



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 25B,



“ALTERNATIVA DIDACTICA PARA PROPICIAR LA
ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA EN EL
NIÑO CON PROBLEMAS DE AUDICION Y
LENGUAJE DEL PRIMER GRADO DE
PRIMARIA ESPECIAL”.

PROPUESTA PEDAGOGICA PRESENTADA PARA
OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO
EN EDUCACION PRIMARIA .

EDUARDO HERNÁNDEZ GARCÍA

MAZATLAN, SINALOA,

JULIO DE 1996



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mazatlán, Sinaloa, 10 de JULIO de 1996.

C. PROFR (A): EDUARDO HERNANDEZ GARCIA

12-198 meef

Presente.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado: "ALTERNATIVA DIDACTICA PARA PROPICIAR LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA EN EL NIÑO CON PROBLEMAS DE AUDICION Y LENGUAJE DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA ESPECIAL".

Opción: PROPUESTA PEDAGOGICA, Asesorado por el C.

Profr(a): JOSE MARIA ADAME DIAZ

,A propuesta del asesor Pedagógico, C. Profr(a): YOLANDA ARAMBURO LIZARRAGA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentarlo ante el H. jurado que se le asignará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE "EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Handwritten signature of Lic. Jose Manuel Leon Cristerna

LIC. JOSE MANUEL LEON CRISTERNA PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA UPN 25-B



S. E. P. UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 25 B MAZATLAN

C. c. p. Archivo de la unidad 25-B de la UPN.

I N D I C E

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCION | 1 |
| DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO | 4 |
| JUSTIFICACION | 7 |
| DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO | 9 |
| OBJETIVOS | 10 |
| | |
| I. LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA | 11 |
| 1.1. Fundamentación psicogenética | 11 |
| 1.1.1. Desarrollo | 11 |
| 1.1.2. Los mecanismos y factores del desarrollo | 13 |
| 1.1.3. El conocimiento y el aprendizaje | 15 |
| 1.1.4. Etapas o estadios del desarrollo | 16 |
| 1.1.5. El aprendizaje de la lengua escrita bajo el enfoque de la pedagogía operatoria | 19 |
| 1.1.6. El proceso de adquisición de la lengua escrita | 22 |
| | |
| II. LOS SUJETOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | 33 |
| 2.1. El alumno como sujeto cognoscente | 34 |
| 2.2. El maestro como propiciador de aprendizajes | 35 |
| 2.3. La familia | 37 |
| | |
| III. LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE AUDICION Y LENGUAJE EN EL NIÑO Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | 38 |
| 3.1. Los problemas de audición | 38 |
| 3.2. Problemas o trastornos del lenguaje | 40 |
| 3.2.1. Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje oral | 40 |
| 3.3. Repercusiones de las pérdidas auditivas en el proceso enseñanza-aprendizaje | 44 |

| | |
|--|-----------|
| IV. LA EDUCACION EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE AUDICION Y LENGUAJE | 48 |
| 4.1. Características del niño con trastornos auditivos | 48 |
| 4.2. Algunas causas que pueden ocasionar pérdida auditiva | 52 |
| 4.3. Consecuencias de las pérdidas auditivas en el desarrollo del niño | 53 |
| 4.4. El estudio audiométrico | 59 |
| 4.5. La importancia de los auxiliares auditivos en la atención del niño con problemas de audición y lenguaje | 61 |
| 4.6. Métodos de enseñanza para los niños sordos | 63 |
| V. ESTRATEGIA DIDACTICA | 68 |
| 5.1. Primer bloque: Actividades que favorezcan el desarrollo del lenguaje y el uso de la escritura en el niño sordo del primer grado de educación primaria | 69 |
| 5.2. Segundo bloque: Actividades que favorezcan el desarrollo de la lectura en el niño sordo del primer grado de educación primaria | 74 |
| RESULTADOS Y EVALUACION DE LA PROPUESTA | 80 |
| CONCLUSIONES Y/O SUGERENCIAS | 82 |
| BIBLIOGRAFIA | 84 |
| ANEXOS | |

INTRODUCCION

La práctica docente que se desarrolla en las escuelas tanto en los niveles de primaria regular o de educación especial no es posible que sea de una manera rutinaria, restringida e irreflexiva. Porque si bien es cierto que el trabajo docente se muestra en ocasiones un tanto difícil, también es cierto que el maestro especialista debe emplear su iniciativa, creatividad y posibilidades para ofrecer una práctica educativa útil y dinámica que se refleje en los aprendizajes de los niños.

El presente trabajo gira en torno a la adquisición de la lengua escrita en el niño sordo del primer grado de educación primaria especial.

El niño sordo es un sujeto que requiere de una atención especializada que lo estimule y apoye en la adquisición del objeto del conocimiento, en este caso la lengua escrita. La cual se aborda en este trabajo como uno de los medios que le permiten al niño apropiarse de los conocimientos existentes y al mismo tiempo expresar sus inquietudes, sentimientos, emociones, etc.

Para el caso de la problemática que se aborda, se considera al niño sordo como un sujeto que interactúa con el objeto de conocimiento (la lengua escrita), medio escolar y social, así como también, al maestro que juega un papel importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo tiene como propósito ofrecer elementos teórico-prácticos que apoyen al maestro que labora con niños sordos para que en esa medida pueda ofrecer una mejor alternativa de atención psicopedagógica a este tipo de niños.

A continuación se describe de manera general las partes en que se divide el trabajo con objeto de abordar la problemática ya señalada.

Se presenta la definición del objeto de estudio, justificando y delimitando los alcances que se considera se pueden lograr con este tipo de trabajos.

En el primer capítulo, analizaremos los elementos teóricos que explican cómo se da el desarrollo y el aprendizaje en el individuo, así como también el proceso de la adquisición de la lengua escrita, tomando como referencia la teoría de Jean Piaget y los postulados de la pedagogía operatoria con su enfoque constructivista.

En el segundo capítulo se presentan los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, el alumno como sujeto cognoscente, el maestro como propiciador de aprendizajes y la familia como el núcleo integrador que puede apoyar verdaderamente los trabajos de intervención pedagógica.

En el tercer capítulo hablaremos de los principales problemas de audición, los trastornos del lenguaje y sus repercusiones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo cuarto se mencionan las características del niño con trastornos de audición y lenguaje, algunas de las causas que pueden ocasionar pérdidas auditivas y sus consecuencias en el desarrollo del niño. Se aborda también la importancia del estudio audiométrico, el uso de los auxiliares auditivos en la atención del niño y algunos de los métodos que en la actualidad se utilizan para llevar a cabo la enseñanza de la lengua escrita en el niño sordo.

En el quinto y último capítulo se presenta la estrategia didáctica, los resultados obtenidos y la evaluación de los mismos así como también las conclusiones elaboradas a través del desarrollo de nuestro trabajo; y como último punto, señalaremos la bibliografía utilizada.

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el trabajo cotidiano que se desarrolla con alumnos con problemas de audición y lenguaje, se detectan diversas problemáticas, pero una de las que más se acentúa en las escuelas que atienden a niños en el área de audición, es la referida a la adquisición de la lengua escrita en los primeros grados. Esto quizá se deba principalmente a que el niño con problemas de audición y lenguaje está limitado del sentido auditivos total o parcialmente (en distintos niveles) que le impide y obstaculiza adquirir un lenguaje a través del cual comunicar sus necesidades, pensamientos y experiencias. Además de la limitación que se tienen para la comprensión y demandas de los normoyentes (personas que escuchan y hablan normalmente).

El niño sordo o con problemas de audición y lenguaje es un sujeto que por carecer de una base lingüística se enfrenta a una serie de dificultades tanto de tipo escolar como social. El alumno en la escuela demuestra interés y esfuerzo por construir y desarrollar su conocimiento; pero ésta en muchas ocasiones no facilita las condiciones necesarias para que se propicie el aprendizaje en el niño de acuerdo a su necesidad educativa y tampoco realiza las adecuaciones curriculares necesaria y apropiadas para proporcionarle los contenidos que los planes y programas sugieren en los diferentes grados.

Muchas de las privaciones sociales de los niños con problemas de audición y lenguaje están relacionadas o asociadas a dificultades de comunicación con los adultos y sus iguales, lo cual trae como consecuencia un importante retraso en su conocimiento general del mundo.

Esto obliga necesariamente al maestro a buscar las formas idóneas para establecer un mejor contacto con sus alumnos y que le permitan a la vez, detectar las dificultades a las que sus niños se enfrentan para apropiarse de la lengua escrita.

Esas formas las constituyen las metodologías que permiten guiar al alumno en sus aprendizajes. Las metodologías utilizadas para lograr el aprendizaje de la lengua escrita son diversas. Pero el más utilizado en la actualidad es el Método Global de Análisis Estructural y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, por lo cual son éstos los que se retoman en este trabajo.

Dado que el métodos y propuesta antes mencionado han sido elaboradas para niños normoyentes, el uso de los mismo limita en cierta forma el aprendizaje del niño sordo o con problemas de audición y lenguaje.

Por un lado, los niños normoyentes (que hablan y escuchan perfectamente) han tenido una estimulación rica en cuanto a lenguaje oral se refiere. Por otro tienen un mayor contacto con el objeto de conocimiento, debido a que la sociedad en que se desenvuelven es eminentemente oral y por tanto, el niño sordo presenta serias desventajas en cuanto al empleo de éstos.

Se convierte en un serio problema el manejo de los procesos que se le exigen al niño sordo, pues no logra rescatar en su totalidad los elementos que se requieren para la formulación y exteriorización de sus hipótesis, que le permitan la asimilación y acomodación de nuevas estructuras a las ya existentes.

Esta problemática, anteriormente descrita, ha sido posible detectarla a través del trabajo que en nuestros Centros de Educación Especial como docentes desarrollamos con niños sordos o con problemas de audición y lenguaje.

JUSTIFICACION

Dentro del trabajo en el área de audición y lenguaje, la actividad docente es una tarea un tanto difícil que requiere al igual que otras áreas, de una formación constante de elementos que sustenten esta preparación y lo es más si no se le facilitan o provee de medios, estrategias idóneas para llevarla a cabo. Por tal razón, como docentes en la atención de niños con necesidades especiales, resulta indispensable por lo menos a manera de investigación buscar los elementos o recursos necesarios que permitan mejorar la atención e intervención psicopedagógica en el área de audición y lenguaje, en donde los alumnos poseen un problema auditivo que los hace especiales y por lo tanto, con necesidades que difieren en los individuos normoyentes.

Se hace necesario mencionar que se aborda directamente a el primer grado de primaria porque es en este en donde de manera prioritaria se lleva a cabo la adquisición de la lengua escrita, uno de los aspectos que más problematizan tanto al maestro que atiende aula regular como al de atención de niños sordos.

Con lo anterior no se minimiza el trabajo de otros grados, sino que se considera que para llevar a cabo los procesos como la comprensión de textos, el análisis de situaciones dadas por medio de la lectura o escritura no es posible llevarlas a cabo de manera reflexiva si no se tienen las bases para realizar dichas actividades.

En este punto se recalca el que tanto para el maestro de primaria regular como para aquél que atiende a niños con problemas de audición y lenguaje, se hace prioritario lograr que éstos adquieran y desarrollen un proceso de comprensión en cuanto a la lengua escrita y no que se mecanicen los procesos que conllevan a ésta, porque de esta manera no podrán realizar actividades meramente reflexivas ni ser individuos que puedan desarrollarse de una forma integral.

Es por ello uno de las preocupaciones inmediatas en este trabajo investigativo lograr que se atienda a los niños sordos con estrategias lo más cercanas a su realidad.

DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

La problemática que se plantea en este trabajo, la cual es la referida a las dificultades que presentan los alumnos con problemas de audición y lenguaje en la apropiación de la lengua escrita, se ha detectado a través del trabajo de asesoría en dos grupos de primer grado primaria especial en el área de audición y lenguaje, estas escuelas que presentan atención a este tipo de niños se encuentran ubicadas en las ciudades de Rosario y Mazatlán, Sinaloa.

Estos grupos están conformados por un total de 15 niños entre las edades de 6 a 8 años, los cuales están siendo atendidos por dos maestros y dos equipos de apoyo integrados por un Psicólogo, Trabajador Social y Terapeuta de Lenguaje.

Estas instituciones que pertenecen a la zona escolar 05 de Educación Especial, cuentan con una infraestructura en buenas condiciones para la atención de los niños con este tipo de problemática.

OBJETIVOS

Con el presente trabajo de investigación se pretende:

- Detectar y sistematizar la problemática de los niños con problemas de audición y lenguaje en edad escolar del primer grado de primaria especial, con respecto al aprendizaje de la lengua escrita.

- Analizar los aportes y experiencias que se han realizado respecto a alternativas del lenguaje escrito con niños sordos o con problemas de audición y lenguaje.

- Diseñar una estrategia didáctica dirigida a la atención de niños sordos del primer grado de educación primaria especial.

CAPITULO I

LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

1.1. Fundamentación psicogenética

En el presente capítulo trataremos de explicar y definir desde la perspectiva de la psicogenética, apoyados en los estudios llevados a cabo por Piaget y colaboradores sobre el desarrollo de la inteligencia, los conceptos básicos referidos a: desarrollo y aprendizaje, los mecanismos y factores que intervienen en estos procesos, los estadios o etapas evolutivos del pensamiento, así como también las aportaciones de la Pedagogía Operatoria en el aprendizaje de la lengua escrita.

1.1.1. Desarrollo

Para Jean Piaget dos son las cosas que se toman en cuenta para atender el desarrollo del conocimiento:

- a) Las estructuras intelectuales o de la inteligencia.
- b) Los contenidos del conocimiento.

