UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

DEPARTAMENTO DE EJERCICIO TÉCNICO SUPERVISADO

"Proceso de lectoescritura de niños con sordera e hipoacusia asociada a deficiencia mental, del Centro Educativo FUNDAL"

Dina Josefa Campos Ochoa de Toledo.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

DEPARTAMENTO DE EJERCICIO PROFESIONAL SUPERVISADO -EPS-

"PROCESO DE LECTOESCRITURA DE NIÑOS CON SORDERA E HIPOACUSIA ASOCIADA A DEFICIENCIA MENTAL, DEL CENTRO EDUCATIVO FUNDAL"

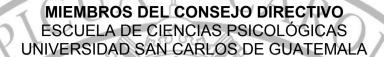
INFORME FINAL DEL EJERCICIO TÉCNICO SUPERVISADO PRESENTADO
AL HONORABLE CONSEJO DIRECTIVO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS
PSICOLÓGICAS
POR

DINA JOSEFA CAMPOS OCHOA DE TOLEDO

PREVIO A OPTAR EL TÍTULO DE PROFESORA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

> EN EL GRADO ACADÉMICO DE TÉCNICO UNIVERSITARIO

GUATEMALA, ABRIL DE 2,013



LICENCIADO ABRAHAM CORTEZ MEJÍA

DIRECTOR

M.A. MARÍA ILIANA GODOY CALZIA SECRETARIA

LICENCIADA DORA JUDITH LÓPEZ AVENDAÑO LICENCIADO RONALD GIOVANNI MORALES SÁNCHEZ REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

> MARÍA CRISTINA GARZONA LEAL EDGAR ALEJANDRO CORDÓN OSORIO REPRESENTANTES ESTUDIANTILES

LICENCIADO JUAN FERNANDO PORRES ARELLANO REPRESENTANTE DE EGRESADOS



DAINTENSIDAD DE SAN CADLOS LE CELATINALA. ESCRETA EL CHINCLAS ESMALCOMAS



Control Académico **EPS** Archivo REG. 213-2010 CODIPs.447 -2013 De Orden de Impresión Informe Final de ETS

08 de abril de 2013

Estudiante Dina Josefa Campos Ochoa de Toledo Escuela de Ciencias Psicológicas Edificio

Estudiante:

Para su conocimiento y efectos consiguientes, transcribo a usted el Punto TRIGÉSIMO PRIMERO (31º.) del Acta ONCE GUIÓN DOS MIL OCHO (11-2013) de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 03 de abril de 2013, que copiado literalmente dice:

"TRIGÉSIMO PRIMERO: El Consejo Directivo conoció el expediente que contiene el Informe Final de Ejercicio Técnico Supervisado -ETS- titulado: "PROCESO DE LECTOESCRITURA DE NIÑOS CON SORDERA E HIPOACUSIA ASOCIADA A DEFICIENCIA MENTAL, DEL CENTRO EDUCATIVO FUNDAL". de la carrera técnica de Profesorado en Educación Especial, realizado por:

Dina Josefa Campos Ochoa de Toledo

CARNÉ No. 9617619

El presente trabajo fue supervisado durante su desarrollo por, el Licenciado Domingo Romero Reyes y revisado por, el Licenciado Rafael Estuardo Espinoza Méndez. Con base en lo anterior, el Consejo Directivo AUTORIZA LA IMPRESIÓN del Informe Final para los trámites correspondientes de graduación, los que deberán estar de acuerdo con el Instructivo para Elaboración de Investigación o Tesis, con fines de graduación profesional."

Atentamente.

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

M.A. María Iliana Godov Calzia SECRETARIA

/gaby



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-9° Avenido 9-45, none 11 Edificio "A" 1:el. 24:87530 Telefox 24:87543 e-mail: macusic@essc.edu.gt



Reg. 213-2010 EPS. 044-2010

19 de marzo del 2013

Señores Miembros Consejo Directivo Escuela de Ciencias Psicológicas

Respetables Miembros:

Informo a ustedes que se ha asesorado, revisado y supervisado la ejecución del Informe Final de Ejercicio Técnico Supervisado -ETS- de Dina Josefa Campos Ochoa de Toledo, camé No. 9617619, titulado:

"PROCESO DE LECTOESCRITURA DE NIÑOS CON SORDERA E HIPOACUSIA ASOCIADA A DEFICIENCIA MENTAL, DEL CENTRO EDUCATIVO FUNDAL."

De la carrera de Profesorado en Educación Especial

Así mismo, se hace constar que la revisión del Informe Final estuvo a cargo del Licenciado Rafael Estuardo Espinoza, en tal sentido se solicita continuar con el trámite correspondiente.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TOBOS"

Licenciado Oscar Josué Samayoa Herragac

COORDINADOR DE EPS

/Dg.

c.c. Control Académico



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO BIETROPOLITANO - CUM-9° Avenida 9-45, zona 11 Edificio "A" Val. 24187530 Telefox 24187543 o-mail: useopsia@kono.edu.gs Reg. 213-2010 EPS. 044-2010

18 de marzo del 2013

Licenciado Oscar Josué Samayoa Herrera Coordinador del EPS Escuela de Ciencias Psicológicas CUM

Respetable Licenciado:

Tengo el agrado de comunicar a usted que he concluido la revisión del Informe Final de Ejercicio Técnico Supervisado -ETS- de Dina Josefa Campos Ochoa de Toledo, camé No. 9617619, titulado:

"PROCESO DE LECTOESCRITURA DE NIÑOS CON SORDERA E HIPOACUSIA ASOCIADA A DEFICIENCIA MENTAL, DEL CENTRO EDUCATIVO FUNDAL,"

De la carrera de Profesorado en Educación Especial

Así mismo, informo que el trabajo referido cumple con los requisitos establecidos por este departamento, por lo que me permito dar la respectiva APROBACIÓN.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

REVISOR

Licenciado Rafael Estuaydo Espinoza Mendeac

REVISOR

/Dg.

c.c. Expediente



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO CUM-9° Avenido 9-65, com 11 Edition "A" Fol. 74187530 Telefax 74187543 e-usail. usaepaie@usao.edu.gr Reg. 213-2010 EPS. 044-2010

05 de marzo del 2013

Licenciado Oscar Josué Samayoa Herrera Coordinador del EPS Escuela de Ciencias Psicológicas CUM

Respetable Licenciado:

Informo a usted que he concluido la supervisión del Informe Final de Ejercicio Técnico Supervisado -ETS- de Dina Josefa Campos Ochoa de Toledo, carné No. 9617619, titulado:

"PROCESO DE LECTOESCRITURA DE NIÑOS CON SORDERA E HIPOACUSIA ASOCIADA A DEFICIENCIA MENTAL, DEL CENTRO EDUCATIVO FUNDAL."

De la carrera de Profesorado en Educación Especial

En tal sentido, y dado que cumple con los lineamientos establecidos por este Departamento, me permito dar mi APROBACIÓN para concluir con el trámite respectivo.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS

Licenciado Domingo Romoro Reyes

Asesor-Supervisor

/Dg.

c.c. Expediente



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-

9a. Avenida 9-45, Zona 11 Edificio "A" TEL.: 2485-1910 FAX: 2485-1913 y 14 e-mail: usacpsic@usac.edu.gt C. C. Control Académico EPS Archivo Reg.213-2010 CODIPs.873-2010 De Aprobación de Proyecto ETS

20 de mayo de 2010

Estudiante Dina Josefa Campos Ochoa Escuela de Ciencias Psicológicas Edificio

Estudiante:

Para su conocimiento y efectos consiguientes, transcribo a usted el Punto VIGÉSIMO PRIMERO (21°) del Acta ONCE GUIÓN DOS MIL DIEZ (11-2010) de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 13 de mayo de 2010, que literalmente dice:

"VIGÉSIMO PRIMERO: El Consejo Directivo conoció el expediente que contiene el proyecto de Ejercicio Técnico Supervisado -ETS-, titulado: "PROCESO DE LECTOESCRITURA DE NIÑOS CON SORDERA EN HIPOACUSIA ASOCIADA A DEFICIENCIA MENTAL, DEL CENTRO EDUCATIVO FUNDAL", de la carrera de Profesorado en Educación Especial, realizado por:

DINA JOSEFA CAMPOS OCHOA

CARNÉ No. 9617619

CONSEJO

Dicho proyecto se realizará en Residenciales El Encinal, zona 7, del Municipio de Mixco, asignándose a la Licenciada Gladys Pelicó, quién ejercerá funciones de supervisión por la parte requirente, y al Licenciado Domingo Romero Reyes, por parte de esta Unidad Académica. El Consejo Directivo considerando que el proyecto en referencia satisface los requisitos metodológicos exigidos por el Departamento de Ejercicio Profesional Supervisado -EPS-, resuelve APROBAR SU REALIZACIÓN."

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

Licenciada Blanca Jeonor Peralta Yanes

SECRETARIA

Nelveth S.



Guatemala, 30 Noviembre de 2010

Licda. Claudia Rivera Coordinadora de programa de E.P.S. Universidad de San Carlos de Guatemala Escuela Ciencias Psicológicas CUM Ciudad

Respetable Licda. Rivera:

Reciba un cordial saludo en nombre de FUNDAL, única institución en nuestro país dedicada a la inclusión educativa, social y cultural de niños, niñas y jóvenes con sordoceguera y retos múltiples, fortaleciendo a sus familias para incidir políticamente y hacer valer sus derechos, a través de sus Centros Educativos con sede en la Ciudad Capital, Quetzaltenango y Huehuetenango, así como por medio de programas de apoyo para el interior de la República.

En nuestros primeros 11 años de servicio hemos confirmado que es una verdadera bendición contar con tantos amigos que con su apoyo permiten que sucedan pequeños milagros en FUNDAL: Desde la sonrisa de uno de nuestros alumnos por haber comprendido que con sus manitas puede comunicarse, hasta la culminación de una tarea bien hecha. Estos milagros nos motivan a seguir creyendo en los niños, niñas y jóvenes con sordoceguera y retos múltiples.

Por medio de la presente hago constar que la señora Dina Campos Ochoa realizó su ETS en esta institución con el proyecto "Factores que Favorecen el Aprendizaje de la Lecto-escritura", iniciando el 8 de abril hasta el 16 de noviembre, en el horario de 7:30 a 12:30 del presente año. Quien demostró un excelente trabajo en las áreas de docencia, servicio e investigación, nos complace haber contado con su talento y su disposición, queremos resaltar que es una persona responsable, colaboradora y con altos valores éticos y morales.

Agradeciendo su fina atención a la presente, quedamos a sus órdenes para ampliar cualquier información que requiera.

Atentamente,

Gladys Pelicó Vásquez

Directora Centro Educativo Sede Central fundalguate@fundal.org.gt





MADRINA DE GRADUACIÓN

Silvia Guevara de Beltetón

Profesora en Educación Especial

Licenciada en Psicología

Colegiada 340

William Malinovskit Toledo Aquino

Arquitecto

Colegiado 1728

DEDICATORIA

A DIOS

Por bendecirme con una familia y una carrera profesional.

A MIS PADRES

SAÚL CAMPOS POLANCO Y ESTELA DEL ROSARIO OCHOA SALGUERO (+)

Por su valioso ejemplo de superación y enseñarme el amor a la educación.

A MI ESPOSO

WILLIAM M. TOLEDO AQUINO

Por ser mi compañero de vida, por su amor y apoyo incondicional.

A MIS HIJAS

AMY IOVANA TOLEDO CAMPOS PAULA SOFÍA TOLEDO CAMPOS

Por ser la motivación de mi vida para superarme.

A MI HERMANA

EVA CAMPOS

Por todo su amor.

A MIS ABUELOS

PEDRO, EVA DINA, JOSÉ Y MARIA AMELIA.

Por ser mi guía y ejemplo de vida.

A MIS TIOS Y TIAS

ALBA, RAFAEL, LUIS, NERY, CARLOS, ALCIRA, Ma. EFIGENIA, VICENTE, PABLO Y OSCAR.

Por su cariño y ejemplo de superación.

AGRADECIMIENTOS

A LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA Y LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

Por ser mi casa de formación profesional.

DEPARTAMENTO DE EPS

Por darme la oportunidad de fortalecer mi formación profesional, con el programa de Ejercicio Técnico Supervisado.

LICENCIADO DOMINGO ROMERO

LICENCIADO ESTUARDO ESPINOZA

Por su apoyo y guía durante mi formación profesional en el Ejercicio Técnico Supervisado.

CENTRO EDUCATIVO PARA NIÑOS CON SORDOCEGUERA FUNDAL

MAESTRAS DEL CENTRO EDUCATIVO FUNDAL

SRA. HELEN DE BONILLA

LICDA. CARMEN GUERRERO

Por permitirme formarme como educadora especial y trabajar con niños y jóvenes con Sordoceguera y Retos Múltiple

JAMEL CORDOBA, IVANOVA BRAVO, MÓNICA JUAREZ

Por su cariño, amistad y apoyo durante mi carrera de Educación Especial.

FAMILIA TOLEDO AQUINO

Por su cariño y apoyo durante mi formación profesional.

