



DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN UN CASO DE CEGUERA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Trabajo Fin de Grado Educación Especial

María Gámez Torralbo

Curso: Junio 2015

Tipología: Intervención



RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir los aspectos relevantes del lenguaje en relación a la discapacidad intelectual y la discapacidad visual. En primer lugar, se interpretan las dos patologías. A continuación, se describen las características que presenta nuestro alumno en relación a su desarrollo en el lenguaje. Y en último lugar, se plantea un programa de actuación, con actividades específicas para intervenir en el desarrollo del lenguaje, a través de los conceptos y los usos de los utensilios de comida en la vida diaria, con el objetivo de fomentar, también, la autonomía del sujeto.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad visual, discapacidad intelectual, lenguaje, habla, comunicación, programa de intervención.

ABSTRACT

The Final Project has as a main aim to describe the most relevant aspects of language in relation to intellectual disability and visual impairment. First of all, the two handicaps are researched. Then, we describe the our pupils' characteristics related with the development of their language. Finally, a syllabus of Intervention is designed to improved the development of language. It includes specific activities using daily concepts in our pupils' lives such as cuttlery, and food among others, to foster their own development as people in a society.

KEY WORDS

Visual impairment, intellectual disability, language, speech, communication, syllabus of intervention.



Índice

1. Introducción.....	4-5
2. Justificación.....	5-7
3. Marco Teórico.....	7-17
3.1. Concepto de Ceguera.....	7-8
3.2. Concepto de Discapacidad Intelectual.....	8-10
3.3. Lenguaje y comunicación en Discapacidad Visual con Discapacidad Intelectual.....	10-17
3.3.1. Conceptualización del lenguaje, habla y comunicación... ..	10-11
3.3.2. Desarrollo del lenguaje en Ceguera con Discapacidad Intelectual.....	11-17
4. Programa de Actuación.....	17-26
4.1. Análisis del entorno (colegio).....	17-18
4.2. Alumnado al que va dirigido.....	18-19
4.3. Objetivos.....	20
4.4. Contenidos.....	20
4.5. Metodología.....	21
4.6. Actividades.....	21-24
4.7. Temporalización.....	24-25
4.8. Evaluación.....	25-26
4.9. Trabajo con alumno NE.....	26
5. Conclusiones.....	27
Referencias Bibliográficas.....	28-29
Anexos.....	30-33



1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, en primer lugar, trata de hacer una revisión sobre el estado de la discapacidad intelectual y la discapacidad visual, más concretamente sobre el desarrollo del lenguaje, para posteriormente, estudiar las características de un caso concreto. Así pues, el principal objetivo de este documento es conocer los aspectos que caracterizan la Discapacidad Intelectual y la Discapacidad Visual en cuanto al área del lenguaje, así como presentar un programa de intervención relacionado con el ámbito comunicativo y lingüístico sobre aspectos de la vida cotidiana del alumno.

La discapacidad intelectual es una categoría diagnosticada definida arbitrariamente, que a lo largo de los años ha cambiado de manera significativa. Así, de las concepciones orgánicas iniciales (Esquirol, 1818), se pasó a las exclusivamente psicométricas a principios del siglo XX (Binet, 1905), las cuales establecieron un límite arbitrario para considerar la discapacidad intelectual. Posteriormente se incorporó el criterio de incompetencia social (Doll, 1941; Kanner, 1957 y Tredgold, 1937), hasta finalmente avanzar hacia una concepción multidimensional, que tiene su reflejo en la última definición de la Asociación Americana de Retraso Mental (Luckasson et al., 2002) (en Barraga, N.C., 1997). En la actualidad, se utiliza la definición establecida por la APA (2013, 2014) en el DSM-5.

Para referirnos a la discapacidad visual, antes debemos aclarar que dentro de esta patología encontramos personas con baja visión y personas con ceguera. En nuestro trabajo haremos especial hincapié en el término de la ceguera, puesto que es una de las casuísticas principales que presenta nuestro sujeto, ya que su pérdida de visión es total.

En relación al lenguaje, y siguiendo a Crystal (1983) (en Palacios, C. 2013), el lenguaje es el inicio de una pretensión comunicativa verbal y auditiva, la cual pretendemos desarrollar en la medida de lo posible en nuestro alumno.