Las estructuras de la inteligencia vienen a constituir los instrumentos o marcos asimiladores por los cuales el conocimiento se organiza. Dicho en otras palabras, permiten al individuo explicarse y apropiarse de un determinado objeto de conocimiento.

Estas estructuras se van formando poco a poco a partir de los primeros reflejos innatos y a través de la interacción con el medio.

«El sujeto organiza conductas que obedecen a una lógica, que al principio es una lógica acción para ser luego una lógica operación. Para pasar de una lógica-acción a la lógica-operación el individuo tiene que hacerlo utilizando las diferentes formas de la función semiótica, siendo el lenguaje la más importante» (1)

Es por esto que el niño se explica lo que le rodea de acuerdo a sus formas de pensamiento, de tal forma que va construyendo sus hipótesis sobre un determinado conocimiento, aquí denotamos que los contenidos del conocimiento (comprensión y explicación de la realidad) dependen del nivel de desarrollo de las estructuras de la inteligencia.

Para el desarrollo de las estructuras intelectuales los contenidos deberán presentar una cierta dificultad que permita al sujeto construir hipótesis, ponerlas en práctica, modificarlas si es preciso, pero si la dificultad que se presenta es muy grande, el individuo seguramente abandonará la tarea al no poder solucionar el conflicto. Los contenidos permiten que las estructuras intelectuales se desarrollen y eso facilita el poder apropiarnos de otro contenido más complejo.

(1) GOMEZ, Palacios, Margarita. et. al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. En U.P.N. Desarrollo y Aprendizaje Escolar. p. 28

1.1.2. Los mecanismos y factores del desarrollo

El desarrollo tanto de las estructuras de la inteligencia como de los contenidos del conocimiento, se efectúa a través de las invariantes funcionales o procesos de interacción adaptativa:

- a) La asimilación
- b) La acomodación

Estos mecanismos son innatos, universales e independientes de la edad, pues el desarrollo de cualquier individuo se da a través de las invariantes funcionales.

La asimilación designa la acción del sujeto sobre el objeto. Esta acción va a depender de los instrumentos de conocimiento o marcos asimiladores que el sujeto posee. Por ejemplo, para una acción de lectura y escritura el abordaje de la misma será muy distinta en el niño pequeño que sólo traza garabatos a la del niño que ya intenta escribir, aún cuando no lo haga en forma correcta.

La acomodación consiste en las modificaciones que el sujeto realiza sobre sus propias estructuras con el fin de adaptarlas mejor al medio, ésto le permite ampliar los esquemas de acción, entre más amplias sean las estructuras mayores serán las posibilidades de solucionar los conflictos a los que se enfrenta. La asimilación y acomodación se complementan y a través de coordinaciones recíprocas se logra que el sujeto funcione en forma cada vez más adaptada a su realidad. (2)

(2) Ibid. p. 31

En el proceso interactivo que se da entre el sujeto y el objeto de conocimiento S— —O, en el cual existe una reciprocidad, una modificación del sujeto-objeto y viceversa, intervienen cuatro factores que permiten el desarrollo del sujeto: la Maduración, Experiencia Física, la Transmisión Social y la Equilibración.

- Primer factor, la Maduración de las estructuras intelectuales o del pensamiento es la que permite al sujeto explicar su realidad.

- Segundo factor, la Experiencia Física: es la información que al sujeto le proveen los objetos que le rodean, siendo ésta el producto de la interacción establecida con los mismos.

- Tercer factor, la Transmisión Social, misma que se produce a través de la interacción con las demás personas que rodean al sujeto.

- Cuarto factor, es denominada Equilibración es considerada como el mecanismo de regulación entre los factores descritos y el más importante para el desarrollo, pues este factor permite establecer un estado de adaptación entre el nivel de desarrollo que se ha alcanzado en un determinado momento y las exigencias del medio. (3)

(3). Ibid. p. 33

1.1.3. El conocimiento y el aprendizaje

La teoría psicogenética de Jean Piaget considera que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita no depende ni de que el niño posea habilidades perceptivo motrices, ni de lo adecuado de un método, sino que implica la construcción de un sistema de representación que el niño elabora en su interacción con ese objeto de conocimiento.

Para que el niño llegue al conocimiento, construye hipótesis con respecto a los fenómenos, situaciones u objetos, los explora, observa, investiga, pone a prueba sus hipótesis y construye otras o las modifica cuando las anteriores no le resultan suficientes.

El aprendizaje desde esta postura se da solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento, ya sean estos físicos, afectivos o sociales que constituyen su ambiente. Estas dos fuentes de conocimiento externo los podemos conceptualizar de la manera siguiente: el conocimiento físico, el cual se refiere a las propiedades de los objetos que podemos conocer por observación, mientras que el conocimiento social es aquél que adquirimos por transmisión social (convencional).

Según Piaget existe un tercer tipo de conocimiento, el lógico-matemático proveniente de fuentes internas (endógenas) y que se da en la mente del sujeto al poner en relación los objetos mediante la abstracción reflexiva.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje posee características específicas como: ser individual, generalizable y poder utilizarlo en forma inteligente. Es individual porque nadie puede aprender por otra persona. Es generalizable porque puede aplicarse a situaciones similares pero nuevas. Poder utilizarlo en forma inteligente implica que si poseemos cierta información podemos hacer uso de ella en el momento oportuno en determinada situación que lo requiera.

1.1.4. **Etapas o estadios del desarrollo**

Al hablar del desarrollo cognitivo Piaget afirma que la inteligencia es el producto del proceso evolutivo que se da en el transcurso de la vida del sujeto al interactuar con su medio ambiente, caracterizándose en etapas, estos períodos son: el sensoriomotor o sensoriomotriz, el preoperatorio, el operatorio concreto y el operatorio formal.

a) Periodo sensoriomotriz

Este primer periodo de desarrollo de la inteligencia abarca desde los 0-24 meses de edad, en el cual el niño no presenta pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar a las personas y objetos. En esta etapa las construcciones se efectúan mediante percepciones y movimientos. Es el punto donde aparecen los nuevos modos de obrar, las sensaciones, percepciones y movimientos propios del niño en lo que Piaget llama «esquemas de acción».

El niño asimila las novedades que provienen del medio que le rodea (esquemas de asimilación). Durante este período todo lo que el niño siente y percibe lo asimila de su actividad.

b) Periodo preoperatorio

El término preoperacional se refiere al periodo de pensamiento del niño entre los 2-7 años aproximadamente. Este segundo periodo se caracteriza por haberse desarrollado los esquemas motores y consolidado la función simbólica, aparición de acciones internalizadas que son reversibles en el sentido de que el niño puede pensar en una acción, o verla y a continuación en lo que ocurriría si esa acción fuera anulada.

Su pensamiento egocéntrico le impide aceptar el punto de avista de otra persona cuando es contrario a la de él, el mundo es como lo ve y como lo entiende. Su pensamiento no es reversible, el niño tiene dificultad para integrar una acción presente con una acción pasada. La existencia clara de un periodo preoperatorio es la ausencia hasta los siete años aproximadamente de nociones de conservación.

c) Periodo de las operaciones concretas

Este periodo abarca de los 7-11 años aproximadamente, el término operación refiere a la capacidad que tiene el pensamiento para invertir mentalmente, integrar hechos pasados en presentes y viceversa, separara el todo en las partes y recordar un todo mientras se divide en partes y es concreta por el hecho de relacionarse directamente con los objetos y aún no a hipótesis enunciadas verbalmente.

Las operaciones concretas forman pues, la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implican una combinación y estructura de grupo coordinante de las dos formas posibles de reversibilidad.

El niño ha superado el egocentrismo, ahora es más comunicativo lo que le permite abandonar su actividad aislada para transformarla en una conducta auténtica de cooperación y sus conversaciones, que anteriormente se caracterizaban por un monólogo colectivo, se han convertido en verdaderos diálogos y discusiones con los compañeros de grupo.

d) Periodo de las operaciones formales

En este estadio que va de los 11 a los 15 años de edad, el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles, formando hipótesis para deducir de ellas posibles consecuencias.

El niño se torna capaz de ir más allá de la experiencia sensorial inmediata y de pensar en forma mas abstracta para formular leyes abstractas que predicen las propiedades de objetos que él no ha conocido.

1.1.5. El aprendizaje de la lengua escrita bajo el enfoque de la pedagogía operatoria

La escuela como institución social y elemento primordial del sistema educativo, no puede ni debe permanecer al margen de los cambios que demandan los nuevos tiempos. Por este motivo se hace necesario que la pedagogía actual incorpore en sus metodologías los conocimientos que aporta la Psicología Genética o de la inteligencia, esto con el fin de racionalizar la enseñanza.

«No es lógico que sabiendo que el pensamiento infantil tiene unas formas de evolución y unos sistemas propios de aprendizaje, la escuela se empeñe en conducirlos por otros ajenos a su forma de funcionamiento». (4)

Surge así la Pedagogía Operatoria, como una alternativa a los sistemas tradicionales, recopilando los elementos del conocimiento científico de la Psicología Genética acerca del desarrollo cognitivo, extendiéndolo a la práctica docente para ser usados en sus aspectos intelectuales, afectivos y sociales.

Esta nueva concepción del aprendizaje está centrada fundamentalmente en favorecer la construcción de conocimientos por parte del niño, y no en la memorización de datos previamente elaborados por otra persona distinta al sujeto que ha de aprovecharse de ellos.

(4) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. «Pedagogía Operatoria» Documento de Trabajo No. 4. p. 9

Para el logro de lo anterior, será necesario entonces, que nuestra pedagogía se modifique y se encamine hacia la verdadera utilización de la Pedagogía Operatoria, cuyos objetivos son los siguientes:

- Que todo conocimiento y aprendizaje surja de la necesidad del niño
- Tomar en cuenta para cualquier aprendizaje del desarrollo cognitivo del niño.
- Es el niño quien elabora la construcción de los aprendizajes, en donde los aciertos y los errores son necesarios en la construcción del conocimiento.
- Hacer de las relaciones sociales y efectivas factor de aprendizaje.
- Lograr la vinculación del mundo escolar con la realidad cotidiana.

De acuerdo y tomando en cuenta los supuestos de la teoría psicogenética y la Pedagogía Operatoria, nos podemos dar cuenta que es el niño el protagonista de su educación, en donde la creatividad y la invención constituyen la base de la comprensión de su realidad.

«La Pedagogía Operatoria ayuda al niño para que éste mismo construya sus propios sistemas de pensamiento. Los errores que el niño comete en su apreciación de la realidad y

que se manifiestan en sus trabajos escolares no son considerados como faltas sino como pasos necesarios en un proceso constructivo». (5)

En este sentido la escuela actual, para efectos de plantear los contenidos de aprendizaje en cada uno de los grados debe tomar en cuenta primero, el proceso evolutivo de los alumnos de tal forma que estos contenidos programáticos se conviertan en verdaderos apoyos que propicien en el alumno el desarrollo de su inteligencia, a fin de que pueda solucionar los problemas a los que se enfrenta, tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

«Si inventar es comprender, será necesario permitir al niño buscar vías y estrategias propias para resolver cualquier situación problemática aún cuando sean más lentas y complicadas que las ya establecidas. Esto propiciará la flexibilidad del pensamiento y descubrir que existen diversas formas de llegar a un mismo conocimiento.» (6)

Con esto no queremos decir que el docente tenga que abstenerse de brindar información a sus alumnos o de ignorar los errores que éstos cometan, sino que su intervención no sea un criterio de autoridad, es decir, que su aportación sea una más que propicie el conflicto entre las ya existentes en el interior del grupo.

(5) MORENO, Monserrat. La Teoría de Piaget y la enseñanza del lenguaje en la escuela. p. 94

(6) GOMEZ Palacio, Margarita. et. al. Cap. 1 «Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas» p. 5

Para esto, el docente deberá aprovechar la actividad y curiosidad de sus alumnos en el diseño de situaciones de aprendizaje de acuerdo a los intereses de los mismos. De tal forma que los niños sientan que participan en las tareas a realizar.

1.1.6. El proceso de adquisición de la lengua escrita

Hemos de considerar que las producciones e interpretaciones que los niños realizan así como los diversos cuestionamientos que se plantean de lo que se lee y se escribe, son indicadores o manifestaciones que nos permiten comprender los distintos momentos evolutivos que vienen a constituir el proceso de la adquisición de la lengua escrita.

Los estudios que se han realizado con respecto al proceso de apropiación de los elementos de la lengua escrita, nos muestran que cuando nuestros alumnos ingresan a las escuelas ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre este objeto de conocimiento, ya que en la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente en el medio en que éstos se desenvuelven: propaganda en la calle, la televisión, periódicos, revistas, envases de productos, etc.

Ante tales situaciones de contacto con el sistema de escritura el niño reflexiona y construye hipótesis en torno a este objeto de conocimiento, pero como el medio cultural al cual pertenecen nuestros alumnos es diferente, por esta razón algunos niños avanzarán más que otros en su proceso de adquisición.

Esto se debe a que unos tendrán mayor acceso y contacto con la lengua escrita que otros, lo que les permitirá tener mayores oportunidades de reflexionar y preguntar sobre éste objeto de conocimiento.

Sin embargo y a pesar de las diferencias entre unos y otros en cuanto a la relación con la lengua escrita, el proceso por el que atraviesan es similar, pero diferente en su evolución. (7)

A continuación trataremos de explicar las diferentes conceptualizaciones de los niños que caracterizan los diferentes momentos evolutivos del proceso de adquisición de la lengua escrita:

Representaciones de tipo presilábico

Al principio, el niño realiza trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba. No es posible aún de diferenciar a nivel gráfico, el trazo escritura del trazo dibujo.

