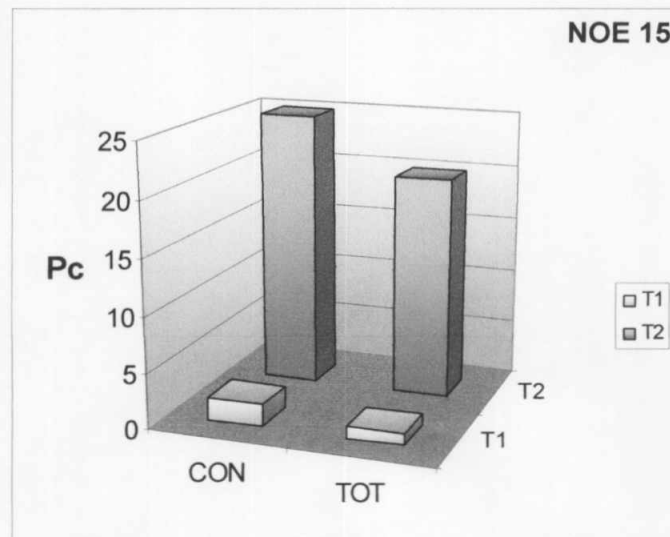


En este gráfico se observa la evolución que tuvo FR V 10.

En la medida CON se evidencia un 96% de mejora entre la toma 1 y la toma 2, ya que se registra (en la toma 2) un aumento del 88% en el total de aciertos y un descenso del 25% en la comisiones.

En la medida TOT, se observa entre la toma 1 y la toma 2 un 63% de crecimiento.

El porcentaje de errores en la toma 1 es del: **20 %**, en la toma 2 es de: **11.0 %**.

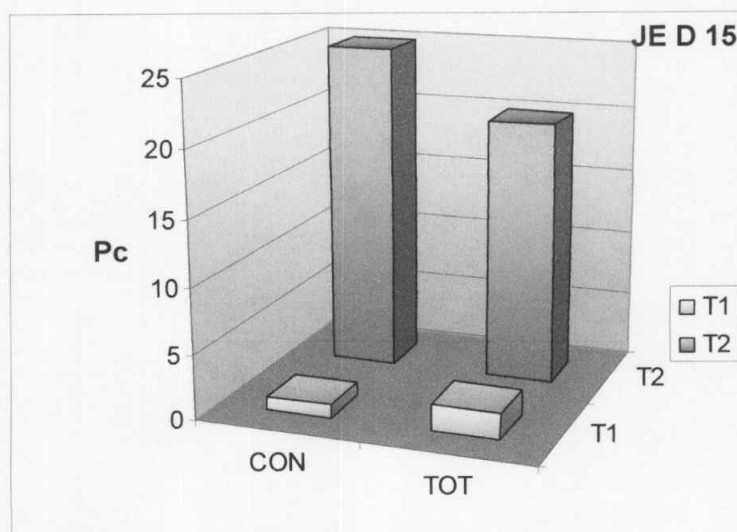


Aquí se observa la evolución de NOE 15, luego del programa de entrenamiento.

En la medida CON se aprecia un importantísimo crecimiento entre la primera toma y la segunda. Se evidencia un incremento del 108% en el total de aciertos entre la toma 1 y la 2, en las comisiones se observa una disminución del 10.5 % entre la 1º y la 2º toma.

En la medida TOT se registra un 109 % de incremento entre la toma 1 y la 2; ya que hay un importante aumento en el total de respuestas 89%, y un descenso en las omisiones 60 %.

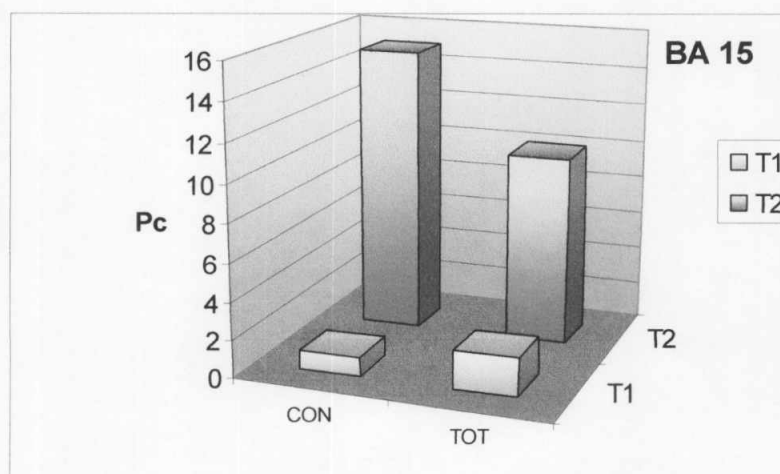
El porcentaje de errores en la toma 1 es del: **15.1 %**, en la toma 2 es de: **5.8 %**.