Tras el desarrollo de los conceptos descritos, pasamos a presentar nuestro programa de actuación, con el que se pretende introducir en la vida del alumno los conceptos y usos de los utensilios de cocina mediante el lenguaje y la interacción, a fin de que el alumno sea capaz de desarrollarse con autonomía en su día a día.



Para el desarrollo de este programa hemos de tener en cuenta que introducirnos en el medio lingüístico es siempre un camino complejo, pues cuenta con la influencia del propio lenguaje, la cognición y el código social. Por lo tanto, no es de extrañar que la interacción realizada en este nivel sea igualmente un proceso difícil.

Si a este panorama le sumamos que el trabajo se destina a un niño con discapacidad intelectual y discapacidad visual, teniendo en cuenta sus peculiaridades cognitivas, podemos comprender que esta tarea será un proceso parsimonioso y repetitivo hasta conseguir los objetivos propuestos (Vilaseca, 2002) (en Palacios, C. 2013).

A modo de conclusión, este documento hace referencia a las dificultades comunicativas que van asociadas a este trastorno. Finalmente, se resaltan las principales conclusiones a las que hemos llegado tras haber realizado este trabajo de intervención sobre el área del lenguaje en discapacidad intelectual con discapacidad visual.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema ha venido motivada por la convicción personal, respaldada por la importancia de la educación en el desarrollo de los niños/as y especialmente en aquellos niños/as que manifiestan alguna dificultad para el aprendizaje, así como por mi experiencia profesional en estos últimos tres años en que he ejercido la docencia en diversos colegios públicos y concertados, tanto como voluntaria, como maestra en prácticas. Además de haber tenido la oportunidad de trabajar en una asociación de personas con diversidad funcional.

Conseguir una educación de calidad únicamente será posible si consideramos como principios fundamentales la igualdad de oportunidades y la inclusión haciendo realmente efectivo el concepto de atención a la diversidad.



Con este trabajo se pretende concienciar de la importancia de la educación individualizada y la atención a la diversidad, de forma que esta no sea una opción a la educación común de algunos alumnos o alumnas, sino que sea una oportunidad para todos/as. Aunque nosotros nos vamos a centrar en el desarrollo e intervención de un caso concreto, podemos comprobar el papel esencial que desempeña la prevención, detección temprana e intervención en los alumnos de infantil, con el fin de actuar lo antes posible para atender sus necesidades. Pues, cuanto antes seamos conscientes de las dificultades o necesidades que plantea el alumno/a, antes podremos realizar una intervención, para evitar agravar su situación, y poder mejorarla (en la medida de sus posibilidades) para un aprendizaje futuro.

La elección de este tema concreto se debe a su exclusividad e interés por saber más acerca de las personas que poseen estas dos patologías unidas, como son la ceguera y la discapacidad intelectual. Consideramos que es un tema poco conocido hasta ahora e importante, pues es fundamental investigar y conocer las causas y necesidades de estos niños/as para su mejor intervención.

El hecho de centrarnos en el desarrollo del lenguaje de este sujeto se debe a la curiosidad de cómo un niño con estas características llega a desarrollar el lenguaje, a pronunciarlo correctamente y como puede llegar a adquirir conceptos. Me parece algo tan sorprendente y de admirar que me ha motivado a seguir investigando sobre este caso. He de decir que aunque posea estas dos patologías unidas, y se tenga poca información al respecto, no hemos de tratar ambas casuísticas por separado, ya que al darse de forma conjunta es como si de una sola patología se tratase.

En mi corta experiencia en la docencia, el haber tenido la oportunidad de conocer y trabajar con alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) me ha hecho ser más consciente de la importancia de la educación individualizada. La cual precisa de técnicas, instrumentos, materiales didácticos y adaptaciones especializadas en función de las características del alumno/a, lo que le permite desarrollarse y avanzar en su aprendizaje.



La detección de los niños/as con algún tipo de NEAE es primordial para su intervención temprana. Pues es en los primeros años de vida del niño/a donde más avances podemos conseguir.