Si se le presenta un texto y se le pregunta qué dice, el niño responde que «no dice nada» o que «dice letras»; cuando se le presenta un cuento y se le pregunta donde se puede leer, señala las imágenes del mismo (los textos para el niño todavía no tienen significado).

(7). GOMEZ Palacio, Margarita. op. cit. p. 38

Más adelante las producciones del niño manifiestan una diferenciación entre el trazo dibujo y el trazo escritura, aquí podemos identificar las siguientes categorías:

- Representaciones gráficas primitivas: los gráficos cobran significado siempre y cuando estén acompañados del dibujo.

Los signos gráficos que acompañan a un dibujo o que se encuentran impresos en un portador de texto dicen «los nombres de los objetos» o «las letras dicen lo que las cosas son» (hipótesis del nombre).

En sus producciones poco a poco la escritura se va separando la imagen, los signos pueden aparecer abajo, arriba o a un costado de la misma.

- Escrituras unigráficas y/o sin control de cantidad: la escritura es considerada como objeto válido para representar; el niño reflexiona y prueba diferentes hipótesis para tratar de comprender las características de este medio de comunicación, aunque algunas de ellas las mantiene durante un buen tiempo, otras las abandona en forma más o menos rápida porque no le satisfacen, cuando trata de interpretar textos propios o producidos por otros, cuando ya no considera indispensable la presencia de un dibujo a partir de ese momento a cada nombre le hace corresponder una grafía que puede ser la misma o no para cada nombre.

El niño llega a concebir que la escritura que corresponde al nombre de un objeto o de una persona se compone de más de una grafía, esta variedad de grafías carece de control de cantidad (imagen de renglón tipo chorizo).

- Escrituras fijas: en esta categoría para el niño es de suma importancia que exista un control en cuanto a cantidad de grafías para representar el nombre de alguien o algo. Su hipótesis es que con menos de tres letras las escrituras no tienen significado y los niños se minifiestan diciendo «nomas son dos», «son muy poquitas», «no dicen nada», etc., es posible para él leer nombres distintos en escrituras iguales.

- Escrituras diferenciadas: el niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura, no se trata aún de representar las diferencias entre las palabras. Las posibilidades de variación en escritura se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee.

Al interpretar algunos textos, el niño trata de que la emisión sonora corresponda al señalamiento de la escritura, es decir, debe «empezar juntos» grafía y emisión sonora y «terminar juntos».

Este tipo de escrituras abarcan o se conforman por las siguientes categorías:

- Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable: Las grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden pero las escrituras tienen diferente cantidad de grafías.

- Cantidad constante con repertorio fijo parcial: Entre las grafías usadas hay algunas que sirven para diferencias y uno o más que aparecen en el mismo orden y en el mismo lugar.

Una secuencia de grafías puede aparecer siempre al principio o siempre al final o incluso en medio mientras que las otras grafías varían, a veces es una sola letra que constantemente inicia o termina.

- Cantidad variable con repertorio fijo parcial: En las producciones de los niños aparecen constantemente algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar, y también otras grafías de forma diferente de una escritura a otra la diferencia es que en este grupo la cantidad de grafías no es siempre la misma.

- Cantidad constante con repertorio variable: En estas producciones la cantidad de grafías es constante para las escrituras pero se usan recursos de diferenciación cualitativa; se cambian las letras o grafías al pasar de una escritura a otra, o bien, el orden de las letras.

· Cantidad variable y repertorio variable: Varían a veces la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otras. Las variaciones en la cantidad de grafías tiene que ver con el tamaño de aquello que se representa (función del referente).

· Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial: Este conjunto de escrituras presentan características muy peculiares, por una parte, la construcción total no está determinada por un intento de correspondencia sonora (en ese aspecto son presilábicos), por otra, la letra que inicia no es fija es una de las letras que corresponde al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra (en eso preanuncian el nivel silábico) por lo demás la cantidad suele ser variable tato como el repertorio.

Representaciones de tipo silábico

El inicio de este momento evolutivo se caracteriza porque el niño empieza a realizar una correspondencia entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras, es decir, el niño irá probando diferentes hipótesis que le permitirán descubrir que el habla no es un todo indivisible, a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita.

En este momento del proceso el niño hace una correspondencia grafía-sílaba, es decir, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía. Algunos niños suelen manejar en sus producciones sólo vocales, mientras que otros utilizan consonantes.

Representaciones de tipo silábico / alfabético

Al tratar de leer textos escritos por otras personas, el niño pone a prueba su hipótesis silábica y comprueba que ésta no es adecuada, porque al aplicarla, se da cuenta de que le sobran letras.

Este fracaso de la hipótesis silábica y la necesidad de comprender los textos escritos lleva al niño a la reflexión y construcción de una nueva hipótesis que le permitirán descubrir que cada grafía representa a cada uno de los sonidos del habla.

Ante estos conflictos el niño empieza a manejar en sus representaciones escritas la coexistencias de la concepción silábica-alfabética para establecer la correspondencia entre las escrituras y los aspectos sonoros del habla, es por ello que a estas representaciones suele llamárseles silábico-alfabéticas.

Representaciones de tipo alfabético

Se denominan alfabéticas porque el niño ha comprendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, es decir, la relación fonos-letras; pero todavía el niño tiene que recorrer un largo camino con respecto a la comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita como, por ejemplo, los espacios entre las palabras, los aspectos ortográficos, etc.

Así, tenemos que en la consolidación del proceso de adquisición de la lengua escrita, las representaciones de tipo alfabético podrán manifestarse de dos formas:

- a) Sin valor sonoro convencional
- b) Con valor sonoro convencional.

· Sin valor sonoro convencional: En sus producciones el niño hace responder cada grafía a cada fonema, sin que esta representación sea la convencional o la correcta.

· Con valor sonoro convencional: Estas representaciones se caracterizan por la existencia de una correspondencia convencional entre grafías y fonemas.

En lo que concierne a la lectura, los estudios sobre lingüística han demostrado que leer no se reduce a un simple acto receptivo de conocimientos de formas con sonidos de la lengua, sino que leer es un acto inteligente por parte del lector en búsqueda de significados, en el cual pondrá en juego por un lado la información visual proporcionada por el texto a través de los signos gráficos y por otro, la información no visual, que corresponde al conocimiento que el sujeto lector posee sobre la lengua, tema y lo que espera encontrar en dicho texto por medio de la identificación del portador del texto.

«De esta manera, concebimos la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos una relación de significado que implica la interacción entre lo que aporta el texto y lo que aporta el lector, constituyéndose así un nuevo significado que éste último construye como una adquisición cognoscitiva». (8)

Según Frank Smith, los buenos lectores utilizan cada vez menos la información visual, teniendo mayor peso la información no visual, pues éstos desarrollan una serie de habilidades llamadas también estrategias de lectura: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección.

· La predicción. Consiste en preveer el final de una historia antes de terminar de leerla; la lógica de una explicación; la estructura de una oración compleja; el contenido de un texto con sólo identificar el portador o conocer el tema o cualquier tipo de información sobre el texto.

(8). GOMEZ Palacio, Margarita. Necesidad de una reconceptualización de la lectura y la comprensión lectora. Pág. 2

· La anticipación. Permite al lector hacer anticipaciones sobre las palabras que va leyendo y saber cuáles continúan. Puede ser semántica, anticipando algún significado de lo leído o sintáctica, en la que puede anticipar las categorías sintácticas, es decir, después de un artículo esperamos un sustantivo, ésto se debe a que nuestra lengua así está estructurada.

· La inferencia. Es la que se refiere a la posibilidad de deducir información no explicitada en el texto, es decir, son actos esenciales de comprensión pues nos permiten dar sentido a las palabras, unir preposiciones y completar frases, así como también, completar información ausente. Estas inferencias tienen un carácter conector y complementario, respectivamente. (9)

· La confirmación. Es la habilidad del lector para probar sus elecciones tanto de predicción, anticipación e inferencia. Es una acción que el lector realiza constantemente en el acto de lectura.

· La autocorrección. Se lleva a cabo cuando el lector se da cuenta de que su estrategia no fue adecuada al campo semántico y/o sintáctico, situación que obliga al lector regresar al lugar del error para autocorregirse.

(9). Ibid. p. 13

Por ello, se dice que la comprensión lectora está en relación directa con la habilidad que tenga el lector para manejar las estrategias que acabamos de explicar y obtener así una información precisa del texto leído.

Durante el proceso e la adquisición de la lengua escrita, los niños en forma natural, hacen uso de algunas de estas estrategias; esto lo podemos observar cuando se enfrentan a portadores de textos tales como, cuentos, envases de productos, etc., aunque sus predicciones no son correctas como se pudiese esperar de un niño alfabetizado, es importante que el docente tome en cuenta esas acciones por parte del niño y poder así confrontarlas ante los demás para que el o los alumnos vayan avanzando en la adquisición de este objeto de conocimiento.

CAPITULO II

LOS SUJETOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Al hablar del proceso enseñanza-aprendizaje, hemos de referirnos a un proceso interactivo en el que intervienen el alumno como sujeto cognoscente y el maestro como favorecedor de los aprendizajes.

César Coll lo define como:

«La actividad articular y conjunta del alumno y el profesor en torno a la realización de las tareas escolares. La actividad del alumno que está en la base del proceso de construcción del conocimiento se inscribe en el marco de interacción o interactividad profesor-alumno».

Nos dice además que:

«Los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje son procesos interactivos con tres vértices:

- El alumno que está llevando a cabo un aprendizaje,
- El objeto y objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje, y
- El profesor que actúa, es decir, que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos». (10)

(10). COLL, César. Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas, en Documento de trabajo para la capacitación del proyecto (PALE) S.E.P. p. 6

2.1. El alumno como sujeto cognoscente

En este proceso educativo se considera al alumno como el elemento más importante en torno al cual deberán girar las estrategias didácticas y metodológicas para el abordaje de los diversos contenidos programáticos, a fin de que éste logre aprendizajes significativos.

Dos condiciones bastarán para que el aprendizaje cumpla estas características. Por un lado, deberá estar relacionado con algún aspecto de la estructura cognitiva del niño y por otro, lo que se intenta aprender debe ser relevante.

El proceso de aprendizaje se da mediante la interacción sujeto y el objeto de conocimiento, lo cual implica una actividad individual del alumno que va comprendiendo su aplicación y su utilización.

En la medida que el alumno construya aprendizajes significativos, irá estableciendo relaciones más complejas con los aprendizajes anteriores, de tal forma que amplía sus estructuras cognitivas y sus posibilidades de aprender aumentan al enfrentarse a conocimientos posteriores.

Es importante que el alumno esté motivado y esto sólo puede ser posible cuando exista un clima favorable que le permita adquirir confianza en sí mismo para asumir responsabilidades en su aprendizaje.

2.2. El maestro como propiciador de aprendizajes

El papel que juega el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje está encaminado a contribuir al desarrollo integral de sus alumnos. Por lo que debe asumir la tarea de ser un investigador del avance de sus alumnos, un propiciador de situaciones de aprendizaje, debe aprender constantemente de su experiencia de enseñar y de las respuestas y acciones de sus alumnos, comprender cómo y porqué aprenden.

El facilitar los aprendizajes, implica propiciar el intercambio de información entre los niños, así como también cuestionarlos para que lleguen a sus propias conclusiones.

Desde esta perspectiva, la tarea del docente consiste en propiciar la interacción sujeto-objeto de conocimiento, pero para esto debe diseñar previamente situaciones didácticas que conlleven al niño a construir sus conocimientos. Este diseño implica crear mentalmente todo lo que harán en una situación de estas características, por lo que deberá permanentemente recordar que el niño:

- Es un sujeto activo que constantemente pregunta, explora, ensaya, construye hipótesis.

- Necesita tiempo para cambiar de actividad, para buscar una respuesta, para encontrar la correcta.

- Aprende de sus errores.
- Necesita de la comprensión y estímulo del maestro.
- Para aprender necesita información, no sólo del maestro sino de los compañeros con los que comparte la clase.
- Requiere de aprobación y estímulo afectivo: ver que su trabajo se aprecia y su esfuerzo se valora tanto como el de los demás.

Por todo esto, queda explicitado que el maestro debe comprender y poseer información amplia y precisa tanto del proceso del niño, como de la temática planteada en ese caso el proceso de adquisición de la lengua escrita.

El ser conocedores de nuestro niños, decíamos, implica no solamente saber de sus intereses, sino también de sus experiencias respecto a los contenidos y las dificultades que éstos presentan en su abordaje. Es en este punto donde la familia o los padres va a jugar un papel preponderante en el desarrollo del niño y es el núcleo que el maestro debe aprovechar para poder lograr mejores resultados con sus alumnos.

2.3. La familia

La familia constituye, sin lugar a dudas, el lugar en donde se desarrolla el niño, donde se experimentan los primeros encuentros interpersonales y las relaciones afectivas: es el ambiente familiar el que proporciona al individuo los elementos fundamentales para confirmar su personalidad.

Ahora bien, es tarea del maestro continuar enriqueciendo esa formación en el alumno, pero esto tendrá que ser con la colaboración de los padres de familia.

En este sentido, la familia juega un rol fundamental en la efectividad de las intervenciones psicopedagógicas por parte del maestro, por lo que éstas deben también dirigirse a la familia como un todo, propiciando su participación en los contenidos a desarrollar, con el objeto de despertar actitudes conducentes o crear una atmósfera favorable en el hogar, considerando que la presencia activa y afectuosa por parte de los padres, influye en el equilibrado desarrollo del niño.

Esta relación del docente con los padres de familia va a permitir por un lado, que el maestro, como ya dijimos antes, conozca mejor a sus alumnos y por otro, posibilita a los padres a conocer el tipo de trabajo que el maestro lleva a cabo con sus hijos.