INDICE

CAPITULO I

ANTECEDENTES

1.1	Monografía del Lugar1			
1.2	Descripción de la Institución3			
1.3	Descripción de la Población Atendida5			
1.4	Planteamiento del Problema7			
	CAPITULO II			
	REFERENTE TEÓRICO METODOLÓGICO			
2.1	Abordamiento teórico metodológico9			
2.2	Objetivos26			
2.2.1	General2	26		
2.2.2	Específicos	26		
	a. Subprograma de Servicio	26		
	b. Subprograma de Docencia	27		
	c. Subprograma de Investigación	27		
2.2.3	Metodología de Abordamiento2	27		
	a. Subprograma de Servicio	27		
	b. Subprograma de Docencia	28		
	c. Subprograma de Investigación	29		
	CAPITULO III			
	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS			
3.1 S	Subprograma de Servicio31			
3.2 S	Subprograma de Docencia35			
3.3 S	Subprograma de Investigación36			

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1	Subprograma de Servicio40	
4.2	Subprograma de Docencia46	
4.3	Subprograma de Investigación49	
	CAPITULO V	
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1	Conclusiones53	
5.1.1	Conclusiones Generales54	
5.1.2	Subprograma de Servicio54	
5.1.3	Subprograma de Docencia56	
5.1.4	Subprograma de Investigación57	
5.2 R	ecomedaciones	
5.2.1	Recomendaciones Generales58	
5.2.2	Subprograma de Servicio59	
5.2.3	Subprograma de Docencia60	
5.2.4	Subprograma de Investigación62	
BIBL	IOGRAFÍA64	

RESUMEN

El presente informe final contiene el Ejercicio Técnico Supervisado –ETS-que se realizó en el Centro Educativo Fundal, que funciona en Residenciales El Encinal de la Zona 7 de Mixco, el mismo fue ejecutado en el Aula Escolar, el cual persiguió apoyar la integración de estudiantes con sordera e hipoacusia asociada a deficiencia mental, al Programa de Aulas Integradas del Ministerio de Educación, por lo que resultó de gran valor la ejecución del ETS de Educación Especial para apoyar este proceso.

El informe final contiene información sobre la ejecución durante el año 2,010 de tres subprogramas: Servicio, Docencia e Investigación.

El subprograma de Servicio, se realizó en el aula escolar, con estudiantes sordos, hipoacúsicos y algunos con dificultades visuales. Se trabajó la lectura inicial, el aumento del vocabulario leído y escrito, propiciando la comunicación funcional, espontánea y generalizable. También se fomentó el dominio de la lectura y escritura. Con los estudiantes hipoacúsicos se trabajó más sobre la línea oralista.

En subprograma de Docencia se trabajó con los padres de familia, cuidadores y maestros sobre la importancia de la lectura y escritura, la necesidad de fomentar la comunicación escrita de los estudiantes con sordera, como un sistema alterno de comunicación. Con el personal docente se trabajó más específicamente sobre el proceso educativo del niño con sordera e hipoacusia asociado a deficiencia mental.

En subprograma de Investigación se determinó los factores que favorecen el aprendizaje en los estudiantes con sordera e hipoacusia asociada a deficiencia mental.

INTRODUCCIÓN

En Guatemala los procesos educativos para estudiantes con necesidades especiales del ámbito privado y público está regido por el Departamento de Educación del Ministerio de Educación desde el año 1985 bajo el Acuerdo Gubernativo 156-95, el cual dictamina, la creación e implementación de programas educativos que permitan educar, rehabilitar e integrar a aulas regulares a niños especiales.

En años recientes surge, mayormente en la ciudad capital, centros educativos de carácter privado, no lucrativos, que brindan este tipo de atención a estudiantes con necesidades especiales. Fundal se encuentra enmarcado dentro de estos centros educativos, proyectándose a la sociedad con la creación de un ambiente que procura la comunicación para personas con sordoceguera, por medio de métodos especializados e ir incorporando paulatinamente estos niños a la sociedad.

Sordera, ceguera o ambas limitaciones combinadas pueden encontrarse asociadas a la deficiencia mental; la educación especial da los aportes teóricos y técnicos para apoyar los procesos educativos de este tipo de población.

Los niños con sordera, se encuentran con una limitante, la entrada de la información debe realizarse por un medio alterno, al sistema auditivo. Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, establecen que los niños con sordera asociada, en ocasiones a deficiencia mental, deben buscar métodos alternos que propicien la comunicación, espontanea y funcional.

Dentro de los medios alternativos de comunicación se encuentra el lenguaje escrito. Las metodologías de enseñanza de este tipo de

comunicación son auxiliadas de técnicas como son la clave Fritzgeral y la organifrase.

Los niños con sordera asociada a deficiencia mental se encuentran en un mundo limitado si solamente cuentan con un sistema de comunicación por señales, ya que cada grupo de personas sordas tiene cierto tipo de codificación que en ocasiones solamente es válido dentro de su contexto, por lo que resulta de vital importancia, facilitar a los estudiantes con sordera, el aprendizaje de un sistema de comunicación universal, en este caso la comunicación escrita. Por tal razón el Ejercicio Técnico Supervisado fue dirigido a desarrollar actividades en los tres subprogramas para reforzar el proceso de lectura de estudiantes con sordera e hipoacusia asociada a deficiencia mental.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

1.1 MONOGRAFIA DEL LUGAR

Historia de Mixco

El significado etimológico de Mixco según Antonio de Fuentes y Guzmán, quien interrogó al indígena Marcos Tahuit, el término proviene de Mixco Cucul, que se traduce como "Pueblo de Loza Pintada"; sin embargo, según Luis Arriola la palabra Mixco viene del Nahuatl Mixconco, que significa "Lugar Cubierto de Nubes".

Los padres dominicos, fueron los encargados de colocar a las autoridades en su momento y decidieron que fueran dos alcaldías, una de indígenas y otra de ladinos, esto sucedió entre 1535 y 1935. Posteriormente, fue dada la alcaldía al primer mayordomo de indígenas, éste era de la Cofradía de Santo Domingo de Guzmán.

La municipalidad de Mixco, durante la época colonial dependió de la alcaldía mayor de Sacatepéquez. Con el gobierno del general Justo Rufino Barrios y del licenciado Miguel García Granados, todas las municipalidades de Guatemala ganaron la autonomía en la firma del Acta de Patzicía de 1877. Sin embargo, a 1915 aún mantenían la costumbre de tener dos alcaldes: Uno ladino y uno indígena, a éste último lo llamaban "Alcaldito". Se debe recalcar que los alcalditos de aquel entonces, tenían más poder que los alcaldes ladinos. La mayoría de alcaldes ladinos, eran personajes de la "Calle Real", que voluntariamente aceptaban el cargo por un período no mayor de un año, sin sueldo al igual que el alcalde de indígenas, que era electo por el

pueblo en la Cofradía de Santo Domingo de Guzmán". (Gómez)

Actualidad

El departamento de Guatemala tiene 17 municipios y se agrupan en tres regiones: Región Norte, Región del Centro y Región del Sur. En la Región del Centro se encuentra ubicado el municipio de Mixco, en el extremo oeste de la ciudad capital, está prácticamente integrado a la ciudad capital, a través del comercio, producción, transporte, vías de comunicación y en cierta medida, en aspectos de salubridad en cuanto al manejo de aguas residuales. Mixco es un municipio considerado de primera categoría; según el XI Censo de Población del año 2002 habían 403,689 habitantes, en una superficie de 132 kilómetros cuadrados de extensión territorial, lo que equivale a 3,058 habitantes por kilómetro cuadrado. (Rodas Maltez, Francisco., 1996)

Administrativamente Mixco está dividido en 11 zonas (dentro de las cuales hay 10 aldeas, 19 colonias). Dentro de estas zonas se encuentra la zona 7 de Mixco, donde está ubicado Residenciales El Encinal, un área boscosa que se encuentra bajo la supervisión de la Secretaría de Áreas Verdes de la Municipalidad de Mixco. Fue anteriormente una zona montañosa donde habitaban muchas familias indígenas que trabajaban en las fincas del área. Actualmente, esta zona describe la ubicación de sus casas por troncos, que van desde el 1 al 11 y por ramas que son las calles anexas.

En lo que respecta al núcleo tradicional de Mixco, conserva en alguna medida el sistema de cofradías indígenas y se celebran dos festividades durante el año. En enero a la Virgen de Morenos, la feria titular es del 12 al 16 de enero y se celebra la Feria Patronal el 4 de agosto en honor a Santo Domingo de Guzmán.

1.2 DESCRIPCION DE LA INSTITUCIÓN

Fundal, se ubica en Tronco 5 rama 1, casa 75. Para llegar debió hacerse por medio de un bus brindado por la institución que hace su recorrido desde la colonia San Carlos que se encuentra en el área más poblada antes de ingresar al Encinal, en tres diferentes horarios: 7:00, 7:30 y 8:00 de la mañana, así mismo el egreso se hizo por el mismo medio en tres horarios: 12:00, 12:30 y 1:00 de la tarde.

Es una institución privada de carácter no lucrativo que se sostiene a través del aporte que brindan los padres de familia mensualmente (de al estudio socioeconómico realizado), acuerdo apadrinamiento (aportación económica realizada regularmente por una persona individual, una familia, una organización o una empresa), y que ofrece los servicios de evaluación educativa inicial, programas educativos individuales y personalizados a estudiantes con sordera y ceguera asociadas con otra discapacidad, fisioterapia educativa y funcional, integración de los padres de familia a través de la orientación, capacitación. Esta institución procura la integración de estudiantes con sordoceguera a la sociedad, por medio de actividades de sensibilización a la comunidad frente a la discapacidad sensorial.

Fue fundada en 1997, por padres adoptivos de un niño sordociego, habilitando un lugar familiar para el funcionamiento del centro. Actualmente cuenta con personal administrativo, maestras de educación especial, fisioterapistas y maestra de lenguaje de señas y voluntarios.

También funciona como centro de práctica para estudiantes a nivel técnico de la Universidad Rafael Landivar y la Escuela Nacional de Terapia Física de las carreras de Terapia Física y Ocupacional, como centro de Ejercicio Técnico Profesional de la Universidad de San Carlos de Guatemala la carrera de Educación Especial y Terapia Ocupacional.

Fundal se ha formulado como Misión "Ser una institución privada, no lucrativa, dedicada a crear y fortalecer vínculos de comunicación para las personas con sordoceguera y retos múltiples, a través de métodos especializados, aplicados con amor, dignidad y respeto, apoyando e involucrando a sus familias en su desarrollo e incorporación a la sociedad". Como Visión "Desarrollar programas integrales y de calidad para personas con sordoceguera y retos múltiples, contando para el 2012 con instalaciones propias, amplias, accesibles, modernas y equipadas, para realizar las actividades educativas, de capacitación, culturales, esparcimiento y recreación. Fortaleciendo e incrementando los vínculos con patrocinadores, colaboradores, voluntarios y programas de apoyo, nacionales e internacionales, logrando una organización fuerte y financieramente estable". (Fundal, 23 de diciembre de 1997)

Los niños ingresan a Fundal previamente evaluados por la Dirección Educativa, posteriormente a este procesos los estudiantes son ubicados de acuerdo a los retos que deben enfrentarse. Cuenta con cuatro áreas: 1. Estimulación oportuna, asisten niños desde 8 meses de vida hasta seis o siete años. Esta área tiene como objetivo que los niños adquieran control motor de su cuerpo para sentarse y caminar, control en la ingesta de alimentos, seguimiento mínimo de instrucciones y conductas de socialización, los niños que asisten a esta aula, tienen lesión cerebral en algunos casos profunda, limitaciones auditivas y visuales. 2. Aulas Pre-escolares: a. Reto visual, asisten niños ciegos, algunos sin limitaciones auditivas, otros con restos auditivos, tienen de 5 a años, realizan actividades escolarizadas, están dirigidos a desarrollar habilidades previas para lectura y escritura en el sistema braille. b. Reto auditivo, son niños sordos, algunos con limitaciones visuales compensadas con el uso de anteojos, otros con restos auditivos, sin limitaciones visuales, que se ayudan con el uso de audífono, están

dirigidos a desarrollar habilidades previas para lectura y escritura y comunicación con lenguaje de señas y son los que tienen más probabilidades de integración a aulas regulares por el tipo de adaptación que logran. 3. Aula Pre-vocacional, jóvenes de 12 a 18 años, que se encuentran en proceso de aprendizaje de conductas socialmente aceptada, convivencia en grupo y actividades de la vida diaria; en esta aula hay niños sordociegos, sordos, ciegos y parcialmente ciegos, por lo que sus actividades van enfocadas a ambos retos. 4. Aula escolar, niños y jóvenes que están comprendidos entre los 9 y 15 años de edad, sordos, algunos con una visión limitada, ayudándose con el uso de anteojos. Están cursando los grados de preparatoria, primero, segundo primaria, es una clase multigrado con una sola maestra con 5 niños regulares.

La ubicación del centro afectó de manera directa la asistencia de niños, por encontrarse en un área montañosa, el clima fué frio aun en época de verano y los niños regularmente padecieron de enfermedades respiratorias.

1.3 DESCRIPCION DE LA POBLACIÓN ATENDIDA

En el Ejercicio Técnico Supervisado se atendió a padres de familia, estudiantes y docentes del centro educativo; se atendió a 4 estudiantes del Aula de Retos Auditivos y 7 estudiantes del Aula de Escolar, se apoyó a la directora educativa, 5 docentes de aula, 1 docente de lenguaje de señas y 1 fisioterapista; con los padres de familia se trabajó de manera constante, ya que apoyan el proceso educativo dentro de las aulas como auxiliares de las maestras.

Los estudiantes que asistieron hasta el 2,010, a este centro educativo, fueron referidos por otros centros como Fundabien, Escuela de Niños Sordos y Ciegos del Comité de Ciegos y Sordos de Guatemala, ya que

en Fundal se atienden niños con sordoceguera, asociado a otra discapacidad como lesión cerebral, síndrome de rubeola congénita, microcefalia e hidrocefalia.