Respecto al estudio de este caso, tengo que decir que siento gran admiración por este sujeto, porque me parece impresionante el desarrollo de ciertas capacidades, a pesar de su corta edad y sus necesidades. Y es aquí donde podemos comprobar que su detección temprana y el trabajo constante con él desde pequeño lo han ayudado a desarrollar el sentido auditivo de una forma sorprendente para su edad, a pronunciar y repetir de forma correcta, a moverse con autonomía por ciertos espacios (...).

Por otro lado, mencionar que en el caso de los niños/as que requieren de una educación más individualizada en centros específicos, es importante centrarse en lo que les es útil para su día a día, para desenvolverse en la sociedad. De modo que la función del docente será desarrollar las capacidades de comunicación (ya sean de forma oral o con sistemas alternativos de comunicación) del alumno/a en torno al ámbito social, para que pueda desenvolverse con sus iguales, dentro y fuera del centro, así como conocer conceptos, acciones (...) de la vida cotidiana.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. CONCEPTO DE CEGUERA

Si efectuamos un análisis del concepto de la ceguera, encontramos que este se halla dentro de la discapacidad visual. De modo que, partiendo de la concepción actual de la discapacidad visual, esta se puede definir como una discriminación visual significativa, pérdida de visión que imposibilita o dificulta de manera importante el acceso a la información y/o causa deficiencias en alguna de las habilidades adaptativas necesarias para la plena integración en la sociedad (Santos, C.M. 2013). Dentro de la discapacidad visual se incluirían las personas que no tienen ninguna visión, ceguera, y aquellas que tienen un resto visual, baja visión.



El Consejo Internacional de Oftalmología, en representación de la Federación Internacional de Sociedades Oftalmológicas, en su reunión de Sydney del 2002 (Resolución ICO 2002) recomienda a la Comunidad Mundial de la Visión el uso de la siguiente terminología (en Santos, C.M. 2013):

- Ceguera: utilizar solo para la pérdida total de visión y para condiciones en las que los sujetos tengan que confiar predominantemente en habilidades de sustitución de la visión.
- Baja visión: utilizar para grados menores de pérdida de visión en las que los individuos pueden ayudarse de manera significativa mediante dispositivos y ayudas para la mejora de la visión.

La ONCE considera que las personas con ceguera son aquellas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos).

Por otro lado, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la ceguera se da cuando la agudeza visual de ambos ojos, una vez corregidos, es igual o inferior a 0,3 (6/18 en la **Escala de Wecker**) o cuando se sobrepasa esa agudeza visual pero el campo visual es inferior a 20 grados (Koestler, 1976 – Crespo, 1980). En España, se considera ceguera si el índice de agudeza visual es de 0,1 (1/10 en la Escala de Wecker) o el campo de visión es inferior a 10 grados (en...pág. web).

3.2. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El concepto de discapacidad intelectual se ha asentado a lo largo de los años sobre diferentes términos y criterios. Hasta el siglo XIX, la discapacidad intelectual no tuvo una conceptualización claramente diferenciada de otras categorías. Fue Esquirol quien en 1818 crea el término de «idiociac» para referirse a un estado no-desarrollado de las facultades intelectuales, comprobable desde la más tierna edad y que no se puede mejorar (González, 2003).



El estudio científico de la discapacidad intelectual dio un paso definitivo con el desarrollo de las pruebas de inteligencia. Es Binet quien en 1905, diseña la primera prueba para diagnosticar a las personas discapacitadas intelectuales. Los test fueron diseñados para detectar niños que no podían beneficiarse del currículo escolar normal. Proponiéndose posteriormente sistemas de clasificación basados en los niveles de discapacidad. Tredgold (1937), Doll (1941) y Kanner (1957) defendieron la discapacidad desarrollando el criterio de incompetencia o inadaptación social.

A partir de 1959 han sido las definiciones propuestas por la American Association in Mental Deficiency (AAMD), las que han recibido una mayor aceptación por parte de la comunidad científica y profesional y han sentado las bases para diagnosticar a las personas con discapacidad intelectual.

La AAMR (2002) en la décima edición del manual de clasificación y diagnóstico Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports, define la discapacidad intelectual tal y como se expresa a continuación:

< [...] es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años> (Luckasson y cols., 2002, p.1, en González, J. 2003).