Este trabajo de acciones recíprocas maestro-padres de familia permitirán actuar de manera distinta con sus hijos y los apoyarán de acuerdo a sus posibilidades.

CAPITULO III

LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE AUDICION Y LENGUAJE EN EL NIÑO Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este capítulo trataremos de explicar los problemas de audición, la clasificación de las pérdidas auditivas según su localización en el oído, su relación con los trastornos del lenguaje y en qué forma estos influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.1. Los problemas de audición

Desde el punto de vista médico y anatómico, existen tres grandes tipos de problemas auditivos: conducción defectuosa del sonido del órgano sensorial, anormalidad del órgano sensorial o de un nervio auditivo y defectos que resultan a raíz de una lesión en el sistema nervioso central o como consecuencia de una falla en el mismo. (11)

Tomando en cuenta esta perspectiva, se considera que una persona presenta problemas auditivos, cuando no puede oír la palabra por vía auditiva que puede desarrollarse en uno o ambos oídos sin importar la edad, por lo que puede ser total o parcial y se clasifica en tres tipos: pérdida auditivas conductivas, pérdidas auditivas neurosensoriales y pérdidas auditivas mixtas, las cuales implican una pérdida parcial de la

(11). HALLOWELL, Davis y SILVERMAN, S. Richard. Audición anormal y sordera. p. 114

función o lesiones capaces de responder a la presentación de los sonidos; si no es posible que sea corregida médica o quirúrgicamente indica la necesidad de utilizar auxiliar auditivo (llamados también auriculares, mismos que pueden ser de caja o curveta).

a) Pérdidas conductivas

Es debida a la interferencia de cualquier naturaleza en la transmisión del sonido, entre el pabellón y el oído interno (ver anexo no. 1). Es una pérdida cuantitativa, es decir, el sonido llega al oído interno por lo que la persona comprende lo que se le dice, pero el volumen de la voz se escucha demasiado bajo.

b) Pérdidas auditivas de tipo neurosensorial

Es producida por una degeneración auditiva, debida a una anomalía de la cóclea (cavidad del oído interno, llamado también caracol en cuyo interior se encuentra el órgano de Corti).

Es una pérdida cuantitativa y cualitativa (no se escucha el volumen normal de la voz ni tampoco con la claridad necesaria) y puede ser prelingüística: es decir, esta pérdida aparece antes de que el niño haya desarrollado su lenguaje y postlingüística cuando los niños ya han adquirido algo de lenguaje, aunque éstos presentarán problemas de lenguaje de intensidad relativa a la edad en que se presenta la pérdida auditiva.

c) Pérdidas auditivas mixtas

Son aquellas que presentan una combinación de ambos tipos de sordera, es decir, la neurosensorial y la conductiva.

3.2. Problemas o trastornos del lenguaje

Se considera trastornos del lenguaje a las anomalías, alteraciones, perturbaciones diferentes de la norma, en cuanto a forma, grado, cantidad, calidad, tiempo y ritmo lingüístico que vienen a dificultar las posibilidades de expresión de las funciones de la comunicación lingüística oral o escrita y que implican una deficiencia más o menos duradera que afecta los aspectos intelectivos lingüísticos y de personalidad, interfiriendo en las relaciones entre los individuos que forman una comunidad en su comportamiento escolar, social y familiar de cada uno de los sujetos que los presenten.

3.2.1. Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje oral

El niño empieza a expresar sus necesidades o deseos paulatinamente por medio del lenguaje gestual y luego por palabras sencillas que se inician entre los diez meses y los dos años de edad. Con el desarrollo psicomotriz del pequeño van apareciendo las frases y por fin el lenguaje oral en toda su plenitud.

El desarrollo del lenguaje hablado va estrechamente ligado a una serie de factores, entre los que destacan por su importancia:

1. La audición
2. El desarrollo psicoafectivo
3. La maduración e integridad neurológica
4. La existencia normal de los órganos de articulación y su correcta utilización

Para hablarse son necesarias unas organizaciones particulares del sistema nervioso y si éstas no se han desarrollado suficientemente el pequeño no podrá hacerlo. Por ejemplo, el niño debe tener un suficiente control muscular para ejecutar los complicados mecanismos del habla.

Debe distinguir perfectamente dos sonidos que sean muy parecidos, debe recordar los modelos auditivos y reproducirlos exactamente, ésto último representa la habilidad de trasladar el modelo auditivo a una actividad práxicomotriz actual, es decir, supone la capacidad de ligar las gnosias auditivas a las praxias fonética y captar la relación significativa que tienen las unas con las otras.

Todos estos procesos no serían posibles sin una correcta maduración neurológica, una estimulación ambiental adecuada y las sucesivas experiencias que el niño vive a través de su aprendizaje de cosas e ideas sobre las que se habla tanto en su casa como en el salón de clases.

El niño implica en su aspecto físico (interno y externo) e intelectual una constante transformación. El desarrollo del lenguaje conlleva simultáneamente una evolución biológica psicoafectiva y práxica. Este desarrollo puede ser lento o rápido, uniforme o con desigualdades, progresivo o con paros, etc. Cabe aclarar que estas disfasias o trastornos del lenguaje no son manifestaciones de retraso mental. Más bien constituyen una indicación de que algo está interfiriendo el desarrollo normal del lenguaje sin nada que ver con la inteligencia.

T.S. Ingram (pedagogo especializado en logopedia) enuncia los trastornos específicos en el desarrollo del lenguaje bajo dos grupos:

El primero lo llama trastornos secundarios del desarrollo del lenguaje y comprende todos los retrasos a la aparición del lenguaje, secundarios a un problema auditivo, o psicoafectivo o de articulación, debido a causas centrales o de naturaleza periférica o de debilidad mental, etc.

El segundo trastorno específico del desarrollo del lenguaje. Son específicos porque aparecen primarios, ligados sólo a la esfera del lenguaje, es decir, obedecen a procesos de consolidación del mismo. (12)

Este autor clasifica los trastornos específicos del lenguaje en cuatro grupos de acuerdo a su severidad o impacto:

| Severidad | Descripción | Otros términos |
|------------|--|--|
| Leve | -Retardo de la adquisición de los sonidos de las palabras. Lenguaje normal | Dislalia |
| Moderada | - Retardo más severo de la adquisición de los sonidos de las palabras y del desarrollo del lenguaje Comprensión normal | Disfasia expresiva del desarrollo |
| Severa | - Retardo aún más severo de los sonidos y del desarrollo del lenguaje. - Dificultades en la comprensión del lenguaje | Disfasia receptiva Sordera verbal de desarrollo Agnosia auditiva |
| Muy severa | - Gran trastorno del desarrollo del lenguaje hablado - Dificultad en la comprensión del lenguaje y del significado de otros sonidos. - Frecuentemente, sordera aparente. | Agnosia auditiva Sordera central |

(12). PERELLO, Jorge. et. al. Trastornos específicos del lenguaje oral. p. 428

3.3. Repercusiones de las pérdidas auditivas en el proceso enseñanza-aprendizaje

El proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño con alteraciones auditivas es lento y difícil, esto se debe, por un lado, a su dificultad para adquirir el lenguaje, pues desde edades tempranas presenta serios problemas de comunicación natural, recepción, información e interacción social, que conducen normalmente a una reducción del conocimiento del mundo, y por otro, a las frustraciones o problemas psicológicos bastante acentuados que se originan por no poder comunicarse, transmitir sus pensamientos, sentimientos, experiencias a quienes le rodean.

Se conoce a un niño sordo por su voz. El niño tiene la posibilidad de controlar el timbre y el tono (tono es una cualidad por medio de la cual podemos arreglar los sonidos en una escala desde bajo o grave hasta alto o agudo), la emisión vocal y reproduce lo que oye: tonalidades parciales o no controladas que para el interlocutor oyente son anormales. La voz del niño es característica por falta de agudos en su timbre. La altura es decir, el sonido emitido por la laringe, resulta frecuentemente más elevado de lo que debiera ser, las frases del niño tienen un ritmo anormal, hay una perturbación de la intensidad global marcada constantemente en las sílabas. Se acentúa cada sílaba y se presenta una pausa de intensidad intersilábica que no existe en las palabras.

Estas dificultades en el niño además de conducir a no poder comunicarse de manera normal, marcan también su comportamiento y obstaculizan un desarrollo psicológico equilibrado.

Oír no es solamente la posibilidad de adquirir un lenguaje, sino algo mucho más esencial, tomar conciencia más compleja de todo aquello que nos rodea. La audición estructura el tiempo como visión estructura el espacio.

El problema de la educación en el niño con trastornos auditivos empieza por cuestiones de comportamiento. En este sentido podemos decir que el docente encuentra dificultades para lograr la atención del niño sordo a fin de que este pueda desenvolverse con normalidad.

El sordo no es un niño atento porque no ha aprendido a prestar su atención y a orientar su vigilancia. En el oyente el aprendizaje de la atención se hace muy espontáneamente, mientras que en la educación del niño con pérdida auditiva hay que desarrollarla por medio de técnicas pedagógicas acorde a sus necesidades.

Frecuentemente el sordo se coloca en posición defensiva y permanece negativista: rehusa participar, se opone a separarse de aquellos que acostumbra a tener cerca, sobre todo cuando los padres son sobreprotectores.

El niño con alteraciones auditivas es a menudo rudo, cólerico, violento, pero todo ello resulta como ya dijimos de esa imposibilidad de comunicarse con los demás, por este motivo cuanto más temprana sea su atención, el irá modificando su comportamiento.

El niño oyente inicia la adquisición de la lectura cuando ya tiene un lenguaje oral establecido y el maestro debe conocer las características específicas de la lengua escrita, para saber a qué tipo de problemas se puede enfrentar un niño al adquirir la lectura y llegar a comprender un texto sin dificultad.

El niño sordo en cambio, se enfrenta al lenguaje escrito cuando está en proceso su adquisición del lenguaje oral o de signos (sistema de comunicación entre los sordos) y es por esto que es más difícil que el sordo llegue realmente un lector competente, es decir, que con facilidad comprenda cualquier texto a que se enfrente.

La lectura la empieza a adquirir el niño en forma global, dado que empieza su educación sistematizada en los grados de preescolar. El va integrando a su léxico los conceptos que se le van presentando en forma objetiva, con apoyo escrito utilizándolo dentro de una situación lingüística, a diferencia del oyente que su léxico lo enriquece por vía auditiva.

En estudios recientes hechos por un grupo de pedagogos y psicólogos con algunos grupos de sordos en países tales como España, observaron que: «La mayoría de los sordos tienen dificultades en la lectura y estas dificultades provienen tanto de sus problemas en la utilización de códigos fonológicos y en el dominio del lenguaje como de sus limitaciones en la capacidad predictiva, inferencial y organizadora». (13)

Como lo comentamos en páginas anteriores, leer significa establecer una relación de significados entre el sujeto y el texto, es por eso que la lectura no debe plantearse como una actividad meramente escolar, es decir, desvinculada de los intereses de los niños, por lo que tampoco tiene que ser algo aburrido, sino que debe estar integrada en la actividad normal de los alumnos y estrechamente relacionada con los medios de comunicación que éstos utilizan.

Por tal motivo, es necesario que todas aquellas palabras, frases y enunciados que se manejen con el niño sordo, han de ser significativas y deberán estar acompañadas de todo tipo de representaciones que faciliten su comprensión y utilización: objetos, dibujos, signos, todo ello formando historias o narraciones completas. Se trata pues de potenciar en el niño las estrategias referidas a la capacidad simbólica, ya sea el lenguaje oral, el lenguaje de signos o la representación gráfica del lenguaje.

(13). MARCHESI, Alvaro. El aprendizaje de la lectura. p. 136

CAPITULO IV

LA EDUCACION EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE AUDICION Y LENGUAJE

En el presente capítulo abordaremos los principales factores que nos permiten caracterizar al niño sordo o con alteraciones auditivas, algunas de las causas que pueden ocasionarlas, sus consecuencias en el desarrollo del niño, la importancia que reviste el estudio audiométrico y el uso de los auxiliares, así como también se repasará sobre diversos métodos que se conocen para la enseñanza del niño con problemas auditivos.

4.1. Características del niño con transtornos auditivos

La audición es una función esencial para las personas y su ausencia constituye una grave dificultad para la vida intelectual. Siendo además los estímulos auditivos vehículo del lenguaje, este impedimento es muchísimo más notable en el niño pequeño.

El niño sordo no habla porque no le ha sido posible adquirir un lenguaje por imitación, como los demás, lo que excluye totalmente que la carencia del lenguaje oral sea por ausencia de pensamiento, aunque éste tenga un desenvolvimiento más retardado, pues el lenguaje resulta ser un soporte muy importante para el desarrollo de la inteligencia, en tanto que es un instrumento para planificar y resolver problemas que el individuo enfrenta en la vida.

Los niños con pérdida auditiva presentan una disminución en su capacidad de aprendizaje, por lo cual, el diagnóstico en las escuelas regulares en muchas ocasiones es erróneo, dado que presentan conductas de un niño distraído, falta de comprensión, deficiente mental, etc. Sin embargo, pueden ser tan inteligentes como cualquier oyente a menos que presenten problemas agregados.

Existen diversos factores que determinan la caracterización de los niños con trastornos en la audición. Estos factores son principalmente, el nivel de pérdida y el tipo de pérdida, la edad de aparición, el momento de la detección y la existencia o no de un problema agregado.

a) Nivel de pérdida

El nivel de pérdida auditiva está en función de la intensidad mínima de sonido que se necesita para oír. Algunos niños necesitan de una intensidad mayor que otros; de esta forma las pérdidas auditivas se clasifican básicamente en tres grupos.