Los estudiantes, provinieron en su mayoría de hogares desintegrados, con una situación económica media a baja, los padres son los que sostenían el hogar dedicándose a albañilería, dependientes de tiendas o algún negocio propio y las madres se dedican a la economía informal (ventas por catálogo de productos varios), porque pueden disponer del tiempo necesario para adaptar sus actividades con la asistencia de sus hijos al centro. La mayoría de padres tiene nivel medio en educación, el resto tiene nivel primario.

Los padres de familia, son los auxiliares de las maestras dentro del salón de clases; en el aula de estimulación oportuna, son los que apoyan la terapia física de los niños, bajo la supervisión de la encargada de fisioterapista.

Los estudiantes provinieron de diferentes zonas de la ciudad, así como de Villa Nueva y carretera a El Salvador, tuvieron que llegar en transporte público, auxiliándose del bus de la institución para entrar a Residenciales El Encinal.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A través de la observación realizada en el Aula Escolar de Fundal, se mantuvo contacto con los estudiantes, padres de familia y maestra de grado y se pudo observar el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de esta aula; llamó la atención principalmente el proceso de lectura y escritura, de los estudiantes que cursan 1ro. Y 2do. año de primaria, debido a que tenían en su mayoría tres o cuatro años de asistir a este centro educativo y ya estaba establecido el proceso de escritura, no así el proceso de lectura.

El proceso de escritura, se evidenció cuando realizaban copias fieles de lo que la maestra colocaba en el pizarrón, en su cuaderno de contenido, pero no mostraron capacidad para leer los contenidos escritos, porque no han adquirido el proceso de lectura; se infirió que el contenido copiado representa para el alumno solamente un conjunto de símbolos que no tuvo significado.

La maestra realizó una descripción con lenguaje de señas, para que la información del contenido de clase fuera interiorizado por los estudiantes. Esto tuvo como consecuencia, que el niño no tuvo conocimiento del significado del lenguaje escrito, siempre necesito tener cerca una persona que tradujera en lenguaje de señas lo que estaba escrito. Esto hace preguntar ¿Para qué tiene el niño una buena escritura, si no sabe leer?, por lo que resultó interesante realizar el Ejercicio Técnico Supervisado en la implementación de un programa para desarrollar las habilidades de lectura asociado a las fortalezas de escritura ya presentes en los estudiantes del Aula Escolar. El proceso de escritura estaba presente en estos estudiantes, no así el proceso de lectura paralelo, si no que no tenía sentido que el niño copiara fielmente los textos, sino entendió su significado.

El aprendizaje de la lectura no fue paralelo al aprendizaje de la escritura. Los contenidos escritos en los cuadernos, fueron utilizados para reforzar en casa, pero necesitaron que otra persona ya sea la maestra o los padres de familia les explicaran con lenguaje de señas ya que no pueden adquirir información a través de la lectura.

Se tuvo como fortaleza en estos estudiantes que la mayoría contaba con un buen nivel visual y algunos con restos auditivos que permitieron que el proceso de lectura y escritura, fueran paralelos.

CAPÍTULO II

REFERENTE TEÓRICO METODOLÓGICO

2.1 ABORDAMIENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

1. EDUCACIÓN ESPECIAL

Definición

Educación especial es aquella destinada a estudiantes con necesidades educativas especiales debidas a sobredotación intelectual o discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales. La educación especial en sentido amplio comprende todas aquellas actuaciones encaminadas a compensar dichas necesidades, ya sea en centros ordinarios o específicos. (Lewis R. B., 1989:35)

Aunque la atención educativa a deficientes sensoriales (generalmente auditivos y visuales) se viene prestando en España desde el s. XVI la adopción legal del término *educación especial* es reciente viniendo a sustituir a otros aun vigentes en ciertos países de Hispanoamérica como defectología que tienen evidentes connotaciones negativas.

En los últimos años del siglo XX se ha propuesto en España y otros países la sustitución del término Educación Especial por el de necesidades educativas especiales siguiendo las recomendaciones del informe Warnock, publicado en 1978 y difundido a lo largo de la década siguiente. Esta nueva definición supone hacer énfasis en la concepción de la educación básica como un servicio que se presta a la ciudadanía para que alcance sus máximas potencialidades y por tanto en la obligación del sistema de proporcionar apoyos y medios técnicos y humanos para compensar los déficits del alumnado en el acceso a los aprendizajes básicos imprescindibles para afrontar la vida adulta.

En 1975 la ONU fórmula la *Declaración de derechos de las personas con discapacidad*, en la que se cita como derecho fundamental la dignidad de la persona, de lo que se derivarán el resto de los derechos.

En 1978 la Secretaría de Educación del Reino Unido publica el *Informe Warnock*. Este informe distingue 3 tipos de integración:

- Integración social: se trata de compartir actividades extracurriculares o espacios como el patio. No existe currículum común.
- Integración física: se da en los centros ordinarios con aulas de educación especial, o cuando estudiantes normales y estudiantes con discapacidad comparten algunos servicios del centro. No existe currículum común.
- Integración funcional: consiste en compartir total o parcialmente el currículum.

Si bien este informe propone un modelo de integración verdaderamente simple puede considerarse como la base de la concepción contemporánea de la EE, puesto que por vez primera se enfocan los problemas del alumno no sólo partiendo de sus limitaciones, sino centrándose en la provisión de los recursos y servicios de apoyo necesarios que los compensen para el logro de unas capacidades mínimas iguales para todos los estudiantes.

Poco después de la publicación del Informe Warnock se celebró en Dinamarca la conferencia *Una escuela para todos*, en la que se hace hincapié en la individualización de los servicios educativos como base para el éxito de la integración. Si hasta entonces la integración se entendía como la adaptación de colectivos más o menos homogéneos a la escuela ordinaria ahora encuentra con que las personas con

discapacidad –como las *normales*– no son iguales entre sí sino que tienen necesidades muy distintas que deberán ser evaluadas, y compensadas por el centro educativo haciendo uso de recursos e instrumentos varios. El alumno puede presentar así un continuo de situaciones que generará múltiples tipos de respuesta y diferentes modalidades de escolarización. Se llega así al concepto de *Escuela Inclusiva* que acepta a todos los estudiantes como básicamente diferentes sean cuales sean sus circunstancias personales y sociales.

1.1 Educación Especial en Guatemala

Se creó el 24 de febrero de 1985, según el Acuerdo Gubernativo 156-95 el Departamento de Educación Especial, cuyos principales objetivos se enuncian a continuación.

- Crear e implementar programas de Educación Especial dirigidos a la población escolar con necesidades educativas especiales, que les permitan una educación y rehabilitación adecuada, favoreciendo su integración al sistema educativo regular.
- Lograr a través del los Programa de Aulas Integradas del Ministerio de Educación –PAIME- y del Programa de Aulas Recurso del Ministerio de Educación –PARME- la educación del niño con necesidades educativas especiales.
- Brindar atención especializada a los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje contribuyendo a la superación de sus dificultades que permitan su reincorporación al proceso de enseñanza regular.
- Propiciar acciones que permitan brindar los servicios en el campo de Educación Especial, tendientes a la aplicación de cobertura a nivel nacional y que actualmente cuenta con cincuenta (50) maestros que atienden las necesidades educativas especiales en el área rural del

país (dos maestros por departamento). Trabajando con los Programas de PAIME y PARME, como programas de inicio, ya que se pretende trabajar programas que cubran las necesidades de cada población en un futuro cercano, dependiendo de la organización y apoyo que se obtenga de las Autoridades Ministeriales para el funcionamiento y presupuesto anual del Departamento de Educación Especial.

- Desarrollar el Programa de Escuela para Padres, orientando e implementando a padres de familia en temas psicopedagógicos que les permitan conocerse, aceptar la problemática de sus hijos y mejorar la calidad de vida en la familia.
- Capacitar en forma permanente a los maestros en servicio del nivel primario de las escuelas oficiales del país y a los maestros que integran los programas de Educación Especial del Departamento de Educación Especial, así como a los estudiantes practicantes de la Carrera de Magisterio, en temas relacionados con Educación Especial y Problemas de Aprendizaje, mediante cursillos planificados, visualizando la idea que educando a docentes se mejoran las técnicas de enseñanza y por ende la prevención de problemas de aprendizaje.

1.2 Marco Legal de la Educación Especial en Guatemala

Se refiere en el Nuevo Código de la Niñez, que entró en vigor el II de septiembre de mil novecientos noventa y seis, en su Sección III: DERECHO A LA PROTECCION DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD DISCAPACITADA dice: (Procurador de los Derechos Humanos, 1997)

Artículo 48: Los niños, niñas y jóvenes discapacitados física, sensorial y mentalmente, tienen derecho a gozar de una vida plena y digna.

Artículo 49: El Estado deberá asegurar el derecho de los niños, niñas y jóvenes discapacitados a recibir cuidados especiales gratuitos. Dicho

derecho incluye el acceso a programas de estimulación temprana, servicios de salud, rehabilitación, esparcimiento, así como la preparación para el trabajo, para lo cual promoverá, si no contara con servicios, su creación. Si fuera necesario y dentro de sus posibilidades, los referirá a centros privados, según el trámite administrativo establecido.

Artículo 50: El Estado reconoce el derecho del niño, niña y joven discapacitados a recibir cuidados especiales, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden de ellos.

Artículo 5I: El Estado deberá promover las acciones interdisciplinarias en el estudio y diagnóstico temprano de las discapacidades, para que los niños, niñas y jóvenes reciban tratamiento y estimulación temprana.

2. DEFICIENCIA MENTAL

Se entiende por Deficiencia Mental, a todo funcionamiento intelectual que se encuentre por debajo de lo normal, y que se acompaña por dificultades en el aprendizaje y en la conducta social. Se origina durante el desarrollo infantil, puede aparecer desde el nacimiento hasta antes de los 18 años. En psiquiatría se le conoce como Oligofrenia. (Gispert, 1998:79)

Una definición válida de la deficiencia mental no se puede concebir como un término aislado, en función únicamente de la inteligencia, sino en interrelación con los aspectos afectivos y socioculturales de cada individuo. Actualmente se puede establecer la frecuencia de las deficiencias mentales de una manera bastante precisa, a través de criterios psicométricos. Algunos deficientes leves e incluso moderados, no se detectan antes de la escolarización, y únicamente pueden

diagnosticarse cuando las exigencias escolares lo ponen en evidencia. A menudo la ausencia del lenguaje o las graves dificultades del mismo, son el signo más evidente de una evolución anormal.

Cuando se habla de los deficientes intelectuales no sólo hay que referirse al nivel intelectual que tiene un niño, sino a un conjunto de factores interconectados y que no se pueden valorar independientemente. Si se tiene en cuenta el déficit mental se reduce al niño a los aspectos puramente cuantitativos, olvidando el resto de su personalidad y de su relación social.

Esta multiplicidad de factores que intervienen cuando se trata de los deficientes mentales incluye también los emocionales, sociales, educacionales y biológicos.

2.1 Clasificación de la Deficiencia Mental

Para efectos de la clasificación de deficiencia mental, es necesario tener en cuenta que tanto el nivel intelectual, como el de la conducta adaptativa deben ser considerados. Solamente los individuos que demuestren deficiencias en ambos aspectos (inteligencia y conducta adaptativa) pueden clasificarse como tales. Los cinco niveles de la Asociación Americana de la Deficiencia Mental son:

Clasificación	CI	Carácteristica
Fronterizo	85-68	Educable
Leve	67-52	Educable
Moderado	51-36	Entrenable
Severo	35-20	Dependientes-
		Entrenables
Profundo	19-0	Dependientes-soporte

	vital.

a. Fronterizo Cociente Intelectual 85-68:

El nivel "fronterizo" ha ido disminuyendo. Cuando un individuo se enmarca dentro de la inteligencia fronteriza (C.I.80) tal vez en algún momento su funcionamiento cambie y baje a los niveles inferiores para ser clasificado como deficiente o por el contrario, si éste se eleva, como un individuo "normal."

b. Leve Cociente Intelectual 67-52:

Deficiencia leve equivale al término pedagógico "educable." Estos términos son supuestos, no absolutos ni estáticos. Un niño clasificado como deficiente leve tal vez sea mejor atendido en una clase de niños "entrenables," en vez de una clase de "educables."

El grupo de leves y fronterizos generalmente son capaces de aprender a leer y escribir, como de realizar operaciones manuales de una cierta complejidad motriz, su lenguaje carece de riqueza semántica y de capacidad de generalización, pero hablan con oraciones bien construidas gramaticalmente, la atención es lenta y fatigable, evita las iniciativas que requieren un esfuerzo intelectual. Las malformaciones corporales son raras, pero se pueden encontrar, la personalidad puede ser agresiva, violenta o sugestionable o por el contrario tranquila, sin aspiraciones, retraídas y conformista.

c. Moderado Cociente Intelectual 51-36:

El nivel moderado incluye al individuo que parece ubicarse dentro de la categoría de "entrenable".

d. Severo Cociente Intelectual 35-20

El grupo severo incluye a individuos conocidos algunas veces como "retrasados dependientes." Algunos niños con retraso severo probablemente funcionan sucesivamente en un grupo "entrenable."