La evolución de presenta JE 15, en la medida CON entre la 1º y 2º toma es del 346 % luego del programa de entrenamiento. En el total de aciertos se registra un incremento del 187% entre la toma 1 y la toma 2, y en las comisiones de contabiliza un descenso del 77% en la toma 2.

En la medida TOT se evidencia un progreso del 44% entre la 1º y la 2º toma del test. Aquí, si bien se observa un leve descenso en el total de respuestas 0.02%, con respecto a la 1º toma, se registra un importante descenso en las omisiones y comisiones realizadas, nueve veces con respecto a las realizadas en la toma 1, lo que manifiesta mayor control atencional y mejor relación entre velocidad y precisión.

El porcentaje de errores en la toma 1 es del: **34.7 %**, en la toma 2 es de: **3.5 %**.

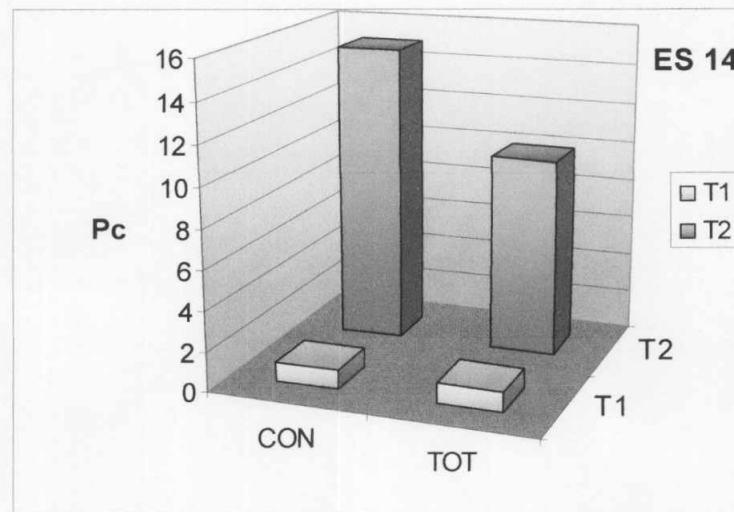


En este gráfico, en la medida CON, se observa entre la toma 1 y la 2 un 81% de evolución luego del programa de entrenamiento.

Se evidencia un leve aumento en el total de aciertos 7%, pero un importantísimo descenso en las comisiones 100 %, en la toma 2.

En la medida TOT, si bien hay un descenso del 10% en el total de respuestas en la 2º toma, también se evidencia el descenso en las omisiones 14 % y comisiones 100 %, lo que permite registrar un crecimiento en la medida TOT del 29 % con respecto a la toma 1.

El porcentaje de errores en la toma 1 es del: **34.1 %**, en la toma 2 es de: **5.6 %**.

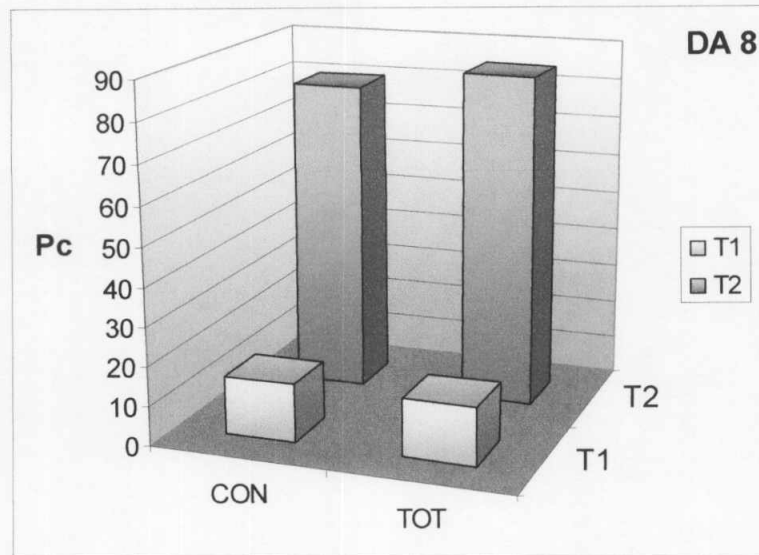


En este gráfico de barras se observa un aumento entre la toma 1 y 2, del triple en la medida CON; en la medida TOT un 26 %.