·Pérdida auditiva superficial. Grupo «A» de 20-30 dB (decibeles), Grupo «B» de 30-40 dB (14). Los niños que presentan este grado de pérdida adquieren el lenguaje por vía auditiva.

(14). El decibel (dB) o decibelio (décimo de belio) es una unidad física utilizada para medir las diferencias de intensidad sonora. Esta diferencia se considera que es la mínima que puede percibir el oído normal.

El niño quizá presente problemas articulatorios y en ocasiones emita o cometa errores en palabras de alto nivel gramatical como preposiciones, conjunciones, etc. Además se le dificulta la voz suave y distante.

· Pérdida auditiva media. Grupo «A» de 40-50 dB, Grupo «B» de 50-60 dB, Grupo «C» de 60-70 dB.

Grupo «A». Estos niños adquieren lenguaje por vía auditiva, conversan en forma individual y de frente, ya que se les dificulta comunicarse con personas que estén distantes. Tienen emisiones o errores en palabras de alto contenido gramatical.

Grupo «B». Presentan un lenguaje limitado por lo que es necesario estimularlos lingüísticamente.

Grupo «C». Los niños que se encuentran en este grupo presentan una ausencia casi total del lenguaje, en ocasiones al tratar de emitir palabras aisladas, hay balbuceo indiferenciado. No estructuran su lenguaje y se da en forma monótona y sin ritmo.

· Pérdida auditiva profunda. Grupo «A» 70-80 dB, Grupo «B» de 80-90 dB. Los niños que se encuentran en este tipo de pérdidas, realizan emisiones cortas e incomprensibles, que no pertenecen a fonemas propios del lenguaje. Presentan incapacidad para dominar la intensidad fónica, reaccionan a sonidos altos o profundos, el auxiliar auditivo es importante porque ayuda a discriminar el ritmo de las palabras, la intensidad y la entonación, logran aprender el lenguaje por vía visual.

b) Tipo de pérdida

Se refiere al lugar del oído en donde se encuentra el daño y puede ser de tres tipos:

- Conductiva: Cuando la lesión se encuentra en el oído externo medio.
- Neurosensorial: Cuando la lesión se encuentra en el oído interno.
- Mixta: Es la combinación de una pérdida conductiva y una sensorial.

c) Edad de aparición y detección del problema.

La aparición de las pérdidas auditivas pueden ser prelingüísticas o postlingüísticas.

d) La probabilidad de que se presente un problema agregado depende en gran medida de la causa de la disminución auditiva ya que si ésta se debe a factores hereditarios, la probabilidad disminuye.

En cambio, los casos cuya causa es incompatibilidad sanguínea, traumas físicos, rubeola materna y en general, enfermedades virales, los niños pueden presentar: trastornos neuromotores, visuales, de aprendizaje, retraso mental, parálisis cerebral, etc.

4.2. Algunas causas que pueden ocasionar pérdida auditiva

- Medicamentos ototóxicos (tóxicos al oído) y otras medicaciones; alcoholismo materno.
- Hipoxia (existencia de una baja tensión de oxígeno).
- Rubeola (infección viral leve que frecuentemente aparece en epidemias).
- Sífilis (enfermedad venérea transmisible).
- Diabetes (aumento de glucosa en la sangre).
- Exposición a radiaciones
- Malformaciones de oído, nariz y garganta.
- Prematurez (peso menor a 1500 grms).
- Ruidos nocivos al oído.

Se mencionan solamente algunas causas, pues existen infinidad de ellas, aunque no por ello dejen de tomar importancia en las posibles pérdidas auditivas, pero aquí, no son nombradas por ser dadas a conocer en términos médicos, que para efectos de este trabajo nos son difíciles de explicar, porque no son de nuestro campo de conocimiento.

4.3. Consecuencias de las pérdidas auditivas en el desarrollo del niño

Lo más importante de una pérdida auditiva no es la privación del sonido, sino las consecuencias que esto acarrea en la adquisición del lenguaje oral y en el desarrollo intelectual del sujeto.

Un problema auditivo no afecta de igual manera a todos los niños, ya que dependiendo a qué edad aparezca la pérdida y qué grave sea ésta, tendrá diferentes consecuencias.

En cuanto a la edad de aparición habrá que considerar que las pérdidas prelingüísticas afectan más que las postlingüísticas pues la edad crítica en la aparición de un problema auditivo grave es a los tres años: los problemas graves se ubican a partir de una pérdida severa o mayor, ya que con pérdidas menores a 70 dB, aún cuando sean desde el nacimiento, los niños pueden adquirir por un lado el conocimiento sobre la funcionalidad del lenguaje y por otro lado la gran mayoría de sus elementos fonológicos, sintácticos, pragmáticos y semánticos.

A continuación trataremos de explicar cómo afectan las pérdidas auditivas el desarrollo del niño.

Como ya mencionamos en capítulos anteriores, el tipo de pérdidas está en relación directa con el lugar en que se encuentra la lesión del oído.

El tipo de pérdida va a tener repercusión principalmente en el desarrollo del lenguaje.

- Pérdidas Conductivas

En este tipo de pérdidas el oído interno sigue intacto ya que el problema se encuentra ya sea en la oreja o pabellón, en el conducto auditivo o en el oído medio. En estos casos el sonido puede llegar normalmente al oído interno una vez que éste se ha amplificado con auxiliares de caja, curveta o vibrador óseo. De tal forma que el niño podrá discriminar adecuadamente los sonidos del habla.

Se dice que la pérdida conductiva nunca excede a los 70 dB, por lo que sólo se necesitará que se aumente la intensidad del sonido para que el lenguaje pueda ser escuchado normalmente sin problemas de discriminación.

De esta forma, la repercusión de una pérdida conductiva en el lenguaje puede ser mínima, siempre y cuando se le de al niño el tratamiento médico o quirúrgico y pedagógico adecuado.

- *Pérdida sensorio neural*

En estos casos, el órgano sensorial (cóclea) o el nervio auditivo son quienes sufren el daño, el cual siempre es irreversible a diferencia de las conductivas que son casi siempre reversibles.

Tienen efectos mayores que las pérdidas conductivas debido a que la comprensión del lenguaje hablado se dificulta enormemente por fallas de discriminación, de tal forma que aún cuando se aumenta la intensidad, la discriminación sigue siendo defectuosa. Las pérdidas sensorio-neurales pueden abarcar desde los niveles superficiales hasta profundos, siendo éstas últimas las que tienen peores consecuencias.

Los niños con este tipo de pérdidas alcanza a oír el lenguaje pero en forma distorsionada, de tal forma que presentarán serios problemas para comprenderlo y expresarlo en mayor o menor grado dependiendo el nivel de pérdida.

- *En pérdidas mixtas.*

En este tipo de pérdidas el diagnóstico audiológico es muy importante, ya que sólo a través de este estudio se logra saber si la pérdida es tanto conductiva como sensorial. Esto nos permite dar tratamiento a la primera, ésta por ser reversible y que puede aumentar la audición en el niño para posteriormente ocuparnos de la segunda y poder establecer un programa acorde a este tipo de alteración.

- *Desarrollo cognitivo*

En los niños con pérdidas superficial y media, el desarrollo cognoscitivo no se verá muy afectado, ya que tendrán acceso a construir conocimientos en la misma secuencias y a la misma edad aproximadamente que los niños normo-oyentes, obviamente con las orientaciones psicológicas, educativas y vocacionales adecuadas.

En niños con pérdidas media y profunda parece ser que el retraso cognoscitivo se inicia desde el periodo sensoriomotor aunque este tipo de consecuencias es más obvio en el periodo de la representación cuando el lenguaje juega un papel determinante en el proceso de la simbolización.

Estos niños requieren una atención especializada y continua que contribuya a desarrollar en ellas una buena competencia lingüística a fin de mejorar las posibilidades de adquirir los conocimientos que se abordan en cada uno de los grados escolares.

- *Desarrollo del lenguaje*

Como decíamos anteriormente, una pérdida auditiva tiene consecuencias directas en el desarrollo del lenguaje, en otras palabras, aquellos niños que tienen mayor audición tendrán mejor desarrollo del lenguaje (cuando no existen problemas agregados).

Los niños con pérdida superficial (de 16 a 40 dB), tendrán dificultad para comprender el susurro y en algunos casos problemas de articulación, por lo que requerirán de terapia de lenguaje. En estos casos el uso del auxiliar auditivo es de gran ayuda para la adquisición normal del lenguaje.

Los niños con pérdida media (de 41 a 55 dB) tienen dificultades para comprender el habla normal a un metro de distancia. Los problemas de articulación son muy frecuentes, pudiéndose añadir problemas pragmáticos. Estos niños requieren de auxiliar auditivo, atención especial y orientación a padres.

Aquellos niños con pérdida media severa (entre 56 a 70 dB) pueden desarrollar lenguaje con ayuda, presentan dificultad en la recepción del habla, por lo que frecuentemente tienen problemas para comprender el lenguaje. Su sintaxis, semántica, articulación y voz son defectuosas. El desarrollo del lenguaje se retrasa siendo ininteligible en sus comienzos.

Los niños con pérdida de 71 a 90 dB pueden entender habla amplificadas, pero presentan serios problemas de articulación, sintáctica, semántica y pragmática. Requieren atención especializada.

Los niños con pérdida profunda (de 91 en adelante) son quienes sufren de peores consecuencias. En su mayoría no escuchan el habla aún amplificadas, su comunicación oral suele ser muy limitada ya que no discriminan lo que escuchan y se dan a entender con dificultad.

Estos niños requieren de una atención especializada y continua.

- Consecuencias en el desarrollo emocional y social

En niños con pérdida superficial, media y media severa, es difícil detectar el problema de audición en los primeros años, pues más bien aparentan ser niños distraídos, mal educados o con problemas de aprendizaje.

Estos niños se dan cuenta más rápidamente de su problema que aquellos que tienen pérdidas más severas, sin embargo, les es difícil reconocerlo y les parecen odiosas las tareas de un programa especial.

En cuanto a los niños con pérdida severa y profunda, el retraso en la adquisición del lenguaje y los problemas de comunicación en sí que experimentan la gran mayoría, limita las oportunidades de interacción social y aumentan las frustraciones tanto del niño como de sus padres, por lo que el niño sordo es poco sociable, egocéntrico, irritable e impulsivo.

En la actualidad se han desarrollado estudios en donde se ha comparado el desarrollo psicoafectivo y social de niños sordos, hijos de padres sordos y niños sordos hijos de padres oyentes, encontrando que los primeros son más maduros y responsables, independientes, sociables, con roles sexuales mejor identificados y más capaces de reaccionar adecuadamente a determinadas situaciones. Esto se atribuye, por un lado, a que la comunicación entre el niño y sus padres es buena y por otro, a que desde el momento del diagnóstico los padres aceptan más la situación en que se encuentran los hijos.

4.4. El estudio audiométrico

Este tipo de estudios es indispensable realizarlo en aquellos niños de los que se tenga la ligera sospecha de que pueden presentar problemas auditivos.

La investigación audiométrica es el estudio por medio del cual se mide la audición, existen pruebas específicas que el audiólogo determinará para el diagnóstico. Esta elección dependerá de la edad que tenga el niño.

Para evaluar la pérdida de audición, se hace uso de la audiometría; entendida esta como el conjunto de técnicas, test o pruebas que nos sirven para investigar la audición del individuo, se utiliza para ello los audiómetros, aparatos que emiten una serie de sonidos a diversas intensidades y frecuencias para con ello determinar los umbrales de audición. Disponen de unos auriculares para la vía aérea y vibradores para la vía ósea.

La prueba de audición que más comúnmente se realiza con el audiómetro es para determinar el umbral de audibilidad, es decir el sonido más suave en cada frecuencia que el oído puede oír en silencio. Los resultados de esta prueba se escriben en una gráfica: el audiograma (ver anexo no. 2).

En audiología existen símbolos estandarizados que se usan para graficar los umbrales de audibilidad de los sujetos tanto para las vías aérea como para la vía ósea.

Los símbolos que se usan para graficar los estudios audiométricos son marcados en color rojo para el oído derecho y en color azul para el izquierdo.

La hoja de la audiometría generalmente traerá un espacio donde el examinador anota las conclusiones. Esto incluye nivel de pérdida, en referencia al promedio de tonos audibles (p.t.a.) que es el promedio de los umbrales por vía ósea en las frecuencias 500, 1000 y 2000 Hz por oído. Se puede incluir también como está funcionando el oído medio.

Los resultados que se obtengan de esta audiometría nos permitirán conocer o saber cuáles son los restos auditivos con los que cuenta el niño. De esta forma si comparamos éstos con el audiograma de sonidos (ver anexo no. 3) , nos daremos cuenta cuáles son los fonemas que se conservan y que pueden ser emitidos por nuestros alumnos, así como también aquellos que causarán mayor problema para evocarlos.

En la parte de las recomendaciones el audiólogo puede indicar si es necesario una revaloración, adaptar audífono y/o si el niño requiere de atención en escuela de educación especial.

4.5. La importancia de los auxiliares auditivos en la atención del niño con problemas de audición y lenguaje

La discriminación auditiva podemos conceptualizarla como la capacidad o habilidad para distinguir los sonidos del medio ambiente, así como también la lengua oral con sus variantes de frecuencia, intensidad, duración y timbre.

Esta capacidad varía de una persona a otra y depende de muchos factores. Por ejemplo, aquella persona que presente alguna alteración auditiva tendrá dificultades para escuchar algunos ruidos o el propio lenguaje hablado, esto acarreará sin duda alguna repercusiones en el área cognitiva, emocional y social.

Ahora bien, para poder dar una mejor atención a nuestros alumnos con problemas auditivos y estimular la capacidad auditiva, es necesario entonces que éstos usen aparatos que ayuden a la amplificación auditiva.