Los sujetos de nivel moderado y severo son aquellos cuya edad mental, oscila entre los dos y siete años y su C.I. está comprendido entre los veinte y cincuenta y uno, no pueden responder a sus necesidades sociales por sí solos y necesitan una tutela continua, no pueden aprender a leer y a escribir y como tampoco a ganarse la vida independientemente, aunque son capaces de una cierta actividad laboral, de protegerse de peligros manifiestos: El fuego, el tránsito, tienen una gran pobreza de pensamiento y son incapaces de elaborar abstracciones. La memoria es débil y engañosa. Su vocabulario es muy restringido, la sintaxis sencilla y defectuosa y a veces presentan disfonías. También aquí pueden presentarse individuos afectuosos, colaboradores, obedientes, apáticos e indiferentes; o por el contrario ser hiper-exitables, lo que les conduce a presentar reacciones antisociales. Es posible hallar síntoma neurológico importante (epilepsia, parálisis), así como alteraciones de la psicomotricidad.

e. Profundo Cociente Intelectual 19-0:

En los niveles de deficiencia profunda se incluyen aquellos que se ubican en el nivel de "soporte vital."

Los sujetos profundos conforman los que a su nivel intelectual no sobrepasan los dos años y su C.I. es inferior a veinte, su lenguaje no se desarrolla o sólo muy rudimentariamente en forma de dígitos o sonidos, son incapaces de defenderse de los peligros más ordinarios, las

anomalías corporales son importantes y con preferentes lesiones neurológicas y sensoriales, incontinencia fecal y urinaria es rara, frecuente movimientos de la cabeza y el tronco, su comportamiento tiende a la abulia y a la inercia, aunque algunos de ellos pueden ser turbulentos, agitados y violentos.

Las formas de manifestación de las alteraciones mencionadas pueden variar en magnitud de un sujeto u otro en donde alguna de ellas se constituirá en rasgo predominante.

3. TRASTORNOS AUDITIVOS

3.1 Causa de la Sordera

Algunas infecciones virales son asociadas con la pérdida auditiva. Estas infecciones llevan el mayor riesgo de causar una pérdida auditiva si la madre sufre la enfermedad durante el embarazo o transmite la infección a su bebé durante el parto. Las infecciones principales son Toxoplasmosis (enfermedad de rasguño de gato), Sífilis, Rubéola (sarampión alemán), Citomegalovirus (también conocido como CMV) y Herpes. La cantidad resultante de pérdida auditiva varía mucho y algunos bebés no tienen ninguna, aún si contraen algunas de estas infecciones. Estas infecciones también pueden afectar otros sistemas del cuerpo y los profesionales médicos necesitarán información completa del parto y resultados de las pruebas, para identificar estas infecciones como causa de la pérdida auditiva. (Perello, 1999:112)

Un bajo peso al nacer también ha sido identificado como una causa de pérdida auditiva. Los especialistas en recién nacidos identifican 1500 gramos (aprox. 3.3 libras) como el punto crítico, con los bebés que

pesan menos de 1500 gramos teniendo el mayor riesgo de una pérdida auditiva.

La Hiperbilirubinemia (ictericia) que sea lo suficientemente severa que requiera una transfusión sanguínea también puede causar pérdida auditiva. Esto está relacionado al daño potencial que los altos niveles de bilirubina pueden causar en los nervios auditivos.

A veces se le recetan a los bebés, medicamentos que pueden ser ototóxicos (dañinos al oído), generalmente para tratar infecciones severas o complicaciones del parto. Los medicamentos ototóxicos más comunmente usados incluyen la familia de antibióticos llamados aminoglicósidos con nombres como Gentamicina, Tobramicina, Kanamicina y Estreptomicina. La pérdida auditiva resultante del uso de estos antibióticos también puede tener un componente genético. Presentan más peligro a la audición cuando son usados muchas veces o en combinación con otros medicamentos, tal como los diuréticos. A pesar de que es raro el cáncer en los infantes y niños pequeños, algunas drogas usadas en quimioterapia, también son ototóxicas especialmente cuando son usadas para tratar tumores en el cráneo.

Todos los bebés son evaluados al nacer con una escala de 10 puntos, llamada calificación APGAR, A por Actividad (estímulo muscular); P por Pulso; G por Gesto o mueca (Grimace) (refleja irritabilidad); A por Apariencia (color de la piel) y R por Respiración. Los recién nacidos son sometidos a APGAR al minuto y a los 5 minutos después de nacer. Mientras mayor los puntos, más saludable es el bebé. Cuando los bebés obtienen de 0-4 al minuto y de 0-6 a los cinco minutos, es mayor su riesgo de tener una pérdida auditiva. También la ventilación mecánica prolongada por una duración de cinco días o más, debido a una hipertensión pulmonar persistente, aumenta el riesgo de pérdida

auditiva. Estas condiciones de problemas respiratorios u otros peligros al nacer no significan que el bebé siempre tendrá pérdida auditiva, pero sí indican la necesidad de vigilar cuidadosamente la audición.

Una enfermedad que lleva un alto riesgo de causar pérdida auditiva y/o problemas de equilibrio, es la meningitis bacteriana o viral. A causa del mejoramiento en las vacunas, los casos de meningitis bacterianas han declinado mucho en años recientes, pero aún no hay vacunas disponibles para el tipo viral de esta infección. A causa de que la meningitis es una infección del revestimiento del cerebro y de la médula espinal, los órganos sensoriales de la audición y del equilibrio son especialmente sensibles a esta infección.

Está claro que la pérdida auditiva no-genética puede resultar de una amplia variedad de enfermedades y problemas al nacer. Los médicos profesionales dependen de una revisión cuidadosa de la información del parto para ayudarlos a identificar una pérdida auditiva no-genética. La causa de la sordera va a condicionar el momento en que se produce el déficit auditivo y por lo tanto la existencia de una segunda variable.

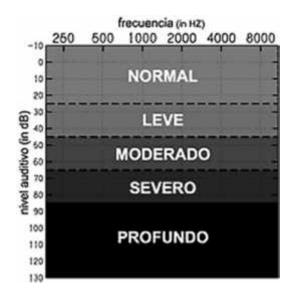
3.2 Inicio de la Sordera

Es una variable bastante determinante. El impacto de la carencia auditiva sobre la adquisición del lenguaje así como sobre el mayor o menor conocimiento del mundo por parte del sujeto está condicionado por la edad en que se queda sordo. No es lo mismo perder la audición antes que después de haber adquirido el lenguaje oral. En base a este criterio se habla de:

 Sordo prelocutivo, cuando la sordera se produjo antes de adquirir el habla. Sordo postlocutivo, cuando se produjo después de adquirir el habla.

3.3 Grado de sordera

Aunque el grado de sordera hace referencia a la cantidad de pérdida auditiva, es fundamental tener en cuenta aspectos cualitativos de la misma, valorables a partir de la curva audiométrica, pero que de alguna forma también están recogidos en el dato global, sobre la pérdida auditiva, que recomienda el Boureau International d'AudioPhonologie -BIAP-.



a. Normo - oyente

Su umbral de audición es inferior a 20 db. y percibe el habla sin ninguna dificultad.

b. Discapacidad auditiva Leve

Su umbral auditivo está entre 20 y 40 db. Su oído es funcional, pero en medios ruidosos puede tener dificultad para entender el mensaje, sobre todo cuando se usan palabras poco frecuentes. Esto originará lagunas

informativas. Con una prótesis auditiva (Amplificador de sonidos) bien adaptada, la audición puede ser completamente funcional.

c. Discapacidad auditiva moderada

Su umbral está entre 40 y 70 db. Entre estas intensidades se encuentra la zona conversacional. Y con una prótesis adecuada es posible que el niño adquiera el lenguaje oral por vía auditiva, aunque con déficits.

d. Discapacidad auditiva severa

Su umbral está entre 70 y 90 db. Sólo puede percibir palabras emitidas a fuerte intensidad o amplificadas. Por tanto su adquisición del lenguaje oral no se realizará de manera espontánea. Sus restos serán muy utilizables, pero precisará una intervención logopédica tanto para lograr un habla inteligible como para desarrollar un lenguaje estructurado y rico.

e. Discapacidad auditiva profunda

Su umbral está por encima de 90 db. No percibirá el lenguaje por vía auditiva y el enfoque educativo tiene que ser especializado y respetuoso con esa diferencia.

3.4 Localización de la Sordera

a. Sorderas de transmisión o conductivas

Cuando la lesión se localiza en el oído externo o medio obstaculizando la transmisión mecánica del sonido. Generalmente tiene tratamiento médico o quirúrgico, y si se detecta a tiempo no debería afectar demasiado al desarrollo del lenguaje, ya que no suelen pasar de ser deficiencia auditivas medias.

b. Sorderas neurosensoriales o perceptivas

Cuando la lesión se localiza en el tejido del sistema auditivo tanto periférico (receptores de Corti) como central (vías nerviosas). La intervención pedagógica ha de prevenir las secuelas que se derivarían. En este caso el abanico de pérdidas puede variar desde leves a profundas.

c. Sorderas mixtas Cuando existen simultáneamente componentes transmisivos y perceptivos.

4. SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN - SAAC-

Un SAAC está compuesto por un conjunto estructurado de códigos no vocales. Cuando decimos no- vocal nos referimos a que el mecanismo físico de transmisión no implica el tracto vocal de quien se comunica. La comunicación no- vocal puede tener carácter verbal o no verbal de la misma manera que la comunicación vocal. Por ejemplo, un gesto de rechazo es no- vocal y no- verbal, mientras que un grito de admiración es vocal pero no- verbal. Si se informa a un amigo sobre nuestras vacaciones por carta, la comunicación es verbal pero no- vocal, mientras que si se hace de palabra tenemos un ejemplo de comunicación verbal vocal.

Dentro de los componentes de un SAAC se encuentran:

- 1. Lenguaje compuesto de elementos de carácter no vocal (necesitados o no de soportes físicos).
- 2. Enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción.

Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación tienen por objeto sustituir o aumentar el habla de personas con dificultades de comunicación verbal y/o auditiva. Para Basil "La comunicación aumentativa y alternativa es un ámbito interdisciplinar que abarca un extenso conjunto de elaboraciones teóricas, sistemas de signos, ayudas técnicas y estrategias de intervención que se dirigen a sustituir y/o aumentar el habla" (Belloch Ortí, 2001:2) Además, esos actos de comunicación deben entenderse como actos de:

- Comunicación funcional (como instrumento útil para llevar a cabo modificaciones en el entorno y para el manejo del mismo de manera adecuada).
- Comunicación espontánea (con capacidad de iniciar acciones comunicativas, sin tener que delimitarse a ser respuesta de las acciones iniciadas por los demás)
- Comunicación *generalizable* (capaz de producir emisiones comunicativas en diferentes contextos y con diferentes personas).

Más que hablar de un sistema A o B, habría que buscar las estrategias de funcionamiento básicas que hacen que tanto A como B tengan resultados positivos.

Se debe realizar una serie de valoraciones previas para la intervención con un SAAC.

- Factores cognitivos (habilidades cognitivas de memoria, razonamiento, categorización).
- Factores motores (aspectos motores generales, habilidades de motricidad fina y gruesa, nivel de autonomía en el movimiento, reflejos orales, aspectos motores fono articulatorios).

- Factores comunicativos- lingüísticos (habilidades sociales y comunicativas, habilidades de lenguaje receptivo, aspectos orales expresivos, pronóstico de inteligibilidad del habla, evaluación de las terapias del lenguaje anteriores, funciones del lenguaje, estructuración del lenguaje, complejidad fonológica).
- Factores perceptivos (habilidades auditivas, habilidades visuales).
- Factores curriculares (aspectos relativos a la capacidad de aprendizaje, metodología que favorece su aprendizaje, motivación, sistema de refuerzos, formación de los profesionales que trabajan con el usuario).
- Factores sociales, ambientales y emocionales (entorno habitual y grupos de referencia, relaciones familiares y amistosas, distribución del ocio).

Con relación a la elección del sistema de comunicación:

a)Propios del sistema:

- Características generales del sistema: características de los dibujos en los sistemas gráficos, modalidad viso- espacial y secuencia temporal en los sistemas con ayuda.
- Nivel de abstracción: entendido de dos formas: por una parte, el nivel de abstracción que necesita poseer o manejar un niño o adulto para utilizar un determinado sistema cuya forma de representación es muy abstracta y elaborada (por ejemplo, la lectura, la mayor parte del sistema Bliss o la dactilología); por otra parte, el nivel de abstracción que el uso del sistema permite al usuario, es decir, el nivel de elaboración de contenidos y relaciones que se pueden hacer usando un determinado sistema.
- Amplitud de vocabulario del sistema: cantidad de términos que contiene el sistema, categorías semánticas que incluye.

- Posibilidad de múltiples usos, también llamado versatilidad. Se refiere a la posibilidad que ofrece un sistema de ser utilizado por personas con diferentes necesidades y posibilidades comunicativas y de ser utilizado de forma selectiva o completa.
- Saturación, o máximas posibilidades de un sistema: un sistema con muy poco vocabulario y con pocas posibilidades de crear vocabulario nuevo tendrá una tasa de saturación muy baja, es decir, que las posibilidades de su uso de agotan muy fácilmente.
- Naturalidad/ artificialidad. Esta característica se refiere al origen del sistema y de sus elementos. Si el sistema ha surgido de forma espontánea, con una finalidad expresiva y comunicativa, se dice que es natural (habla o lenguaje de signos). Si el sistema se ha creado de forma deliberada para fines inicialmente didácticos o terapéuticos y se puede atribuir la creación a un individuo o equipo en concreto, decimos que se trata de un código o sistema artificial (la palabra complementada, el sistema Bliss, clave Fritzgerald, organifrase).

a)Del sistema con relación al usuario:

- Discriminación sensorial (si hay trastornos visuales severos, es un aspecto importante para el tamaño de los símbolos gráficos; si la percepción auditiva está muy afectada, habrá que cuidar que la entrada de lenguaje sea, de forma predominante, por la vía visual).
- Proceso de enseñanza y de desarrollo: la relación entre la dificultad inherente al aprendizaje del sistema y las capacidades de aprendizaje del niño o adulto, así como las posibilidades de generalización del uso del sistema.