Realizando un análisis detallado de cada uno de los totales de evidencia en la toma 2: un leve descenso del total de respuestas del 8 %, un descenso en las omisiones del 60 % y un importante descenso en las comisiones 99 %; siendo esta medida la que permite evidenciar progresos en el gráfico.

Esto manifiesta el aprovechamiento realizado del programa de entrenamiento.

El porcentaje de errores en la toma 1 es del: **29.4 %**, en la toma 2 es de: **3.3 %**.



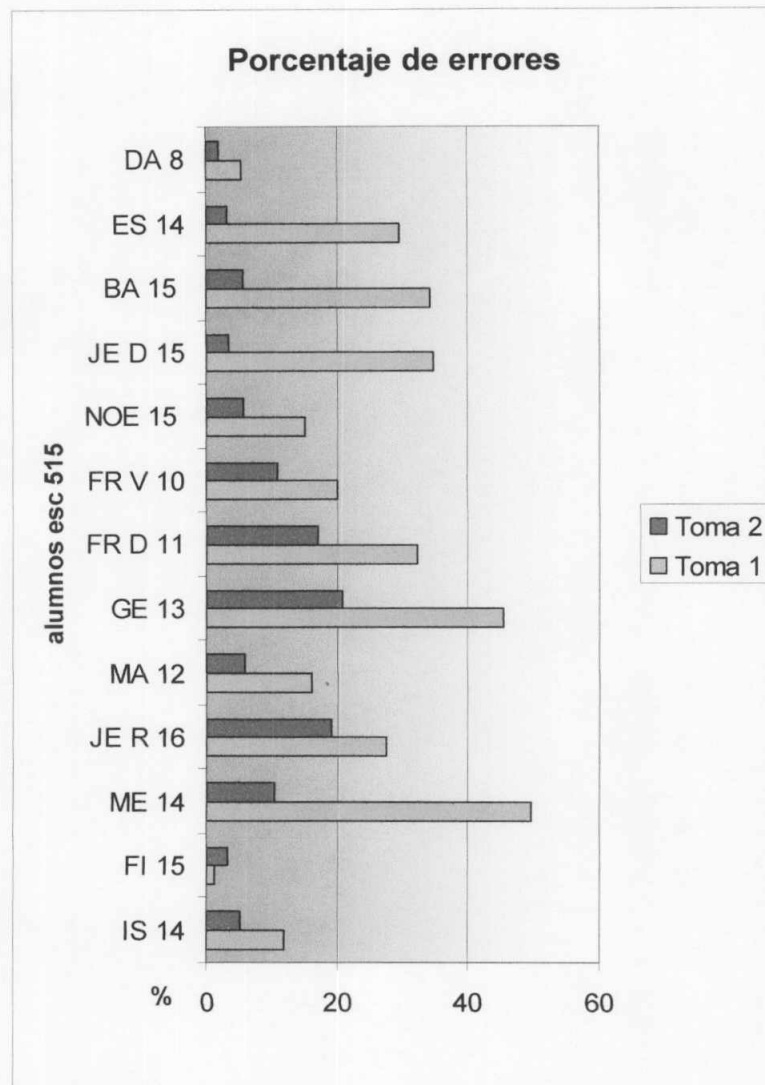
En DA 8 se registra un importante progreso luego de haber realizado del programa de entrenamiento

La medida CON presenta un 93 % de aumento entre la 1º y 2º toma, ya que hubo un importante aumento en el total de aciertos 88 % y un descenso en las comisiones 50%.

En la medida TOT, se registra un 76 % de mejoría entre la toma 1 y la toma 2, ya que el total de respuestas se incremento en un 70 % en la toma 2 y descendieron las omisiones 28.5 %, así como también las comisiones 50 %

El porcentaje de errores en la toma 1 es del: **5.5 %**, en la toma 2 es de: **2.1 %**.

## GRÁFICO PORCENTUAL DE ERRORES



### Análisis Cualitativo

#### Actitud frente a la prueba:

La totalidad de los niños manifiestan interés y disposición ante la prueba. La consigna es dada en L.S.A (Lengua de Señas Argentina) lo que garantiza una rápida y correcta comprensión de la misma.