El auxiliar auditivo (prótesis auditiva) es un instrumento que permite la llegada del sonido en forma más efectiva al oído del que escucha. Puede simplemente recoger mayor energía sonora del aire, puede prevenir la difusión innecesaria del sonido

durante su transmisión. Su objetivo es hacer inteligible el lenguaje y amplificar los sonidos del mismo sin distorsión, pero al mismo tiempo, proteger al que los usa de la incomodidad por una salida muy fuerte de sonido.

Hay una gran variedad de auxiliares, diferentes marcas y presentaciones. Existen auxiliares personales o individuales y los de uso colectivo.

a) Entre los *auxiliares individuales* se encuentran los de caja y de curveta (ver anexos no. 4 a 6). Quien decidirá su adaptación es el audiólogo que ha realizado la audiometría con base en esto elegirá el tipo de aparato que pueda compensar la pérdida auditiva.

b) *Sistemas colectivos de amplificación*. Comúnmente se usan tres tipos de sistemas de amplificación en la habilitación de niños sordos:

- Sistemas de cableado
- Sistemas de inducción.
- Sistemas de radio.

· *Sistemas de cableado*. Son aquellos que tienen micrófono y audífonos conectados separadamente a un amplificador por medio de cables eléctricos, pueden ser individuales o colectivos.

· Sistemas de inducción. (Aro magnético) Estos sistemas se arman conectando un cable que rodea e área (salón, cuarto, etc.) con el amplificador de alta fidelidad. El auxiliar auditivo del niño debe tener el switch en (T).

· Sistemas de radio. Estos sistemas son los que usan micrófono transmisor. El más usual es el que funciona tanto como auxiliar auditivo y como radio. Permite oír al niño su propia voz a través del micrófono y al maestro a través del circuito de radio.

La adaptación de un auxiliar auditivo en un niño pequeño resulta ser una tarea bastante difícil puesto que la correcta adaptación dependerá del estudio audiométrico que se realiza.

4.6. **Métodos de enseñanza para los niños sordos**

Entre los métodos de trabajo conocidos en la actualidad para llevar a cabo la enseñanza de la lengua escrita y brindar una atención especial al niño con problemas de audición y lenguaje podemos mencionar los siguientes (15):

- a) Método oral
- b) Método manual
- c) Método total

(15) V. MARTINEZ, Martha. Comunicación Total. Pág. 32-52

a) *Método oral*. Es un método multisensorial porque educa al niño sordo a usar todos los canales sensoriales factibles de percibir el lenguaje oral. Por ello, cualquier cosa o circunstancia de los órganos fonatorios será motivo de enseñanza y mediante el estímulo no sólo de los órganos fonativos, sino también de la inteligencia. Las estrategias que se emplean en este método son:

Adiestramiento auditivo. Es un procedimiento de la enseñanza que permite al niño desarrollar al máximo su audición residual incidiendo éste en la calidad de voz, la comprensión y la expresión del lenguaje oral.

La estimulación auditiva (adiestramiento auditivo) considerando las siguientes etapas:

1. Detección.
2. Discriminación.
3. Identificación.
4. Comprensión.

1. *Detección*. El objetivo es propiciar que el niño reaccione ante la presencia de sonido, así como diferenciar entre ausencia y permanencia del mismo.

2. *Discriminación.* Tiene como objetivo lograr que el niño reconozca sonidos de acuerdo a su duración (los sonidos pueden ser cortos o largos), intensidad (los sonidos pueden ser fuertes o suaves) y altura tonal (los sonidos pueden ser graves o agudos) e identificar la fuente sonora.

3. *Identificación.* El objetivo de esta etapa consiste en que el niño descubra que los objetos tienen nombre y estos puedan decirse a través del lenguaje.

4. *Comprensión.* El objetivo es que el alumno comprenda el significado del mensaje emitido.

Se considera que ésa es una de las etapas más difíciles para los niños con pérdidas auditivas medias, por el grado de complejidad, la cual representa el comprender el mensaje por vía auditiva.

Articulación. Es uno de los procedimientos por medio del cual se logra que el niño produzca los movimientos necesarios para la formación y producción de fonemas a fin de que su lenguaje pueda ser inteligible. Se pretende pues, que el niño descubra el punto y modo de articulación de los fonemas, así como también la entonación, el ritmo y el tono de voz.

El éxito que cada niño obtenga en la articulación dependerá del nivel de pérdida auditiva o del origen de la sordera.

Lectura labiofacial. (l.l.f.) Es la habilidad para comprender el mensaje por medio de la observación de los movimientos labiales y la expresión facial.

El niño tiene que centrarse en los labios de su interlocutor y buscar las palabras claves, para así lograr encontrar la congruencia de lo que entiende y el contexto existente.

Estructuración del lenguaje o morfosintáxis. Es la estrategia a través de la cual se enseña la organización morfosintáctica del lenguaje con ayuda de la clave del lenguaje.

b) Método manual. En este método se distinguen dos formas de expresión: una consiste en el empleo de signos manuales que equivalen a signos gráficos o dactilología (representación de las letras con los dedos) y otra, la utilización de signos manuales ideográficos, mímicos gestual para expresar ideas o palabras.

c) Comunicación total. Es un sistema de comunicación en el que se emplean tanto el método oral como el método manual.

Este tipo de sistema se trabaja con todos los niños, procurando que aquellos niños con una pérdida auditiva leve o superficial exploten en mayor grado su lenguaje oral.

Considerando lo anteriormente expuesto, es de suma importancia brindar al niño sordo un sistema de comunicación que le permita adquirir un lenguaje interno, ya que esto le proporcionará además de adaptarse e integrarse en el medio que le rodea, tener referentes conceptuales del mundo normoyente y la comprensión del mismo.

CAPITULO V

ESTRATEGIA DIDACTICA

Considerando que los estudios sobre lecto-escritura en los niños sordos no son muy numerosos, resulta pues poco factible en la actualidad contar con un programa debidamente organizado para tratar dicho aspecto.

Por ende se proponen actividades en las que se procura partir de lo que el niño conoce, es decir, de su entorno más cercano, respetando su forma de comunicarse y estimular así su integración al medio escolar y social.

Tomando en cuenta que las actividades deben ser atractivas y acordes a las características del niño sordo, se busca abordar dichas actividades a través del juego con el fin de propiciar en los alumnos una participación espontánea en las que puedan desarrollar su lenguaje sea este oral, manual o dactilológico, así como también lleguen a redescubrir las características del sistema de escritura.

Para la elaboración de estrategias didácticas que nos lleven a la construcción de la lecto-escritura se proponen dos bloques de actividades las cuales fungirán como ejes rectores sobre los cuales podrán diseñarse nuevas estrategias.

Al trabajar las actividades que se proponen debe considerarse primero desarrollar en el niño el vocabulario, esto le permitirá tener una mayor comprensión del o los contenidos que se pretenden abordar.

A continuación se presentan los dos bloques de actividades.

5.1. Primer bloque: Actividades que favorezcan el desarrollo del lenguaje y el uso de la escritura en el niño sordo.

Se darán sólo algunos ejemplos de actividades que se derivan de esta situación, haciéndose la aclaración que de éstas se pueden elaborar muchas actividades más.

Mi álbum

Objetivos. Mediante esta actividad se pretende que el niño haga uso del sistema de escritura al rotular las fotos de los elementos que integran su familia.

Cada uno de los niños traerá al salón fotos en donde aparezcan las personas que integran su familia, las mostrarán al grupo y comentarán.

¿Quiénes son? Ya sea el papá, la mamá, hermano, etc.

¿Qué hacen? ¿En qué trabajan?, etc. (Apoyados con lenguaje oral dactilología, señas, gestos, lenguaje manual, lectura labio facial, etc.)

Una vez realizado ésto, el maestro pedirá a los niños que peguen en una hoja del cuaderno las fotos del papá y la mamá, en otras la de él, hermanos, tíos, abuelos, etc. Se recomienda que sean dos fotos por hoja.

Cuando ya se han pegado las fotos se procederá a escribir abajo de las mismas el rol de cada integrante y su nombre.

Es posible que los niños desconozcan los nombres de los familiares, en estos casos el maestro apoyará a esos niños auxiliándose de las carpetas de evolución las cuales tienen esa información. Este material deberá permanecer en el salón de clases, ya que servirá de apoyo para el niño en futuras sesiones de trabajo.

Escribe la letra que falta

Objetivo. Se pretende que los niños reflexionen sobre la escritura de palabras e identifiquen las vocales o letras faltantes.

El maestro explica que van a jugar con determinadas tarjetas, en este caso son de animales, y ustedes van a descubrir la letra o vocal que falta en cada una de ellas.

Se reparte el material de tal forma que sea el mismo dibujo para todos los niños, el maestro les dirá que sólo dos veces va a decir el nombre del animal y ustedes tendrán que adivinar cual letra falta.

Permite que los niños intercambien opiniones y hagan sus correcciones con la ayuda de los demás. Se continúa de la misma forma con las demás tarjetas.

Cuando ya se han agotado las tarjetas, se procede a dar lectura a los nombres o palabras de cada dibujo. Los niños las escriben en su cuaderno. (Podrán incorporar aquellas palabras que sean nuevas al cartel de vocabulario).

Variante. Cuando los niños se han familiarizado con el tipo de trabajo, se puede plantear actividades en las que sólo falten las consonantes.

El barco lleno de...

Objetivo. Lograr que los alumnos incrementen su vocabulario e identifiquen el nombre animales o cosas, los fonemas: b, p, m y f (bilabiales).

Material. Un dibujo de un barco en un pedazo de cartón de 60 x 30 cm. de ancho, de 15 a 20 tarjetas de 20 x 20 cm. con 4 dibujos de un mismo campo semántico, ya sean de animales, juguetes, frutas, etc., cinta, gis, una pelota mediana y pizarrón.

El maestro explica el juego. Se trata de un barco que viene lleno. Yo voy a dar la pelota a un niño y éste la pasará a otro, éste a otro, etc., hasta que todos los niños lo pueden tocar. Cuando yo de una palmada el niño que se quede con la pelota pasará al frente (los niños deberán estar sentado en semicírculo) y sacará una de las tarjetas que el barco tiene pegadas al reverso, dirá el nombre de eso dibujos como el pueda (balbuceo, lenguaje manual, gestos o señas) y luego las pegarán en el pizarrón.

El maestro invita a los niños a que ayuden a escribir el nombre de los dibujos. Una vez hecha la lista se invita a los niños a leerlas para posteriormente escribirlas en su cuaderno.

Nota. Para trabajar el campo semántico de animales se recomienda los nombre siguientes: patos, perros, puercos, burros, borregos, focas, víboras, vacas, ballenas, peces, pulpos, mariposas, mulas.

Cuando los niños se han familiarizado con este tipo de actividades, es posible complejizar el juego, es decir, trabajar con palabras pertenecientes a distintos campos semánticos, pero que empiezan con los mismos fonemas o grafías, teniendo siempre en cuenta los dibujos alusivos a esas palabras, para una mayor comprensión por parte del niño.

Juguemos con nuestros nombres

Objetivos. Que conozcan el valor del nombre escrito para identificar objetos de su pertenencia y realicen comparaciones entre sus nombres y descubran que:

- Los nombres iguales se escriben igual.
- Hay nombres largos y nombres cortos.
- Nombres distintos se escriben diferente.

Material. Tarjetas en blanco de 15 cm. de largo y 6 cm. de ancho, una para cada integrante del grupo incluido el maestro, plumones y cinta ancha de papel.

El maestro pide a dos niños que repartan las tarjetas y los plumones, luego les indica que anoten su nombre en la tarjeta. Se permite que los copien si así lo desean de su cuaderno. Una vez que lo escriban, tomarán un trozo de cinta y se lo pegarán al reverso de la tarjeta para colocárselo después en la camisa, blusa o vestido.

Enseguida el maestro pedirá a cada quien que diga su nombre con palmadas acompañado si se requiere por el maestro, después cuestionará:

- ¿Quién tiene el nombre largo?
- ¿Quién tiene el nombre más corto?
- ¿Hay nombres iguales?
- ¿Cuáles?

Se trata que los niños articulen su nombre apoyándose con palmadas, lectura labiofacial, lenguaje manual, etc. Una vez hecho esto se escribirán los nombres en el pizarrón en dos listas, largo y cortos.

Esta actividad se puede complementar con la actividad que se propone en el libro de Español de Primer Grado, Bloque 1 páginas 10 y 11.

5.2. Segundo bloque: actividades que favorezcan el desarrollo de la lectura en el niño sordo.

De este tipo de actividades podemos mencionar algunas de las cuales pueden derivarse infinidad de estrategias.

Hacemos descripciones

Objetivos. Que los alumnos además de reconocer las características físicas y de personalidad de aquellas personas que se están describiendo, descubra que podemos comunicar esas acciones a través de la escritura.

Material. Cuaderno, lápiz, gis, borrador, pizarrón.

El maestro explica a los niños que van a jugar a hacer descripciones de algún compañero de la escuela, puede ser el director, el maestro o alguna persona que todos conozcan.

Se procede a pedir a los niños que hagan alguna descripción. El maestro anotará en el pizarrón lo expresado por el niño, por ejemplo:

El maestro flaco, en este caso es necesario acompañar la palabra «flaco» con un dibujo que nos remita a este concepto, para la palabra «maestro» se puede utilizar una fotografía.

Cuando se han agotado las participaciones se procede a dar lectura a cada enunciado.

Se cuestionará a los niños mediante algunas preguntas escritas en tarjetas, tales como:

¿Quién?

¿Cómo es?

¿Qué hace?

¿De qué color?, etc.