 Relación esfuerzo-logro: el nivel de abstracción del sistema propuesto deberá ajustarse a las necesidades del posible usuario, pero también, y muy especialmente a sus posibilidades. No podemos proponer un sistema cuya complejidad o dificultad provoca rechazo al uso del lenguaje o inhiba la intención de comunicar.

Las dificultades y las necesidades que presentan un niño sordo inicialmente pueden ser atendidas con un enfoque ecológico funcional impulsando toda actividad que conduzca a una comunicación interactiva con cada miembro de su familia y de la comunidad de tal forma que se integre a la sociedad activamente. (Valdez, 2000:7).

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 General

 Reforzar el proceso de lectura de estudiantes sordos e hipoacúsicos asociado a deficiencia mental del aula escolar del Centro Educativo Fundal.

2.2.2 Específicos

a. Subprograma de Servicio

- Implementar un programa de lectura inicial, por medio del sistema alternativo y aumentativo de comunicación.
- Propiciar el aumento del vocabulario escrito y leído por medio del método de clave Fritzgerald y de organifrase.
- Propiciar la comunicación funcional, espontánea y generalizable.
- Fomentar el lenguaje oral en estudiantes con posibilidades verbales.

• Fomentar el dominio de la lectura y escritura funcional.

b. Subprograma de Docencia

- Orientar a los padres de familia o cuidadores sobre los procesos de lectura y escritura que serán implementados en las aulas.
- Promover en los padres de familia y/o auxiliares la necesidad de fomentar la comunicación escrita de los estudiantes.
- Apoyar a las maestras sobre el proceso de lectura y escritura que pueden implementarse desde el inicio del proceso educativo del estudiante con sordera e hipoacusia.

c. Subprograma de Investigación

 Identificar los factores conductuales que influyen en la relación maestro-alumno con la implementación del CCISSAR, en los estudiantes con sordera asociada a lesión cerebral del Centro Educativo -FUNDAL-, Guatemala.

2.2.3 METODOLÓGIA DE ABORDAMIENTO

a. Subprograma de Servicio

Como primer paso se realizó una reunión con la maestra de grado y con la maestra de lenguaje de señas, que fue en un principio la interlocutora entre el estudiante y la maestra; para que se lograra la empatía de manera gradual, asimismo para determinar el horario de trabajo con los estudiantes de esta aula y determinar cuáles serían los objetivos de la metodología de trabajo que fue empleada.

Se realizó una recopilación de datos (apoyándose en los datos previos recopilados por la dirección educativa del centro) para determinar cuál sería el sistema alternativo de comunicación a usar en cada uno de los estudiantes. Para el proceso de evaluación se utilizó la Prueba de Desarrollo de Gessell y la Prueba Grafoperceptiva de Bender. En el caso de los estudiantes hipoacúsicos se evaluarón las capacidades fonoarticulatorias, para iniciar con los ejercicios de fonética.

La forma de trabajo para implementar el sistema alternativo estuvo dividido en cinco áreas que son: lectura inicial, vocabulario escrito y leído, lenguaje y comunicación; habilidades previas a la lectura, escritura y fonética (en el caso de los estudiantes hipoacúsicos).

Las evaluaciones fueron periódicas y se informó de los logros a la maestra, a la directora educativa del centro y a los padres de familia durante las capacitaciones.

Al final se dio un informe individual de cada uno de los estudiantes, que contenía la evolución, así como los logros alcanzados.

b. Subprograma de docencia

Uno de los objetivos del Subprograma de Docencia fue la capacitación de los padres de familia para darle seguimiento en el hogar del sistema alternativo de comunicación. Primeramente se les explicó a los padres de familia cuáles fueron las funciones de la Educadora Especial que estuvo conjuntamente con la maestra del aula escolar. Posteriormente se iniciaron las charlas con dinámicas rompehielo, para propiciar la empatía, entre ellos y con la facilitadora. Los temas fueron propuestos de acuerdo a la implementación de un sistema alternativo de comunicación en el centro educativo y el hogar, siendo los siguientes:

- Introducción y seguimiento del sistema alternativo de comunicación en el hogar.
- Cómo fomentar la comunicación escrita en el hogar.
- Proceso educativo de la lectura y escritura del niño con sordera e hipoacusia, asociado a deficiencia mental. Enfoque del sistema alternativo de comunicación.

La técnica que se utilizó para desarrollar las charlas fue la participación activa, en donde los padres de familia contaron su experiencia en cuanto al proceso de aprendizaje de su hijo sordo, y fueron construyendo su propio contenido (necesario para implementar el sistema alternativo en casa), el nuevo vocabulario que utilizarian, ejercicios que podían realizar en casa; la educadora especial, jugó un papel de facilitadora.

c. Subprograma de Investigación.

Se realizó una revisión de los datos preliminares obtenidos por la dirección educativa del centro. Posteriormente se hizo una revisión teórica sobre los factores que favorecen el aprendizaje de la lectura en los estudiantes sordos con lesión cerebral, para apoyar el estudio.

Se realizaron entrevistas libres o semidirigidas a los estudiantes por medio del juego, dibujos, propiciando comunicación con el niño de acuerdo con su tipo de sordera. Se administraron pruebas de desarrollo (Gessell), pruebas de organización perceptiva (Bender) y se evaluó el ambiente de aprendizaje (metodología de enseñanza de la maestra, ambiente escolar y el ambiente instruccional).

Se tabularon los datos y se analizó los datos obtenidos y se determinaron los factores que favorecen el aprendizaje de la lectura de los estudiantes con sordera asociada a deficiencia mental.

Luego se elaboró las conclusiones y recomendaciones, las cuales fueron presentadas a las maestras y al resto del personal del Centro Educativo, entregándose una copia del estudio realizado.

CAPITULO III

PRESENTACION DE RESULTADOS

Durante el Ejercicio Técnico Supervisado se ejecutaron los Subprogramas de Servicio, Docencia e Investigación en las aulas de reto auditivo y escolar, obteniendo los siguientes resultados:

3.1 Subprograma de Servicio

Se implementó un programa de lectura inicial por medio del sistema alternativo, la clave Fritzgerald, la cual se inició utilizando conceptos de ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? y ¿Cómo?.

El concepto de Quién fue el primero que se utilizó porque se inició con la primera persona que es "yo", la ficha indica la pregunta de "Quién"; se deja un espacio para que el alumno escriba su nombre y al final se le indica a quien se refiere, en este caso es "YO". De acuerdo con la clave Fritzgerald todos los pronombres deben ser señalizados por un punto rojo en la parte superior. Sucesivamente se trabajó con los pronombres personales, "El" y "Ella"; no se abordaron todos los pronombres personales por la dificultad que representa. Se utilizaron pronombres posesivos que son funcionales, tales como "mio" y "tuyo" (estos se señalaron de igual forma que los pronombres personales). Ejemplo:

- ¿Quién es?
- Yo. (se mostró ficha con su fotografía)
- Mi mamá. (se mostró fotografía de su mamá).
- ¿De quién es este suéter? (se mostró el sueter)
- Es mío.

El concepto de "¿Qué?" se utilizó para referirse a: prendas de vestir propias, objetos de uso diario y conceptos como los días: ¿Qué es? y se coloca una prenda que pueden escoger dentro de un fichero de la ropa, la respuesta esperada con lenguaje de señas es: Es un suéter. En este momento se agregaron colores para los estudiantes de grados más altos, estos se señalan de acuerdo a la gestalt de la palabra con el color que le corresponde y se introdujeron los números hasta el diez, los número se señalizaron con un medio rectángulo en la parte superior. Ejemplo:

- ¿Qué es? (mostramos un carro)
- Es un carro color rojo.

Para referirse al tiempo se utilizó el concepto de "¿cuándo?. Se reforzó la secuencia del día: en la mañana, en la tarde y en la noche; así como ayer, hoy y mañana. Junto a este concepto se utilizaron los verbos, los cuales se señalan con dos líneas de color rojo en la parte superior, ejemplo:

- ¿Cuando fuiste a la iglesia?
- Yo fui ayer.

Los adjetivos se utilizaron junto con el concepto de "¿Cómo?", se formaron frases que incluyen ambos conceptos; ejemplo:

- ¿Cómo es tu camisa?
- Mi camisa es azul.
- Mi camisa es grande.

Conforme se avanzó los conceptos fueron aumentando, al finalizar el proceso se utiliza el concepto ¿Dónde?, este último hacía referencia a su casa, lugar de estudio y lugares que visitan, ejemplo:

- -¿Dónde vives? (verbo vives con señal doble línea roja)
- en Zona 17.
- en Guatemala.

Se propició el aumento del vocabulario escrito y leído, se elaboró un diccionario con palabras funcionales e imágenes que podían ser dibujadas por los estudiantes o buscadas en una revista. Este diccionario se utilizó para reforzar la escritura de las letras y la búsqueda de acuerdo al orden de la palabra inicial.

Se propició la comunicación funcional y espontánea por medio de conversaciones en lenguaje de señas y se utilizó pictogramas para los que tenían dificultad en entender las señas, se abordaban temas en común para todos los alumno como la higiene, por ejemplo: ¿por qué cepillarse los dientes?, ¿por qué debían bañarse todos los días?, comportamiento con los compañeros y normas de cortesía: ¿cómo debían comportarse?, ¿qué les molestaba que les hicieran sus compañeros?.

Ejemplo de tablero de comunicación utilizado



Todo el contenido de lectura y escritura fue funcional es decir que era familiar, cercano y fácil de comprender por su uso común, tanto en el aula como en su casa, no se utilizaron conceptos muy abstractos o que fueran poco comunes.

Se fomentó el lenguaje oral con los estudiantes con posibilidades orales, se fomentó la conversación de estos temas con palabras claves que describían sus emociones. No se dejaba de lado el lenguaje de señas, porque se utilizaron ambos métodos de comunicación. Se realizaron ejercicios fonológicos: movimientos de lengua, respiraciones, ejercicios que implicaban el uso de labios y lengua tal como soplar con pajilla un papel, inflar globos y tratar de alcanzar la miel fuera de sus labios.

Para fomentar el dominio de la lectura y escritura, se trabajó en ejercicios de lectura inicial con los estudiantes de 6 a 9 años, estos estudiantes no tenían hábito de lectura, se seleccionaba el libro de su ínteres, con texturas, colores, olores y con imágenes reales tratando de evitar dibujos animados; por su motricidad algunos estudiantes no sostenían el libro y se utilizó atriles para facilitar este ejercicio, se enfocó en hojear un libro sin dañarlo y mantener la atención por tiempos más prolongados. Al finalizar se colocaba el libro o los libros en el lugar en el que se encontraron y así terminar la actividad. Este ejercicio se realizaba todos los días por 10 minutos con cada estudiante de preescolar.

Con los estudiantes de escolar se trabajó en grupo, un programa de lectura de cuentos con pictogramas, en un inicio se utilizaron señas que reforzaban la acción, luego se introdujeron las palabras claves; las imágenes fueron simples, de colores, con fondo blanco, delineado el borde de la hoja con rojo o negro para enfocar la atención del estudiante hacia la imagen.

Ejemplo:



El uso de la letra carta fue iniciado con una alumna de aula escolar con sordera y dificultades visuales, que estaba en proceso de inclusión escolar, este tipo de letra le facilitó grabar más fácilmente la gestalt de cada una de las palabras porque las letras estaban conectadas unas con otras y formaban la palabra, mientras que la letra de molde le indicaba muchas figuras separadas.

3.2 Subprograma de Docencia

Se trabajó con los padres de familia y maestras. Los padres de familia asistieron con sus hijos a clases (esto es parte del sistema educativo de FUNDAL) esto permitió que se orientara sobre los métodos de lectura, escritura y comunicación que se estaba utilizando para que fueran puestos en práctica en casa. Los padres de familia trabajaron recomendaciones que se les hacia al finalizar el mes y se evaluaban las del mes anterior.

Los padres trabajaron en conjunto con sus hijos en casa en actividades dirigidas, tales como la elaboración de diccionarios de objetos de la

casa, integrantes de la familia, así como repasar en casa los libros elaborados en el aula con el sistema de la clave Fritzgerald.

Se les brindó a los padres de familia una guía sobre las claves de Fritzgerald a utilizar en la escritura y adquisición de conceptos para que esto fuera puesto en práctica posteriormente.

Se impartió un taller sobre la importancia de la lectura y escritura funcional en los estudiantes, asistieron las madres de familia de los estudiantes del aula preescolar y escolar.

Con las maestras del centro educativo se orientó sobre el ambiente del aprendizaje, las formas de aprender, el tiempo necesario para dar las instrucciones y asegurarse sobre si el estudiante captó la información que se quería dar, esto con el objetivo de abordar el tema sobre los procesos previos y necesarios para la implementación de la lectura y escritura.

Se elaboró en conjunto con las maestras una guía mensual sobre los pasos a seguir de acuerdo con la clave Fritzgeral y atender a los estudiantes de acuerdo a los temas que se abordarían en comunicación y lenguaje.

3.3 Subprograma de Investigación.

Se realizó una evaluación sobre los factores que favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura, con adaptación de la evaluación Ecoconductual CCISSAR.