La toma se realiza en forma grupal.

Durante la 1º toma del test D2 se evidencia una marcada ansiedad entre los niños, que los lleva a estar pendientes unos de otros.

Durante la segunda toma se los observa más relajados y, aunque en menor grado, continúan pendientes del trabajo del compañero.

## Análisis del trabajo realizado durante el Programa de Estimulación

Las actividades de programa de estimulación se realizaron diariamente, durante un mes, incrementando cada semana el tiempo de ejecución.

Las consignas de las tareas fueron explicadas el L.S.A.

Cada niño y adolescente contó con su propio material. Todos aceptaron con agrado las actividades propuestas, siendo muchas de estas cognitivamente desafiantes para ellos, las que fueron resolviendo en orden creciente de complejidad.

En varias oportunidades la concentración que consiguieron les permitió no levantar la vista de la actividad aunque hubiera movimientos distractores en el aula de clase.

Se realizaron dos módulos de actividades: para niños de 10 a 12 años y actividades para 13 a 15 años.

También obtuvieron mejoras en cuanto al incremento de tiempo en la realización de las tareas, comenzaron el programa realizando actividades con una duración de 10 min. hasta terminar el programa con sesiones de 30 min.

En un alumno se detectaron dificultades viso perceptivas, lo que interfirió notablemente en los resultados del test. (GE 13)

### Resultados

En general, la muestra tomada no alcanzó a la media esperada para su edad, **el rendimiento atencional es bajo, lo que corrobora la hipótesis planteada al comenzar este trabajo.**

Si bien no era parte de este estudio, había elaborado el pre concepto que las pruebas administradas a los alumnos integrados en escuelas comunes, obtendrían mejores resultados que los alumnos de sede.

Esta expectativa no fue la esperada, ya que presentaron resultados igualmente bajos en ambos tipos de alumnos.

Sería muy beneficioso continuar la investigación extendiendo la muestra a otras escuelas de niños sordos e hipoacúsicos de nuestra ciudad.



# Conclusiones

El análisis de los datos extraídos del instrumento administrado, D2, confirma la hipótesis inicial: La atención sostenida y focalizada mejora, después de un programa de estimulación perceptivo visual, en los niños y adolescentes sordos de la Escuela Especial N° 515 de Mar del Plata.

En la comparación de datos pre-test y post test, se observa claramente la evolución en los resultados obtenidos, así como también la importante disminución en la cantidad de errores, en la gran mayoría de los alumnos.

Comparando ambas tomas se observa, que si bien hubo una mejora en las puntuaciones obtenidas; todos los alumnos continúan por debajo de la media esperada para la edad. Esto se debe a que la muestra utilizada para baremar el test esta compuesta por individuos oyentes. Por este motivo seria fundamental continuar esta investigación ampliando la muestra de individuos no oyentes tanto en cantidad como en rango de edad, para crear la Media de esta población y así poder generalizar los resultados.

Solo un caso evidencia una disminución importante en el post test, aunque si analizamos detalladamente los datos obtenidos, se observa una relación más ajustada entre la velocidad y precisión de la tarea; y el control atencional e inhibitorio. Esto significa que el programa de estimulación contribuye con el mejoramiento de las Funciones Ejecutivas de los sujetos evaluados, es decir la capacidad de ejecutar un plan, monitorearlo y anticipar los resultados para el logro exitoso de una tarea.

El 93 % de los alumnos que formaron parte de esta investigación, tuvieron una reducción considerable de errores en la segunda toma. Esto les permite cumplir con los requerimientos escolares concentrados por más tiempo, aun cuando existen en el ambiente estímulos que provocan distracciones, logran inhibirlos para poder responder únicamente a aquellos que requieran un enfoque de atención para completar la propuesta de trabajo.

Dentro de las implicaciones que tienen los niños con un trastorno de la atención, el desarrollo emocional es un aspecto fundamental a cuidar, ya que la acumulación de frustraciones hace que su autoconcepto sea malo y muy baja su autoestima.

Durante la segunda administración se observó una gran diferencia en la actitud de los niños y adolescentes que formaron parte de esta investigación.

Desde lo procedimental estuvieron más relajados, con mayor predisposición a ser re-evaluados, y más enfocados en el propio trabajo.