Los niños responderán de acuerdo al medio de comunicación que ellos manejen y puedan darse a entender con el resto del grupo.

Se puede cambiar esta actividad con la que aparece en el Libro de Texto de Primer Grado (Libro Integrado), páginas 10 y 11.

Variante. Las descripciones también se pueden hacer de láminas alusivas a imágenes de la vida cotidiana.

Lectura de cuentos

Objetivos. Mostrar a los niños que la lectura de cuentos es una actividad divertida y agradable.

Material. Cuentos comunes en forma de libro en láminas sueltas y pizarrón (Los cuentos deberán estar escritos con enunciados sencillo y cortos).

El maestro invita a los niños a que revisen y hojeen los cuentos que hay en el salón, pide que elijan aquél que más les haya interesado. Se procede a organizar a los alumnos en semicírculo para llevar a cabo la narración. Cabe aclarar que el cuento se narra una, dos o tres veces, asociando las láminas sueltas al cuento en forma de libro, así como también los textos a las láminas.

Se realizan preguntas sencillas para identificar a los personajes.

Se invita a los niños para que escenifiquen el cuento, utilizando diálogos cortos ya sea en lenguaje oral, gestual, lenguaje manual o comunicación total.

Construimos párrafos

Objetivo. Se pretende que los alumnos sean capaces de elaborar relatos con una secuencia lógica.

Material. Cinco láminas con una secuencia lógica, para cada niño: lápiz, cuaderno, cinta, gis y pizarrón.

El maestro entrega a cada niño un juego de tarjetas o láminas pequeñas en desorden, pide a los alumnos que las ordenen correctamente, se da el tiempo necesario para tal actividad.

Cuando los niños han ordenado las láminas que componen la historia, el maestro permite que cada niño exponga sus ideas para luego socializarlas en el grupo y llegar a un acuerdo que es lo que se va a escribir en el pizarrón, esto se hará con cada lámina. Posteriormente, se hará la lectura de todos los párrafos para corregir los errores que se hayan cometido.

Una vez leídos todos los párrafos, se invita a los niños que escriban la composición.

Se puede complementar esta oportunidad con la que aparece en el Libro Integrado de Primer Grado, páginas 20 y 21.

Enriquecemos el cartel de vocabulario

Objetivo. Se pretende que los alumnos tengan a su disposición aquellas palabras cuyo significado comprendan y que al analizarlas puedan formar y escribir enunciados sencillos (morfosintáxis).

Material. Papel leger, marcadores y cinta de papel.

Esta actividad se realiza al finalizar cada sesión de trabajo. Se pega en alguna de las paredes del salón los pliegos de papel leger, uno será para los artículos, otro para los sustantivos y otro para los verbos. Allí se van anotando todas aquellas palabras que los niños pueden comprender y que pueden asociarse a una determinada representación (dibujos).

Cuando los niños han desarrollado sistemáticamente tal actividad, el maestro puede escribir en tarjetas una cantidad de artículos, sustantivos y verbos, suficientes para todo el grupo.

Se explica que todas las tarjetas las van a meter en una bolsa (no transparente) y cada niño pasará a sacar tres tarjetas con las que tratará de formar un enunciado.

Cada niño intentará leer el enunciado que construyó, para después anotarlo en su cuaderno.

En caso de que algunos de los niños saquen palabras repetidas, se cuestionará:

¿Qué dice?

¿Se podrá formar un enunciado con esas palabras?

¿Te gustaría cambiarlas?, etc.

RESULTADOS Y EVALUACION DE LA PROPUESTA

Tras haber realizado una explicación del objeto de estudio que define nuestra propuesta pedagógica referido a propiciar la adquisición de la lengua escrita en el niño con problemas de audición y lenguaje del primer grado de Educación Primaria, podemos decir que hemos aprendido bastante sobre el tema, pues al tratar la información logramos comprender muchas de las dificultades a las que se enfrentan nuestros niños, estrategias y opiniones de los mismos en cuanto al sistema de escritura.

También pudimos darnos cuenta que la creación de situaciones didácticas en donde se involucran el juego como recurso didáctico, intereses, creatividad y dinamismo entre maestro-alumno, permite que los niños comprendan con mayor facilidad la funcionalidad y usos de la lengua escrita.

En el desarrollo de las actividades que se proponen, pudimos observar la importancia y la riqueza de la interacción y la confrontación de opiniones entre los niños al tratar de comunicar sus inquietudes en sus intentos de efectuar actos de escritura y lectura.

Se pudo notar que cuando algunos de los niños llegaban a cometer errores en sus producciones, tanto en su cuaderno como en el pizarrón y ésto no podía ser entendido por el resto del grupo a través del lenguaje oral (sobre todo con aquellos fonemas que presentan mayor dificultad para ser emitidos) recurrían a efectuar una correspondencia entre el alfabeto manual y el alfabeto escrito.

En algunas ocasiones en las que no llegaban a establecer acuerdos o un mayor entendimiento sobre el conflicto de determinadas grafías o de algunas palabras nuevas, optaban por solicitar información con la maestra del grupo o con nosotros mismos.

Lo anterior nos da una idea sobre la importancia que reviste el respetar la forma de comunicación de nuestros niños sordos y que sólo por medio de tales estrategias podemos facilitar sus aprendizajes y ésto, no solamente en el área de la lengua escrita, sino también en las otras áreas del conocimiento.

Cabe aclarar que los objetivos que se proponen en las actividades, podrán lograrse con base en un trabajo constante y sistematizado, realizando las variantes necesarias para su desarrollo y sobre todo tomando en cuenta la evolución o el avance logrado por los niños en la comprensión de los conceptos y del vocabulario a utilizar en cada una de ellas.

CONCLUSIONES Y / O SUGERENCIAS

Al finalizar este trabajo hemos de considerar que se rescataron elementos importantes que el docente requiere para la atención del niño que presenta alteraciones de audición y lenguaje.

Debemos también de reconocer que nuestra investigación se encontró un tanto limitada en el proceso de elaboración, ésto debido a la escasez de apoyo bibliográfico sobre el tema en cuestión. Sin embargo, nosotros seguimos sosteniendo la idea de continuar investigando como parte de nuestro compromiso profesional, lo que nos permitirá seguramente superar poco a poco las dificultades que se presentan en nuestra práctica docente.

Se concluye que nuestra meta no ha quedado del todo satisfecha, pues las necesidades del niño con alteraciones auditivas es diversa y algo complicada, por lo que en este momento no podríamos presentar un programa debidamente estructurado en cuanto a los aspectos formales de la enseñanza formalizada.

La estrategia didáctica que se propone tiene para nosotros un valor significativo, porque en ella reside un primer intento de abordar el tema y que como tal, es el reto de los tiempos actuales, tomando en cuenta que se habla ya de una integración educativa de los sujetos con necesidades educativas especiales, es decir, de una integración a la escuela regular.

Ante esta exigencia, sugerimos que todas aquellas adaptaciones curriculares que se realicen con este tipo de alumnos, deberán ser analizadas antes de llevarlas a la práctica, así como también seleccionar el material adecuado y los tiempos requeridos en el tratamiento de las mismas.

Por las características de los niños con problemas de audición y lenguaje del Primer Grado de Educación Primaria Especial, se hace necesario manejar la dramatización, ésto con la finalidad de estimular la capacidad simbólica que le permita comprender un sistema simbólico estructurado.

Estimule la codificación fonológica a través de textos y materiales variados, en los cuales el alumno emplee todas las estrategias con que cuenta (codificación oral, visual, dactilología, gestos, señas, lenguaje manual).

Incremento mediante experiencias vividas el vocabulario de los niños con la finalidad de desarrollar la habilidad de la lectura.

Presentar al niño situaciones en las que se maneje constantemente la lengua escrita, con el propósito de que el niño vaya descubriendo la importancia y utilidad que tiene el apropiarse de dicho objeto de conocimiento.

Por último, quisiéramos invitar a todos aquellos especialistas interesados y preocupados por la educación del niño sordo a que contribuyan a seguir enriqueciendo este tipo de trabajos.

BIBLIOGRAFIA

COLL, César y **SOLE**, Isabel. Desarrollo Psicológico y Educación II, Psicología Educativa. Compilación de Jesús Palacios, Alvaro Marchesi; Editorial Alianza, Madrid, Esp., 1992. pp. 210

DAVIS, Hallowell y **SILVERMAN** S. Richard. Audición y Sordera. Editorial La Prensa Mexicana, S.A. México, 1985. pp. 694

DELVAL, Juan. Crecer y pensar. Editorial LAIA. Madrid, Esp., 1983, pp. 210

DICCIONARIO ENCICLOPEDICO DE EDUCACION ESPECIAL. Editorial Santillana. México, 1988. pp. 2159

GOMEZ Palacios, Margarita y Colab. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. SEP-OEA. México, 1987. pp. 97

----- Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones. SEP-DGEE. México, 1982. pp. 190

----- et. al. Indicadores de la comprensión lectora. SEP-OEA para la D.G.E.E. México, 1994. pp. 254

----- Psicología genética y educación. SEP-OEA para la D.G.E.E. México, 1986. pp. 254

LAUNAY, Clément y **BOREL**, Maisonnny S. et. al. Transtornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño. Traducción Jorge Perelló. Editorial Masson, S.A. España, 1984. pp. 406

MARCHESI, Alvaro. Desarrollo cognitivo y lingüístico del niño sordo. Editorial Marova. Madrid, Esp., 1987. pp. 215

MORA, De Malo, Nancy E. Nuevos enfoques sobre el don de la palabra. Edit. Tipográfica. México, 1976. pp. 227

PERELLO, Jorge. et. al. Perturbaciones del lenguaje. Edit. Científico Médica. Barcelona, Esp., 1984. pp. 513

SLOBIN, D. I. Introducción a la lingüística. Editorial Paidós Studio Básica. México, 1987. pp. 165

S. DALE, Phillips. Desarrollo del lenguaje un enfoque psicolingüístico. Editorial Trillas. México, 1980. pp. 444

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Libro para el alumno, Primer Grado. México, 1980. pp. 175

----- D.G.E.E. Aspectos psicológicos del niño sordo. México, 1984. pp. 65

----- D.G.E.E. Diagnóstico audiométrico. México, 1984. pp. 24

----- D.G.E.E. La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura. México, 1988. pp. 204

----- D.G.E.E. Guía para el adiestramiento auditivo. México, 1984. pp. 68

V. MARTINEZ, Martha. Comunicación total. Edit. Centro internacional de la Sordera, Washington, D.C., U.S.A., 1975. pp. 63

VIGOTSKY, Lev S. Pensamiento y lenguaje. Editorial Alfa y Omega, México. pp. 219

A

N

E

X

O

S

ANATOMIA Y FISIOLOGIA DEL OIDO

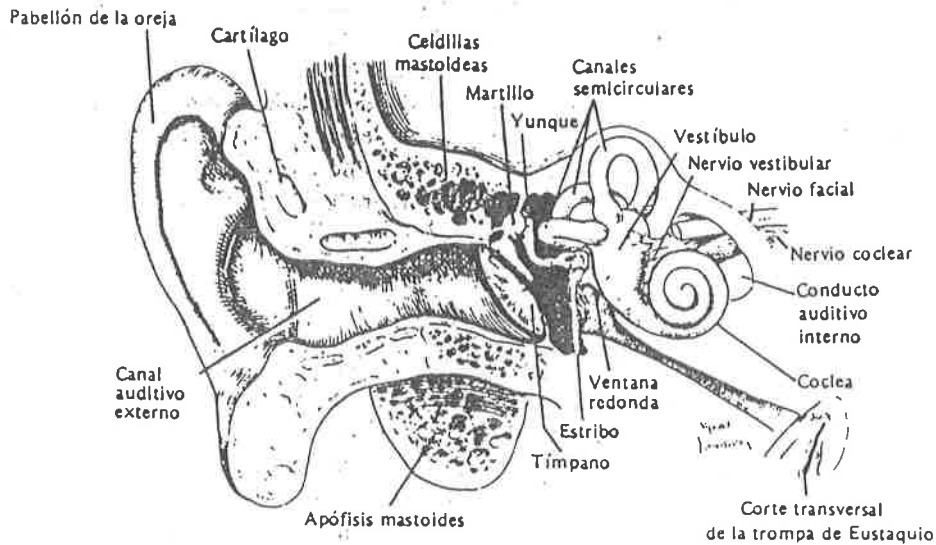


Fig. 1. Aquí podemos apreciar de manera general los diferentes órganos que conforman el oído, el cual para su estudio se divide en tres partes:

Oído externo. Está compuesto por el pabellón de la oreja y el conducto auditivo externo.

Mecanismo fisiológico. Sirve para captar y transmitir los sonidos al oído medio.

Oído medio. Está compuesto por el tímpano y la cadena de huesecillos: martillo, yunque y estribo

Mecanismo fisiológico. Sirve para transformar los sonidos y estimular la cavidad interna coclear.

Oído interno. Cavidad coclear, órgano de Corti terminaciones nerviosas del nervio coclear.

Mecanismo fisiológico. Capta, transporta u analiza los mensajes que le son transmitidos. Esta en relación con las estructuras esenciales del cerebro.