Se registró en una hoja de cotejo los siguientes aspectos:

- Las respuestas académicas: levantar la mano cuando hay duda, participar de forma individual o con apoyo durante la tarea y si hay o no respuestas académicas.
- Manejo de la tarea: atención, manejo seguro o no de la tarea, se levanta, manipula los materiales y si hay o no manejo de la tarea.
- Control de la tarea: atención, levantar la mano para pedir explicaciones después de la instrucción, observar los materiales para utilizar, si controla o no la tarea en general.
- Conducta de la profesora: aprobaba o desaprobaba conductas de los estudiantes, habla de otra cosa durante las tareas, interrumpe constantemente, regresa a dar instrucciones y dar instrucciones más de una vez.
- Conducta del estudiante: conducta rivalizante, desorganizada, con autoestimulación, tareas inapropiadas y conducta agresiva.

Esta hoja de cotejo se suministró dos veces, una al inició y la otra al finalizar el ciclo del ETS. Los datos obtenidos, fueron los siguientes.

PRIMERA APLICACIÓN	SEGUNDA APLICACIÓN	
RESPUESTAS ACADÉMICAS		
Los estudiantes no realizaban	Los estudiantes siguieron mostrando	
preguntas durante el tiempo en que	inseguridad para preguntar a la	
la maestra daba la explicación,	maestra cuando no comprendían	
generalmente esperaban a que se	instrucciones, sin embargo la	
terminara de dar la instrucción o el	maestra volvía a repetir las	
contenido para preguntar al finalizar.	instrucciones cuando detectaba que	
Las preguntas no siempre fueron	estas no se habían comprendido.	
dirigidas a la maestra sino que a la		
persona que asistía con ellos como	Tuvieron un mejor control pero	
auxiliar, siendo estas las que	siguieron necesitando el apoyo de sus	

transmitian el i	mensaje a	la maestra.
------------------	-----------	-------------

auxiliares en las explicaciones de las instrucciones.

MANEJO DE LA TAREA

Necesitaron constantemente apoyo para volver a dirigir la atención a la tarea o explicaciones, estas siempre fueron en lenguaje de señas y oral.

Las personas que auxiliaron a cada estudiante, permitieron no que trabajaran completamente solos.

Mostraron más atención hacia explicación de la maestra, presentaron periodos más cortos de hiperactividad y desconcentración.

Los auxiliares se encargaron más de asesorar a sus hijos que hacer la tarea por ellos.

El manejo de los materiales mejoró considerablemente, por el dominio del movimiento de pinza, orden para trabajar y atención en la secuencia de trabajo.

Los estudiantes recibieron apoyo de practicantes de Fisioterapia y de Terapia Ocupacional

CONTROL DE LA TAREA

Algunos estudiantes necesitaban que Continuaron auxiliares sus preguntaran nuevamente sobre las instrucciones, temían preguntar por no comprender la tarea.

Los estudiantes no tenían el tiempo

apoyándose sus auxiliares para solicitar que fuera repetida la instrucción dada por la maestra.

Utilizaron el horario diario, que les permitía organizar el tiempo para explorar los materiales, ya que trabajo y visualizar las actividades debían cumplir con un horario establecido para entrega de tareas.

diarias. Los recordatorios de tiempo los indicaban la auxiliar y la maestra.

CONDUCTA DE LA PROFESORA

La profesora se mostraba exigente y el de propiciaba temor estudiantes preguntar, para generalmente recibía а otras personas que no pertenecían al aula y le quitaban la atención. Cuando los cometían estudiantes errores volvía desaprobaba aunque а explicar, pero no se aseguraba de que la instrucción fuera comprendida previamente. actividades Las requerían aue los estudiantes estuvieran sentados, con mucha atención, durante periodos largos; los estudiantes con hiperactividad tuvieron dificultades para lograr esto.

Los estudiantes de nuevo ingreso al aula, se mostraron rivalizantes y desafiantes, algunos no tenían escolaridad previa o asistencia a otro centro educativo y presentaron dificultad para adaptarse.

atendió maestra La algunas los recomendaciones sobre actividades funcionales para implementar con estudiantes con hiperactividad. estudiantes respondieron de mejor manera а realizar tareas que incluyeran algunos tiempos fuera del aula y su atención se aprovechara de mejor manera.

CAPITULO IV

ANALISIS DE RESULTADOS

4.1 Subprograma de Servicio

Desde el inicio la relación con los estudiantes fue de forma lúdica, entretenida y amena, lo cual resultó favorable, porque los estudiantes tomaron confianza y mantuvieron una buena relación con la etesista.

Se trabajó con estudiantes de diversos niveles académicos: 1er. Grupo: preprimaria; 2do. Grupo: primero y segundo primaria; 3er. Grupo: 3ro. Y 4to. Primaria. El centro educativo agrupó a los estudiantes de esta manera para que el contenido de las materias, se alineara con el Currículo Nacional Base, del MINEDUC, teniendo modificaciones curriculares que permitían que los estudiantes cursaran y aprobaran estos grados.

Sin embargo, los estudiantes del primer grupo, preprimaria, estaban ubicados de acuerdo a la edad y no por las destrezas y capacidades que poseían; esto no permitía que se realizaran actividades en forma grupal, sino debía ser una atención personalizada que permitiera cubrir las necesidades de cada uno de los estudiantes, haciendo el proceso más lento, porque debía analizarse en qué forma trabajar con cada uno y cuál sería el punto de partida para iniciar a trabajar.

Al iniciar el ETS, fue necesario modificar las actividades que se tenían programadas para iniciar el proceso de lectura y escritura, tenían un nivel con necesidades educativas, ubicadas en la estimulación inicial. Se observó que presentaban deficiencia en el área de aprestamiento, atención y comunicación, por lo que no fue posible plantear y realizar

actividades que incluyeran habilidades motrices, de lenguaje y cognitivas necesarias para la lectura y escritura.

Como consecuencia se tomó la decisión de realizar actividades que reforzaran las habilidades previas para la lectura y escritura y así mantener un orden lógico que permitiera que progresivamente las características cognitivas, motoras y sensoriales de los estudiantes se fueran desarrollando.

Las actividades comprendieron desde tomar un libro y no tirarlo hasta lograr que prestaran atención a las imágenes, que podían ser interpretadas en lenguaje de señas. Los estudiantes desde el inicio tomaban el libro que les gustaba y lo colocaban siempre en el mismo lugar, esto reforzaba la atención y el orden en la biblioteca y así saber en qué lugar se había quedado el libro y continuar con ese o simplemente tomar otro de su interés.

Se trabajó en desarrollar la atención, auxiliándose de material de su interés, se elaboraron libros personales, que facilitaron y mantuvieran el interés; y la concentración, para interiorizar el significado de los conceptos; también se utilizaron libros existentes en la biblioteca que contenían texturas, colores vivos, olores, para captar la atención. Conforme se avanzó en las actividades, fue necesario que los estudiantes fueran responsables de los libros y objetos que utilizaban, se les requería recoger los objetos que tiraban, limpiar y reparar los que rompían o ensuciaban, esto permitió que se mantuviera más control de sus impulsos, porque tendrían una consecuencia, que ellos mismos debían resolver, por esta razón no se trabajó en conjunto con las auxiliares para que no limitaran a los estudiantes de realizar las actividades que se les requerían, ya que era común que ellas resolvieran estas situaciones.

Casi todos los estudiantes aumentaron la comprensión y la abstracción, principalmente en el lenguaje que fueron adquiriendo, porque utilizaban referencias de conceptos para solicitar o mostrar su entusiasmo por realizar las actividades en la biblioteca, estas actividades propiciaron la comunicación espontánea de doble vía, con una intención, ya sea de requerir algo o simplemente mantenerse en contacto con el otro y que esta no esté limitada solamente a responder, preguntas simples que los adultos hacían con frecuencia.

Dentro de este grupo habían estudiantes con características cognitivas más bajas, que no eran candidatos para iniciar el proceso de lectoescritura planteado por la etesista, se decidió iniciar el trabajo con ellos, para que no fueran excluidos de su mismo grupo, se intentó trabajar con actividades iniciales de lectura, el calendario diario que hacían al inicio del día servía como guía para ordenar las actividades; cada uno de los objetos tenía un significado, por ejemplo la cuchara anuncia la hora de comer, la pelota la hora de realizar actividades físicas, etc. Todos los objetos fueron acompañados de lenguaje de señas para propiciar la comunicación en un futuro y no depender solamente de los objetos. El trabajo fue limitado, por razones de tiempo, los estudiantes tenían asignadas más actividades físicas que cognitivas, no lograban aún mantenerse de pie, solamente sentados y gateando. Para los padres de familia era más importante que realizaran actividades, como fisioterapia, terapia ocupacional, orientación y movilidad y dietas sensoriales, para desarrollarse a nivel motriz. Se siguió utilizando los objetos acompañados de lenguaje de señas para indicar actividades.

Con los estudiantes del segundo y tercer grupo, se facilitó la implementación del sistema de la clave Fritzgeral, porque tenían cierto

nivel educativo y ya habían trabajado ejercicios de lectura y escritura. Tomando en cuenta esto siempre se orientó el trabajo a la comunicación funcional, utilizando conceptos que son comunes diariamente: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?. Se utilizaron dibujos, láminas, libros simples, atractivos y representativos de su vida cotidiana, de fácil comprensión de los significados de los conceptos que permitieran en un futuro utilizarlos en frases simples.

Conforme avanzaron las actividades, cada uno mostraba ciertos temas de su interés, uno en común, era el que estaba relacionado con la familia y la manera de dirigirse a ellos de forma escrita o identificarlos dentro de las oraciones (nombres). Las auxiliares (que por lo general son las madres) de los estudiantes, también se involucraban, se mantuvo una relación más estrecha porque se podían comunicar cada vez más de forma escrita. Se buscó el apoyo de las auxiliares para saber más sobre los gustos de los estudiantes, lo cual se utilizó como temas que fueron incluidos en el trabajo.

Los iconos utilizados fueron divididos por categorías semánticas:

- Verbos: pensar, esperar, descansar, comer, lavarse las manos...
- Personas: Helen, Kevin, Pedro...
- Sustantivos: jugo, piña, uvas, perro, vaso...
- Descriptivos: feliz, triste, nuevo, enfermo...
- Social: hola, adiós, gracias, no me gusta, sí, no...

La utilización de la clave Fritzgeral, favoreció este proceso porque se logró una interiorización y memorización progresiva que permitía ubicar dentro de la estructura gramatical los conceptos y a lo que se refiere. Fue importante que los estudiantes se autoevaluaran y realizaran comparaciones de su trabajo con la clave, para que interiorizaran la ubicación de los nuevos conceptos.

Los estudiantes fueron comunicando más datos o información sobre ellos mismos, iniciaban la comunicación, siendo esta espontánea sin refuerzo de que deba iniciar a comunicarse.

Se interesaron más por la lectoescritura, aumentaron su vocabulario escrito y leído, teniendo más interés sobre las imágenes que sabían escribir el nombre, identificaban las palabras que les eran familiares en periódicos, libros etc.

En todo el proceso se brindó ayuda a los estudiantes por parte de las auxiliares, maestra y etesista, ya que algunos estaban iniciando el proceso de lectoescritura y otros por su misma discapacidad múltiple, era necesario que reforzaran a diario en casa, así como en el aula, los conceptos, letras, palabras, números y todo lo necesario para que el estudiante adquiriera la lectoescritura.

Fomentar el lenguaje oral en los estudiantes, no formaba parte de los programas educativos, sin embargo se logró incluirlo en un trabajo en conjunto de la etesista, maestra, auxiliares y estudiantes; teniendo un período corto dos veces a la semana para esta actividad. Las indicaciones en ese período, eran tratar de comunicarse verbalmente, que prestaran atención a los movimientos de labios de todos los que se encontraban en el salón, cuando se leían historias, se utilizaba algún tema para discutir, relatar imágenes etc. Se logró que los estudiantes iniciaran a utilizar otra forma de comunicación. Esto marcó una gran diferencia, porque en palabras simples no era necesario utilizar la seña, solamente con el movimiento de labios y cuando se comunicaban con otras personas oyentes (por lo general es el resto de la familia, que no

utiliza lenguaje de señas), podían ser comprendidos, aun cuando fueran palabras simples como: responder si, no, indicar que querían agua, pan, comer, decir hola para saludar, etc. Lo importante dentro de este trabajo es el nivel de interpretación que logró el estudiante con el movimiento de labios, lo que podría ser el inicio hacia una mejor comprensión y una posible emisión amplia de palabras.

Otro de los aspectos que se trabajó fue la lectura y escritura funcional. La lectura de imágenes acompañadas de palabras escritas, hizo que el estudiante en cualquier lugar lograra interpretar el concepto al que se refiere, tal como la imagen del baño en un lugar público, está indicado por imágenes de hombres y mujeres y el estudiante debe entender a qué se refiere esta indicación para poder desenvolverse dentro de este contexto. Los estudiantes lograron leer imágenes dentro del centro educativo, que fueron colocadas en lugares donde se necesitaba que realizaran ciertas acciones, por ejemplo: guardar su mochila en el casillero, se utilizó una secuencia de imágenes, como formar oraciones para un concepto más grande. Los estudiantes al inicio, no prestaban atención a los rótulos y no los tomaban en cuenta, conforme se reforzó la lectura de imágenes, primero veían lo que les indicaban las secuencia de imágenes acompañada de palabras y luego accionaban. Las secuencias fueron cambiadas frecuentemente, para que se ampliaran los conceptos. Se logró que utilizaran esta lectura para mantener cierto orden dentro de su salón o para comportarse adecuadamente en el comedor, baño y pasillos.

Los estudiantes iniciaron a formar oraciones simples, con apoyo de las secuencias que fueron utilizadas, cambiando algunas palabras, pero interiorizaron el orden que se utilizaba para dar indicaciones, haciendo ellos mismos sus propios rótulos dentro de su salón de clases,

posteriormente iniciaron a colaborar en rótulos que serían utilizados fuera del salón, como en el baño, comedor y cocina.