A lo largo del mes que llevó la realización del programa se comenzaron a evidenciar cambios en cuanto al modo de resolución de la tarea: lograron sostener la atención por más tiempo, no atendiendo a los distractores del ambiente (por Ej.: entrada de un profesor al aula, movimientos, etc.). Mayor capacidad de autocontrol y manejo de la frustración y el enojo ante el fracaso; y fundamentalmente el modelaje sobre el hecho que el error no es sinónimo de fracaso, sino fuente de aprendizaje.

Las estrategias atencionales no son innatas sino que se aprenden y desarrollan en la interacción con el ambiente. Es importante considerar que se pueden desarrollar estrategias encaminadas a mejorar el funcionamiento de los distintos mecanismos de la atención y que ello puede lograrse a través de la práctica.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el programa diseñado para la estimulación de la atención sostenida y focalizada ha sido efectivo para incrementar las habilidades atencionales de los niños sordos e hipoacúsicos de la Escuela 515 de Mar del Plata.

Resulta fundamental continuar realizando este tipo de actividades; para no solo incrementar las habilidades atencionales, sino para contribuir a la alfabetización del niño sordo, a mejorar su desempeño escolar general y su desarrollo socio emocional.

# Propuesta Superadora

Para mejorar la atención sostenida y focalizada en los niños sordos e hipoacúsicos de la Escuela 515 sugiero:

-Destinar del horario escolar, una hora semanal (como mínimo) para la realización de un taller donde se realicen actividades variadas, que estimulen la atención sostenida y focalizada, principalmente en el nivel inicial y primer ciclo.

-Capacitar a los docentes, mediante talleres semestrales y bibliografía, acerca de la importancia de estimular la atención sostenida y focalizada en sus alumnos, para mejorar los aprendizajes en todas las áreas curriculares.

-Brindar a los docentes estrategias y recursos tecnológicos para trabajar la atención en niños sordos e hipoacúsicos, que sean aplicables en los contenidos curriculares que se trabajan diariamente.

-Organizar charlas para padres de niños sordos e hipoacúsicos, para concientizar sobre la importancia de trabajar la atención sostenida y focalizada y brindar herramientas para emplear en el hogar.

-Semestralmente tomar el test D2 para realizar mediciones a fin de efectuar un seguimiento que permita evaluar los progresos o no, en cuanto a la atención sostenida y focalizada de los alumnos.

-Registrar los datos, compararlos con tomas anteriores y con alumnos que no estén siendo estimulados.

-Incorporar la toma de otros test libres de la influencia lingüística y cultural que miden la atención sostenida y focalizada como CARAS percepción de diferencias y EMAV Escala Magallanes de Atención Visual, para analizar y entrecruzar los resultados.

-Socializar los resultados.

# Bibliografía



Acosta Rodríguez Víctor, **“Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa”**; España, Ars Medica, 2003.

Acosta Rodríguez, Víctor M. **“Las practicas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción”**; España, Ars Medica, 2004,

Alisedo, Graciela, **El aprendizaje en alumnos sordos**; en Acuerdo Marco para la Educación especial, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.1990

Alisedo Graciela, Famularo Rosana, Skliar Carlos, **“Influencia de los educadores italianos en la educación de los sordos argentinos”**, en Desde Adentro, Buenos Aires, Publicación interna del Instituto Platense de lengua de señas Argentina. Año I.

Acosta Rodríguez Víctor, **“Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa”**; España, Ars Medica, 2003.

Bauermeister, José, **Terremotos y Soñadores**, en Revista de la Fundación Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Argentina 2001

Behares, **Trabajo presentado en el Congreso de Sordera y Salud Mental**, Octubre de 1997.U.B.A.

Cubero Venegas, Maria del Carmen, **Los trastornos de atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico**, en Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2006

Dirección General de Cultura y Educación, **Circular Técnica Parcial N° 2**; La Plata, 2001.

Dirección Gral. de Cultura y Educación, **“Educación de los sordos. Nuevo paradigma. Brindar respuestas que garanticen la atención a la diversidad”**, La Plata, 2001.

Dirección Gral. de Cultura y Educación, **Circular Técnica Parcial N° 1, 2, 3**; La Plata, 2007

Fernández-Viader, **El valor de la mirada: sordera y educación**; España, Publicación Edicions, 2004.

García Manuel y Magaz Lago, Ángela, **“Situación actual del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) Terremotos y Soñadores.”** Revista de la Asociación TDH, 2001.

Halliday, M. **“Exploraciones sobre las funciones del lenguaje”**, Barcelona, Medica y Técnica, 1982

Marchesi, Álvaro, **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**; Madrid, Alianza Editorial, 1987.