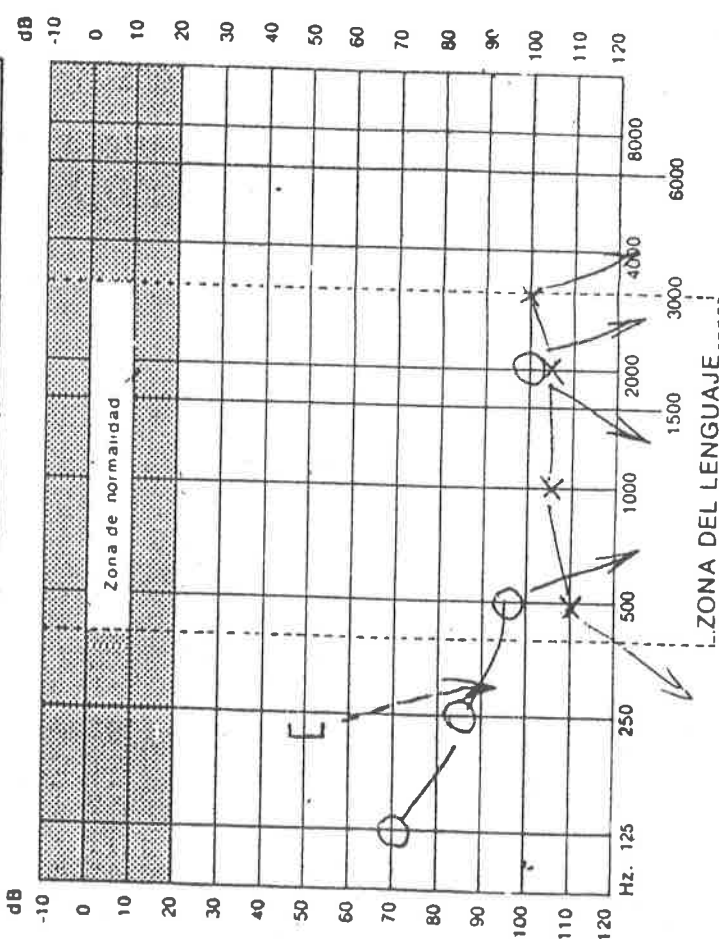
INSTITUTO MEXICANO DE LA AUDICIÓN Y EL LENGUAJE, A. C.

DEPARTAMENTO DE DIAGNÓSTICO
GABINETE AUDIOMÉTRICO

AUDIOMETRÍA TONAL

Nombre VAZQUEZ CASTANEDA, WENDY LIZETT
 Edad 9 1/12 Años Fecha del estudio 16/X/90
 No. de Expediente IMAL/IV/111/90 Método HAB
 Respuestas FIRMES Equipo y calibración GS-1702-1S0/64

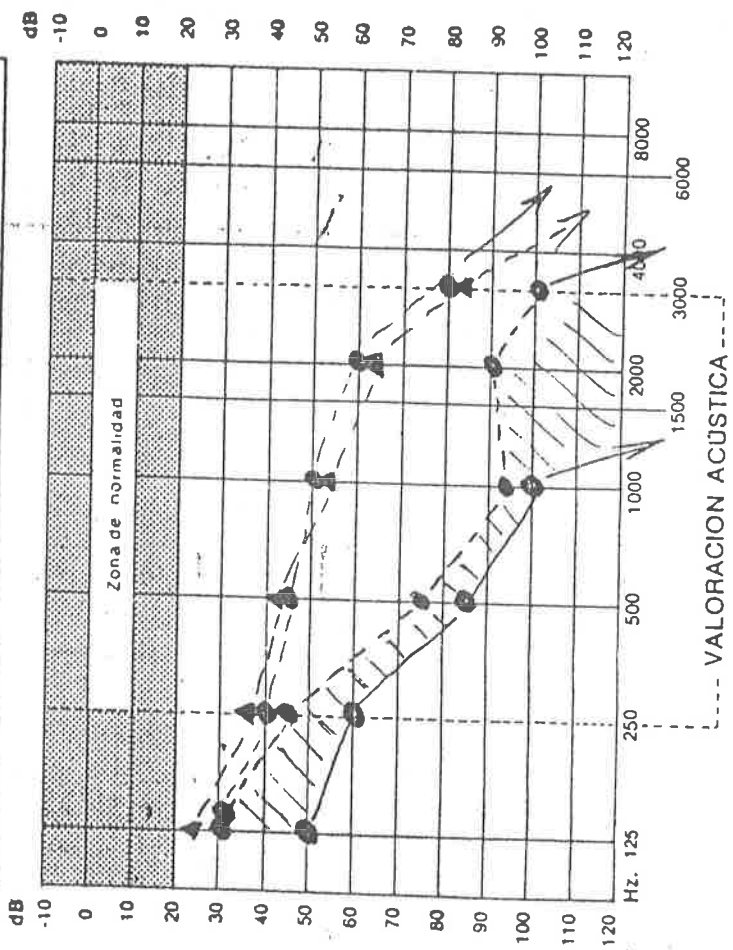
| | O D | | O I | |
|---|---------------|-------|---------------|-------|
| | VÍAS AÉREA | ÓSEA | VÍAS AÉREA | ÓSEA |
| SIN LATERALIZACIÓN Y SIN ENSORDECIMIENTO | O—O | [[| X—X |]] |
| CON LATERALIZACIÓN Y SIN ENSORDECIMIENTO | Ô—Ô | Ê Ê | Â—Â | Û Û |
| CON ENSORDECIMIENTO Y SIN LATERALIZACIÓN | Δ—Δ | ∩ ∩ | ∇—∇ | 1 1 |
| CON ENSORDECIMIENTO Y CON LATERALIZACIÓN | Δ̂—Δ̂ | ∩̂ ∩̂ | ∇̂—∇̂ | 1̂ 1̂ |



PRUEBAS DE ADAPTACION DE A.A.E.

| AAE. No. 1 | Tipo | Posición | Volumen | Cordón | Sobre oído |
|------------|---------|---------------------|---------|--------|------------|
| AAE. No. 2 | CURVETA | WITEX | A12 | PACC | 0-0 |
| AAE. No. 3 | | G:W, T:N, vol. 3 en | | | ODI. |
| AAE. No. 4 | | | | | |

| ● | CL SIN AAE. | GANANCIA EN dB |
|---|-------------------|----------------|
| ● | CL CON AAE. No. 1 | dB |
| ● | CL CON AAE. No. 2 | dB |
| ● | CL CON AAE. No. 3 | dB |
| ● | CL CON AAE. No. 4 | dB |



AUDIOGRAMA DE SONIDOS

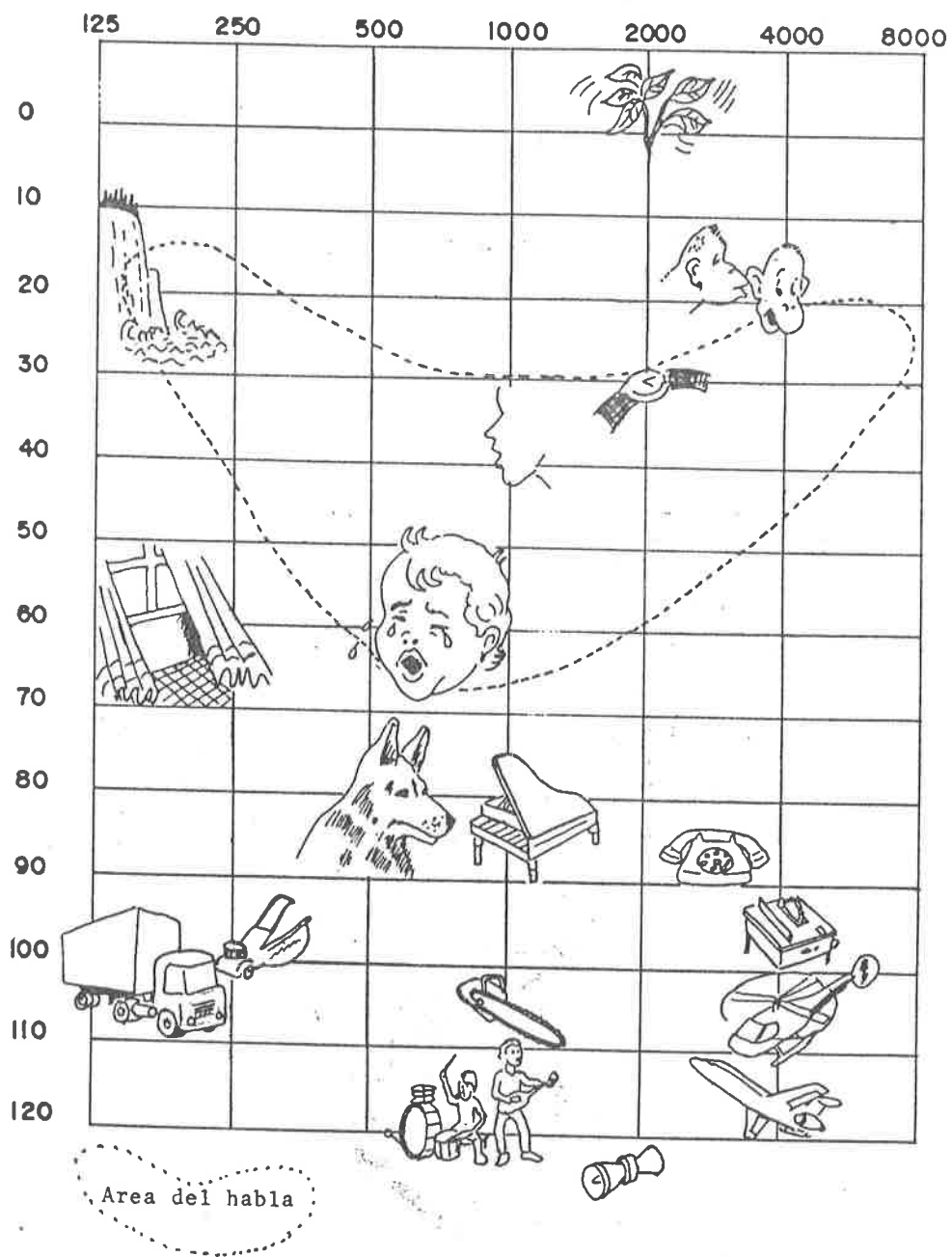


Fig. 3

AUXILIARES AUDITIVOS DE CAJA

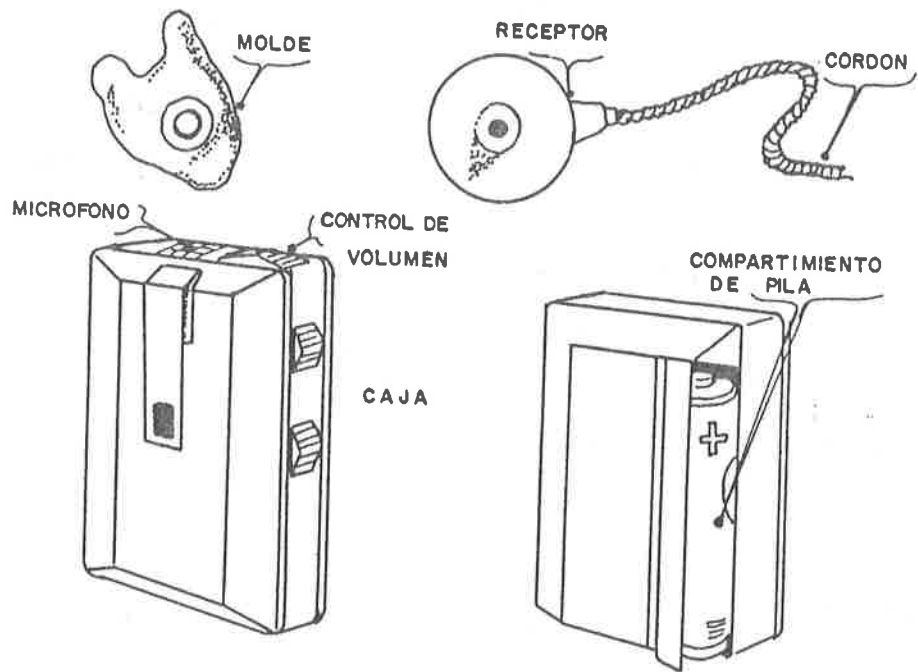


Fig. 40

AUXILIAR AUDITIVO DE CURVETA

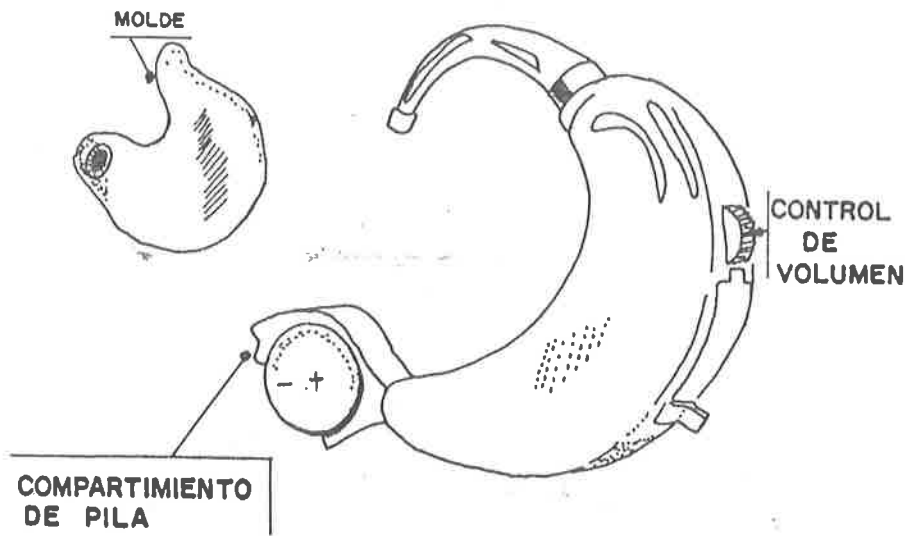


Fig. 5. Auxiliar auditivo para usarse detrás de la oreja.

AUXILIARES AUDITIVOS DE CAJA



Fig. 6

- 1- Monoaural
- 2- Pseudobinaural
- 3- Binaural