4.2 Subprograma de Docencia

Con los auxiliares del primer grupo (preprimaria), estudiantes con reto cognitivo alto, se utilizó una metodología que permitía que el auxiliar observará las conductas del estudiante, sin involucrarse en corregirlas; observaba la forma de trabajo de la etesista y manifestaba sus dudas en el momento. Con la orientación que se les daba, se les permitió a los auxiliares analizar la necesidad de poner límites al momento de trabajar, y modificar conductas agresivas e inadecuadas; como tirar los libros, morder, romper el material etc, aceptando que esto, no es una forma común y normal de comportamiento. Esta actividad se realizó de forma individual, lo que permitía que el auxiliar mostrara más confianza, al momento de manifestar dudas, preocupaciones o inconformidades con la etesista.

Con la orientación constante y diaria que se les brindó a los auxiliares aumentó el interés en modificar la perspectiva y conductas en sus hijos, tanto en el centro educativo como en casa, estaban conscientes de que era necesario llegar a tener habilidades previas a la lectura y escritura que los estudiantes no presentaban. Comprendieron por qué no se trabajó directamente, lectura y escritura, sino que se trabajó un proceso de preparación, aun cuando por la edad y el grado en el que estaban ubicados debían iniciar con la lectoescritura. Se logró que los auxiliares modificaran hábitos de orden, limpieza y atención durante el proceso.

En forma grupal, Se les capacitó sobre las habilidades necesarias previas a la lectura y escritura; la importancia de la misma en un futuro, como forma de comunicación. Estas reuniones, permitieron que se

mostraran preocupaciones, dudas, indiferencia sobre el tema, otros apoyaban la necesidad de modificar conductas y la necesidad de tomar en serio la lectura y escritura.

Con los auxiliares del segundo y tercer grupo (estudiantes de primaria) se les orientó directamente, al mismo tiempo que se trabajaba con el estudiante, esto favoreció de forma directa, los auxiliares se interesaron más en el proceso educativo, aprendieron los métodos que se estaban utilizando en la lectura y escritura; manteniendo la coherencia del proceso, tanto en el salón de clases como en la casa. Durante las sesiones de trabajo, los auxiliares manifestaron el avance y requerían más orientación para seguir apoyando a los estudiantes. Los auxiliares cambiaron la forma de trabajo y pasaron de ser observadores a facilitadores del aprendizaje.

Se capacitó a los auxiliares sobre la necesidad de adquirir el lenguaje escrito en los estudiantes, como otra forma de comunicación. Replicaron la información en sus casas, para darle seguimiento a lo que se trabajaba en el salón de clases. Los auxiliares manifestaron su entusiasmo por convertirse en capacitadores y ser los mediadores dentro de sus casas. Se tuvo un cambio en las familias, porque iniciaron a utilizar palabras escritas para comunicarse con el estudiante, lo que facilitaba que se relacionaran más y que no dependieran del auxiliar como intérprete. La familia reforzaba positivamente al estudiante cuando lograba reconocer palabras en periódicos o en publicitarios, reforzando anuncios positivamente cuando había reconocimiento de palabras.

Para capacitar a las maestras, se logró realizar un análisis en conjunto, sobre la asignación de estudiantes a los grados de preprimaria y primaria y las habilidades que los estudiantes poseían para iniciar un

proceso de lectura y escritura. De acuerdo con esto las maestras manifestaron la necesidad de implementar procesos previos a la lectura y escritura y que los estudiantes deben poseer antes de ubicarlos dentro de las aulas con contenidos de primaria, también se hizo referencia sobre la importancia de que la maestra de preprimaria trabaje sobre las habilidades previas a la lectura y escritura para lograr un proceso efectivo.

Las maestras de clases tienen formación como maestras de preprimaria con estudios de Educación Especial, esto no favorece el proceso de los estudiantes, debido a que tienen experiencia en contenidos que no están de acuerdo a la necesidad de los estudiantes. Se tomó como base la investigación realizada sobre el ambiente de aprendizaje de los estudiantes dentro del salón de clases, para apoyar a las maestras, identificando los procesos que aun no han sido trabajados dentro del salón de clases y que son necesarios para implementar la lectura y escritura. Esta actividad permitió que las maestras tomaran en cuenta, la importancia que tiene realizar observaciones constantes sobre la conducta que muestran al dirigirse a los estudiantes y permitir que se acerquen a ellas cuando tienen dudas, hubo cambio de posición para dar instrucciones, aceptando que debía repetirlas cuando era necesario, la maestra solicitó al personal no interrumpir durante el periodo de clases, llegando al acuerdo que esto sería solamente en el período de refacción.

Se analizó en conjunto las actividades planificadas, hubo un cambio a actividades funcionales y que permitió que los estudiantes fueran activos. Se hizo una revisión del material utilizado en las diferentes materias y se incluyeron otros medios educativos, como la televisión, la computadora con proyección, dramatizaciones, hacer maquetas, etc.

4.3 Subprograma de Investigación

Se realizó una evaluación sobre los factores que favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura, con adaptación de la evaluación ecoconductual CCISSAR. Esta evaluación comprende aspectos tales como: respuestas académicas, manejo de la tarea, control de la tarea, conducta de la profesora; fue aplicada en dos momentos, una al inicio y la otra al finalizar el ciclo del ETS.

Con la primera aplicación de la evaluación, se pudo determinar que era necesario orientar a la maestra sobre el ambiente y la conducta que permite el aprendizaje. Uno de los aspectos fue, el temor que los estudiantes manifestaban ante la maestra, esto no permitía que los estudiantes presentaran respuestas académicas, cuando la maestra las requería; no se daba la interacción entre maestro y estudiante, la relación era entre maestra-auxiliar-estudiante y viceversa; esta interacción se fue modificando, el estudiante inició a interactuar con la maestra, se evitó la mediación del auxiliar progresivamente, hasta lograr que el estudiante interactuara solo con la maestra.

Se detectaron conductas rivalizantes en el grupo, se analizaron cuáles son las conductas que más afectaban, siendo la agresión y las conductas desorganizadas y mirar alrededor por distracción. Se anticipó el surgimiento de conductas, para evitar que aparecieran; con el apoyo del auxiliar, se determinó, por que los estudiantes se mostraban de esta forma, tratando de eliminar los detonantes de las conductas. La maestra tomó en cuenta estas observaciones e identificó los estímulos y los evitó dentro del salón de clases.

La conducta de la maestra mejoró, de acuerdo con la conducta al inicio del ciclo; con anterioridad solamente daba órdenes académicas, que los

estudiantes no comprendían, por ser breves; estas fueron cambiadas a explicaciones académicas, que los estudiantes comprendieron para realizar la tarea.

Se analizó en conjunto con la maestra sobre las conductas del estudiante que son necesarias para el aprendizaje, permitiendo que la maestra visualizará el proceso, no solo de lado del aprendizaje, sino también del lado de la enseñanza. Los estudiantes iniciaron a cambiar su conducta, teniendo más participación en las tareas, los auxiliares les permitieron que ellos fueran los responsables de iniciar y terminar su tarea. Los estudiantes iniciaron a comunicarse espontáneamente, al necesitar comprender las indicaciones, recurrieron a pedir apoyo de sus compañeros.

La maestra propició que los estudiantes manejaran de mejor manera la tarea, permitió la participación de los estudiantes durante las explicaciones e iniciaron a levantar la mano para preguntar, pero al momento de dirigirse a ella, los estudiantes continuaban pidiendo el apoyo de la auxiliar, porque no le tenían la suficiente confianza.

Los estudiantes comenzaron a manipular los materiales; este fue un requerimiento de la maestra, para que los auxiliares permitieran que los estudiantes trabajaran solos, con anterioridad los estudiantes esperaban a que su auxiliar trabajara por ellos y solamente presentaban el trabajo que no fue elaborado por el estudiante. Se incluyeron juegos, acordes al contenido, esto permitió que los estudiantes mantuvieran la atención, quisieran participar en el juego de forma organizada, con la guía de la maestra, manteniendo mayormente la participación de los estudiantes.

El control de la tarea, se refiere a la comprensión del ejercicio, en este aspecto, influye más el reto cognitivo que presenta el estudiante porque

debe resolver la tarea asignada, procurando la poca o ninguna intervención de las auxiliares; se mantuvo el apoyo por parte de ellas, limitándose a confirmar o resolver dudas sobre instrucciones y los contenidos; no dirigiendo cada parte de las tareas para resolverlas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, interviene la calidad de relación entre el maestro y el estudiante, en este aspecto la maestra del aula, mostró poco interés por motivar a sus estudiantes, lo que provocó en los estudiantes baja motivación para las tareas, así como para relacionarse con ella. En todo el ciclo mantuvo un carácter exigente y distante con los estudiantes, los mantuvo con temor y con poco acercamiento hacia ella. La desaprobación inmediata de la maestra en cuanto a los errores que cometían, propició conductas con reacciones inadecuadas, de frustración, desorden y agresividad. Al darle estas referencias, cambió la forma de dar instrucciones, repetir dos o más veces, dar oportunidades para preguntar, etc; no así la forma de transmitirlas porque continúa con expresión de enojo. Esto facilitó la comprensión de las instrucciones y la elaboración de tareas, no así el acercamiento con la maestra, continuando con la mediación de las auxiliares.

Al inicio los estudiantes no realizaban su calendario, las auxiliares con la ayuda de la maestra, lo elaboraban, esto no beneficiaba el control sobre las actividades porque no permitía la anticipación de la tarea. Se recomendó a la maestra que permitiera que los estudiantes se involucraran en la elaboración del calendario diario, este cambio permitió que los estudiantes manejaran horarios para organizarse y mantener control de la secuencia de actividades, anticipándose a los cambios, los cuales eran recordados por las auxiliares.

La maestra utilizaba una metodología pasiva, que requería períodos largos de atención; al no variar sus actividades los estudiantes se desesperaban e iniciaban a levantarse sin terminar la tarea. Al analizar la metodología utilizada según la evaluación realizada, se sugirió a la maestra utilizar una metodología activa-participativa, se logró cambiar de estudiantes pasivos y receptores a estudiantes activos, que utilizaran su experiencia y conocimientos en la participación de las tareas, esto incluyó actividades dinámicas enfocadas a los contenidos, fortaleciendo las habilidades creativas y sociales de los estudiantes; la planificación fue cambiada por una más flexible que comprendía contenidos que fueran funcionales y que permitieran que el estudiante se desarrolle.

Dentro del grupo, estaban incluidos los de nuevo ingreso, que no tenían experiencia escolar. Se recomendó a la maestra adaptar los contenidos de estos estudiantes e incluirlos en las actividades. Esto fue positivo porque se propició la interacción con estudiantes que están en su entorno y que no debían sentirse aislados dentro de su salón de clases, desarrollaron una actitud colaborativa y motivadora para participar. Lo negativo de esta forma de trabajo, fue que la maestra debía atender dos tipos de grupos, contando para ello con el apoyo de la auxiliar, y no tanto el involucramiento de ella misma, estos estudiantes se retrasaron en contenido, porque se les daba más importancia a los estudiantes de grados más avanzados o que trabajaban solos.

Al inicio los estudiantes tenían apoyo de los auxiliares, posteriormente recibieron apoyo de otros profesionales como fisioterapista y terapistas ocupacionales. La inclusión de otros profesionales, fue necesaria, se obtuvo otros puntos de vista sobre los retos que los estudiantes afrontan, favoreciendo la atención integral de los estudiantes.

Los profesionales contribuyeron a cambiar conductas de los estudiantes, desde otras áreas, mejoraron la concentración, eliminaron el sedentarismo por la actividad física que fue incluída, los juegos espontáneos, la calidad motriz gruesa y fina, que en gran parte contribuyó a mejorar la escritura. La maestra buscó apoyo en los profesionales para mejorar las actividades planificadas, se logró mejorar las actividades con competencias específicas, que aumentaron el control de conductas y las relaciones sociales. La inclusión de dietas sensoriales en las rutinas de los estudiantes, propició que la conducta se mantuviera estable, favoreciendo la concentración y atención en las actividades escolares

Las sesiones constantes de los estudiantes con otros profesionales, permitió que se mantuviera y mejorara la destreza motriz, al realizar actividades de desplazamiento, movimiento y coordinación oculomanual, lo que favorece las habilidades de escritura requeridas en el aula. La inclusión de dietas sensoriales en las rutinas de los estudiantes, propició que la conducta se mantuviera estable, favoreciendo la concentración y atención en las actividades escolares. La estimulación del pensamiento con objetos y con el ambiente permitió que el estudiante mejorara su capacidad de razonar y mantener la atención.

Esta intervención permitió que los estudiantes de nuevo ingreso se adaptaran al contexto escolar, de forma gradual, se logró que los estudiantes se independizaran en actividades de la vida diaria, lo que contribuyó a su mejor desenvolvimiento dentro del salón de clases. Los padres de familia, le dieron seguimiento a las actividades recomendadas por los profesionales y lograr la independencia en actividades de la casa.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

5.1.1 Conclusiones Generales

- La ejecución del ETS de la Carrera de Educación Especial, durante el año 2,010, contribuyó a mejorar el proceso de lectoescritura de los niños con sordera e hipoacusia del Centro Educativo FUNDAL, al implementar sistemas alternativos de comunicación, capacitar a los auxiliares y personal docente y al realizar investigación sobre los factores conductuales que permiten que el proceso de lectoescritura sea efectivo.
- El ETS es un Programa que permite que la formación profesional de los Educadores Especiales sea completa, al implementar la planificación, ejecución y análisis del proyecto de trabajo en cada uno de los Subprogramas de Servicio, Docencia e Investigación.