Masson S.A, Juan José López Ibor, Ortiz Alonso, López Ibor Alcocer; **Lecciones de Psicología Médica**; España. Elsevier, 1999

Narbona, Juan, Chevrie – Muller Claude, **El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos**; Barcelona, 1º Edición Masson, 1997.

Núñez, Blanca, **“El niño sordo y su familia” Aportes desde la psicología clínica**”; Troquel, 1991.

Piaget, J. **“Psicología del Niño”** Ediciones Morata, 1981

Sacks, Oliver **“Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos”**. España. Editorial Anaya & Mario Muchnik. 1991

Sampieri R. Fernández- Collado, C. Bapista Lucio, P. **“Metodología de la Investigación”**

Sánchez Carlos M, **La atención temprana de los niños sordos en el marco de un modelo bilingüe y bicultural**; Venezuela, IES Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la Sordera y el lenguaje, 1992.

Scandar, Rubén; **El niño que no podía dejar de portarse mal. TDAH: su comprensión y tratamiento**; Argentina, Editorial Distal. 2000.

Schorn Marta, **El niño y el adolescente sordo**; Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997.

Skliar Carlos, **La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**; Mendoza, EMDUC editorial de la Universidad de Cuyo, 1997.

Vigotsky, L.S. **Pensamiento y Lenguaje**, Buenos Aires, Lantaró, 1962.

Virole Benoit y Marina de Torero, Hospital Robert Debré, Paris. **“Señales de llamada en sicopatología precoz del niño sordo”**; en Primer Congreso de Salud Mental y sordera, UBA, Facultad de psicología. 1997.

Weigl Irina, **“Terapia orientada a la acción, para niños con trastornos en el lenguaje”**; Barcelona, Ars Médica, 2005.

Winnicott, W. **“Procesos de maduración del niño”**; Editorial Paidós, 1995.

### **Internet:**

François Grosjean, **“El derecho del niño sordo a crecer bilingüe”**, en [http://www.unine.ch/ltlp/pub/rightdeafchild\\_es.html](http://www.unine.ch/ltlp/pub/rightdeafchild_es.html)

Mariana Maggio De Maggi, **Auditio: Revista Electrónica de Audiología. Vol. 2** <http://www.auditio.com>.

Pineda, David, **La función ejecutiva y sus trastornos**, en <http://neurologia.rediris.es/congreso-1/conferencias/neuropsicologia-2-4.html>

# Agradecimientos

A mi familia, por su constante apoyo y cariño.

A Adrián, por animarme durante todo el proceso de investigación.

A mis compañeras y amigas las Lic. Mariana Pérez Excoffón, Viviana Rodríguez y Susana Keller por acompañarme y estimularme a lo largo de la carrera y de esta investigación.

A Cristina, Claudia, Andrea y Teresa, queridas amigas y compañeras de trabajo, que han hecho mucho para que yo pueda estudiar y trabajar.

A todo el personal Directivo y docente de la Escuela Especial 515 por permitirme realizar este trabajo en dicha escuela.

A los alumnos de la Escuela Especial 515 por hacer posible esta tesis.

A mi tutora, Lic. Marcela Boidi, quien desinteresada y pacientemente me guió en esta tesis, compartiendo todo su conocimiento y experiencia conmigo.

A la Lic. Claudia Urbano, por su asesoramiento desde el Departamento de Metodología.

Y principalmente a Dios, quien me ha dado todo.

Mar del Plata, 23 de Noviembre de 2009

Por la presente autorizo a la Universidad FASTA a publicar en el Repositorio Institucional Digital de la Biblioteca, en el formato más conveniente mi trabajo de graduación titulado: "Evaluación de estrategias atencionales en alumnos sordos e hipoacúsicos de la Escuela Especial 515 de Mar del Plata" que fuera presentado en el año 2009 como requisito para obtener el título de Licenciada en Psicopedagogía.

  
Miriam Rolls

DNI 21.488.925

La Pampa 2880 T.E. 475-5784 cel 155-116127

**\* Consignar Firma, Aclaración, Dni y Dirección/Teléfono de contacto de cada autor**

Los trabajos publicados estarán disponibles bajo una licencia 2.5 Licencia Atribución-No Comercial-Compartir Obras Derivadas Igual 2.5 Argentina de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/> o envíenos una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

La universidad ni el autor asumen responsabilidad alguna por las consecuencias del uso indebido o negligente que haga un tercero sobre el contenido de la obra.