5.1.2 Subprograma de Servicio

- Las modificaciones curriculares, en los contenidos de los grados de de pre-primaria y primaria, permitieron que los estudiantes cursaran y aprobaran los grados que les correspondían.
- Las deficiencias en aprestamiento, atención y comunicación, influye negativamente en el desarrollo de la lectura y la escritura.
- Los estudiantes serán responsables de las consecuencias de su comportamiento a medida que los auxiliares les permitan asumir su responsabilidad en el manejo de impulsos.

- La comunicación espontánea de doble vía con intención de estar en contacto con otros, es como consecuencia del aumento de la comprensión y abstracción del sistema de comunicación utilizado.
- El uso y elaboración del calendario de actividades por los estudiantes, facilita la organización de actividades diarias y la estructura en el aula.
- La comprensión de otros sistemas de comunicación, como el escrito, permite que el estudiante no dependa solamente del lenguaje de señas para comunicarse.
- Es necesario incluir terapia física y ocupacional, en las rutinas de los estudiantes con reto cognitivo y conductual alto, para mejorar su desarrollo motriz y sensorial.
- Con los estudiantes con educación escolar previa, se facilita la implementación de la clave Fritzgerald, desarrollando las habilidades necesarias para la lectura y escritura.
- El uso de la comunicación funcional, desarrolla el manejo de conceptos de uso cotidiano, permitiendo la comprensión de los significados de los conceptos en frases simples.
- La clave Fritzgeral permite que los estudiantes interioricen y memoricen progresivamente, la ubicación dentro de la estructura gramatical los conceptos a los que se refiere la oración.
- La comunicación espontánea, sin refuerzo, fue utilizada por el estudiante para dar a conocer sus intereses.
- El refuerzo en la casa por parte de las auxiliares fortaleció el trabajo realizado en el aula, mejorando considerablemente el desempeño del estudiante en la lectoescritura.
- La comunicación oral, fue necesario desarrollarla en estudiantes con posibilidades orales, para mantener la relación con otras personas que no manejan o no están familiarizadas con el lenguaje de señas.

 La lectura y escritura funcional permite que los estudiantes utilicen los conceptos en situaciones ajenas a su ambiente educativo y poder desenvolverse dentro de cualquier contexto.

5.1.3 Subprograma de Docencia.

- La formación del auxiliar de forma directa e individual, permite que se controle y modifiquen las conductas manifiestas del estudiante que impiden avanzar en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.
- El acompañamiento del auxiliar al trabajo realizado por la etesista, contribuyó a que mostrarán más interés en modificar las conductas de los estudiantes y darle seguimiento en la casa, al tomar conciencia de la necesidad de ser constante para preparar al estudiante al proceso de lectura y escritura.
- La orientación directa con los auxiliares, sobre la observación de conductas, ayudó a que el auxiliar identificara estímulos para desencadenar conductas agresivas e inadecuadas, que debían ser modificadas.
- La capacitación grupal propicia que los auxiliares se sientan comprendidos ante el grupo en general, sobre sus preocupaciones, o dudas. Refuerza la necesidad incluir la lecto-escritura como un sistema alternativo de comunicación.
- Los auxiliares fortalecen el proceso de lecto-escritura, al momento de ser los agentes capacitadores y medidadores de la formación del estudiante en su ambiente familiar, dándole continuidad al trabajo en ambientes ajenos al centro educativo.
- La falta de diagnóstico de las habilidades previas para la lectura y escritura en los estudiantes, debilita el proceso educativo implementado por la maestra.

- Las maestras con nivel de magisterio pre-primaria, no cuentan con la preparación académicamente para atender estudiantes con necesidades educativas que requieren adaptaciones curriculares de contenidos de primaria.
- La maestra favorece el ambiente de aprendizaje, al tomar en cuenta la conducta que manifiesta, la posición dentro del salón de clases para dar instrucciones así como la relación que desarrolla con los estudiantes.
- Al incluir en la planificación actividades funcionales y activas permiten que el estudiante participe y comprenda mejor los contenidos, asegurando el proceso de aprendizaje.

5.1.4 Subprograma de Investigación

- Los factores que favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura son la metodología utilizada por la maestra, la relación maestroestudiante y la contribución de otros profesionales en la atención integral de los estudiantes.
- La evaluación CCISSAR, apoya el diagnóstico, sobre el ambiente de aprendizaje, las repuestas académicas, el manejo y control de las tareas y la conducta de la maestra.
- La relación directa entre la maestra y estudiante, disminuye la mediación del auxiliar y fortalece el ambiente de aprendizaje dentro del salón de clases.
- El control y la anticipación de los estímulos que provocan las conductas rivalizantes, facilita el control de la conducta desorganizada del estudiante.
- Comprender las instrucciones dadas por la maestra se fortalece el desempeño del estudiante en el manejo de las tareas.

- El desenvolvimiento activo de los estudiantes al realizar sus tareas propicia que el estudiante trabaje solo, de forma organizada y que sea el responsable de iniciar y terminar su tarea; recibiendo apoyo mínimo del auxiliar.
- El manejo de los calendarios diarios por los estudiantes, es un apoyo para que los estudiantes se anticiparan a las tareas y visualizar la organización de actividades.
- La inclusión de estudiantes de nuevo ingreso, sin experiencia escolar al grupo de grados avanzados, afecta el desarrollo de los contenidos y que la maestra no pueda atenderlos.
- La atención de los estudiantes por otros profesionales como terapista ocupacionales y fisioterapistas, favorece la modificación de las conductas que refuerzan la concentración, la actividad física, la calidad motriz gruesa y fina, asímismo se propicia el control de conductas y el mejoramiento de las relaciones sociales.
- Las sesiones constantes con los fisioterapistas y terapistas ocupacionales, permite que los estudiantes mejoraren considerablemente el movimiento y coordinación oculo-manual, que favoreció las habilidades de escritura.

5.2 RECOMENDACIONES

5.2.1 Recomendaciones Generales

 Continuar con el programa de ETS de la Carrera de Educación Especial en el Centro Educativo FUNDAL para darle seguimiento y fortalecer el proceso educativo de los niños con sordera e hipoacusia con la ejecución de los Subprogramas de Servicio, Docencia e Investigación. Continuar con el Programa de ETS, de la carrera de Educación Especial, para que los estudiantes tengan la oportunidad de fortalecer su formación como Educadores Especiales con la planificación, ejecución y análisis de proyectos en las áreas de Servicio, Docencia e Investigación.

5.2.2 Subprograma de Servicio

- Deben realizarse modificaciones curriculares individuales, de acuerdo a los contenidos de los grados de pre-primaria y primaria, que permitan cursar y aprobar los grados que les corresponden.
- Los procesos de atención y comunicación, deben ser fortalecidos para desarrollar positivamente la lectura y la escritura.
- Los auxiliares deben actuar como apoyo para que el estudiante asuma su responsabilidad en las consecuencias por el comportamiento que manifiesta y en la regulación de sus impulsos.
- Debe fortalecerse la comunicación de doble vía para que el estudiante tenga la oportunidad de estar en contacto con otros, asi como para fortalecer la comprensión y la abstracción del sistema de comunicación utilizado.
- La maestra debe permitir que el estudiante elabore y maneje el calendario diario, para facilitar la organización y estructura de sus actividades
- En la formación del estudiante debe incluirse otros sistemas de comunicación, que le permitan no depender del lenguaje de señas, para comunicarse.
- Se debe incluir como parte del programa de atención, a los estudiantes con reto cognitivo y conductual alto, la terapia física y ocupacional para mejorar su desarrollo motriz y sensorial.

- La implementación de la clave Fritzgerald, debe realizarse con estudiantes que manifiestan habilidades previas a la lectura y escritura.
- La comunicación con los estudiantes debe ser funcional, para apoyarse con los conceptos de uso cotidiano que permitan la comprensión del significado de los conceptos.
- Iniciar la comunicación escrita con el tema de la familia, por ser conceptos de fácil comprensión y que mantienen el interés de utilizar la escritura para comunicarse con el resto de la familia.
- Para fortalecer el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, debe incluirse la clave Fritzgerald, dentro de los programas educativos.
- Propiciar la comunicación espontanea, para que el estudiante pueda dar a conocer sus intereses
- Las auxiliares deben continuar con el refuerzo en casa para fortalecer el desempeño del estudiante en lectoescritura.
- Considerar la implementación de la comunicación oral en estudiantes con posibilidades orales, para fortalecer la relación con otras personas que no manejan o no están familiarizadas con el lenguaje de señas.
- La lectura y escritura debe mantener un enfoque funcional para que los estudiantes puedan aplicar los conceptos fuera del contexto educativo.

5.2.3 Subprograma de Docencia

 Continuar con la capacitación de auxiliares en el tema de modificación conductual para que se controlen y modifiquen conductas que afectan el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

- Implementar en el ambiente familiar los modificadores conductuales, para ser constante en la preparación del estudiante.
- Los auxiliares deben utilizar la observación, para detectar estímulos que son desencadenantes de conductas agresivas e inadecuadas para anticipar su aparición y modificarlas gradualmente.
- Continuar con la capacitación grupal, para que los auxiliares, puedan apoyarse entre sí, con las experiencias que los participantes puedan aportar, especialmente en el tema de la necesidad de implementar sistemas de comunicación alternativos.
- Capacitar a los auxiliares en la implementación de los métodos de enseñanza de la lectoescritura utilizado en el centro educativo, para que pueda darle seguimiento en la casa y continuar con el mismo proceso que la maestra esté implementando.
- Continuar con el apoyo de los auxiliares como mediadores y capacitadores del estudiante con su ambiente familiar.
- Realizar evaluaciones diagnósticas sobre las habilidades previas para la lectura y escritura de los estudiantes, para fortalecer el proceso educativo.
- Capacitar a las maestras, principalmente, las que cuentan con nivel magisterio pre-primaria, sobre adaptaciones curriculares de los contenidos de primaria que deben ser implementados con los estudiantes.
- La maestra deberá propiciar un ambiente de aprendizaje que permita una buena relación con los estudiantes, tomando en cuenta la conducta que manifiesta, la forma de dar las instrucciones, desarrollando una buena relación con los estudiantes.

 Implementar actividades funcionales que permitan que el estudiante sea el agente con participación activa, para que se sienta motivado e incremente su aprendizaje.

5.2.4 Subprograma de Investigación

- Realizar evaluaciones que permitan diagnosticar los ambientes de aprendizaje, las respuestas académicas de los estudiantes, el manejo y control de las tareas y la conducta de la maestra.
- Fortalecer la relación entre la maestra y el estudiante, para disminuir la mediación del auxiliar y fortalecer el ambiente de aprendizaje dentro del salón de clases.
- Utilizar la anticipación y control de estímulos para evitar las conductas desorganizadas del estudiante.
- Asegurarse que el estudiante ha comprendido las instrucciones dadas por la maestra para fortalecer el desempeño del estudiante en el manejo de las tareas.
- Disminuir gradualmente el apoyo del auxiliar y permitir que el estudiante se desenvuelva de forma activa, para que trabaje solo, organizado y sea el responsable de su tarea.
- Continuar con el uso de calendarios diarios para que el estudiante anticipe y organice las tareas diarias.
- Procurar una interacción directa entre la maestra y los estudiantes de nuevo ingreso, para desarrollar los contenidos de forma adecuada y que el estudiante pueda incluirse dentro del grupo, tomando al auxiliar como personal de apoyo y que le de seguimiento a este proceso.
- Continuar con el programa de atención integral de los estudiantes,
 con otros profesionales, como terapistas ocupacionales y
 fisioterapistas, para: modificar conductas inadecuadas, ampliar la

- concentración, mejorar la calidad motriz gruesa y fina y las relaciones sociales.
- Continuar con el apoyo de los fisioterapistas y terapistas ocupacionales, para reforzar e incrementar los movimientos necesarios para la escritura como la coordinación oculo-manual.

BIBLIOGRAFIA

Belloch Ortí, C. (2001:2). *Tecnologías de ayuda: Sistemas alternativos de comunicación.* Valencia, España: Universidad de Valencia.

Fundal. (23 de diciembre de 1997). Estatutos Legales de la Fundación.

Gispert, C. y. (1998:79). Trastornos del Desarrollo. En Oceáno, *Enciclopedia de la Psicología*. Barcelona, España: Editorial Océano.

Gómez, O. (s.f.). Historia de la Municipalidad de mixco. *Casa de la Cultura de Mixco*, 2006.

Lewis, R. B. (1989). Educación de niños y adultos excepcionales:.

Lewis, R. B. (1989:35). *Educación de niños y adultos excepcionales: una introducción a la educación especial.* (R. B. Lewis, Ed., & E. Sazi De Mendez, Trad.) Guatemala, Guatemala, Guatemala: Piedra Santa.

Perello, J. (1999:112). Perturbaciones del Lenguaje. Científico Médico.

Procurador de los Derechos Humanos, D. d. (1997). Suplemento informativo: Código de la Niñez y la Juventud. *Suplemento informativo: Código de la Niñez y la Juventud*.

Rodas Maltez, Francisco. (1996). *Producción habitacional y de los servicios básicos en la periferia del área metropolitana, municipio de Mixco, Santa Catarina Pinula y San Jose Pinula.* Universidad de San Carlos de Guatemala, CEUR. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Valdez, L. A. (2000:7). *Las necesidades especiales del niño con discapacidad.* Guayas: Dirección Provincial del Guayas.