Recientemente, el eje teórico del modelo social acepta la capacidad como elemento teórico que define a la persona y reivindica que la persona con “discapacidad” tiene capacidades que, con los apoyos necesarios, pueden hacerle plenamente participe en la sociedad. Para promover este cambio, resulta necesario eliminar los conceptos capacidad o valía del lenguaje buscando uno nuevo en el que una persona pueda encontrar una identidad que no sea percibida como negativa. El término propuesto y defendido en el modelo de la diversidad es el de personas con diversidad funcional (Palacios, A. y Romañach, J. 2008). De modo que, a partir de aquí haremos referencia a las personas hasta ahora nombradas con discapacidad intelectual, como personas con diversidad funcional.



Recientemente, la APA (2013, 2014) (en López-Justicia, M.D. y Polo, M.T., 2014), en el DSM-5, incluye dentro de los trastornos del desarrollo neurológico las discapacidades intelectuales, el retraso global del desarrollo y la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) no especificada. La discapacidad intelectual la define como un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye las limitaciones del funcionamiento intelectual y del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.

3.3. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN DISCAPACIDAD VISUAL CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

3.3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE, HABLA Y COMUNICACIÓN

Para comenzar a hablar sobre el lenguaje y comunicación, es de vital importancia distinguir una serie de términos que van a estar presentes durante toda la lectura y que en muchas ocasiones pueden confundirse.

La terminología de estos conceptos viene siendo abordada por muchos autores a lo largo de la historia. Entre ellos Crystal (1983), señala que el lenguaje es el inicio de una pretensión comunicativa verbal y auditiva. Dicho lo cual, el lenguaje es un medio de comunicación desde sus orígenes, compuesto por una serie de códigos estructurados que nos sirven para llevar a cabo esta interacción lingüística, que nos permita culminar nuestra intención comunicativa y cubrir nuestro objetivo. Para desarrollar este acto de comunicación, se debe incluir a un interlocutor y receptor, siendo así un proceso participativo y recíproco. Por lo tanto, el lenguaje es un conjunto de señales lingüísticas creadas por el ser humano, que permiten la elaboración del mensaje con la mayor fluidez posible (en Palacios, C. 2013).

Introduciéndonos en el proceso puramente comunicativo, y de acuerdo con Crystal (1983) (en Palacios, C. 2013), comentaremos las siete propuestas que se dan a la hora de establecer el acto comunicativo:



1. Fuente informativa: El cerebro.
2. Codificación: Elaboración del mensaje.
3. Producción: Práctica de la codificación.
4. Transmisión: Envío de la señal informativa.
5. Recepción: La señal recogida.
6. Descodificación: Resolución del mensaje recibido.
7. Destino: Registro del significado.

La finalidad del lenguaje es llegar al acto comunicativo (Bloom, 1988) (en Palacios, C. 2013), no obstante hemos de tener en cuenta las diferentes alteraciones que pueden darse, por lo que el principal objetivo de los especialistas es que el niño con necesidades especiales se comunique de la manera más funcional posible, implicándose en la intervención y proporcionándole las ayudas y aportes necesarios.

3.3.2. DESARROLLO DEL LENGUAJE EN CEGUERA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Discapacidad visual

El siguiente apartado habla de las características presentes en el sujeto con ceguera y discapacidad intelectual. Puesto que en nuestro caso encontramos las dos patologías unidas, hemos de decir que las tenemos que considerar como si de una sola se tratase, de manera que no podemos establecer las características que presenta la ceguera por un lado, y la discapacidad intelectual por otro.

Al parecer, el desarrollo del lenguaje de los niños/as con ceguera puede depender de la capacidad del sujeto para conectar a las personas, los hechos y las relaciones en el medio; por lo tanto, el individuo con discapacidad visual puede correr el riesgo de desarrollar el lenguaje de forma más lenta o diferente.



Poseen unos rasgos propios que son fácilmente atribuibles a las vías de recepción de información utilizadas. Por ejemplo, las primeras palabras que emiten suelen estar relacionados con los objetos familiares con los que mantienen más contacto, como los objetos domésticos. Asimismo, es frecuente encontrar en su lenguaje el uso de mayor número de repeticiones, imitaciones y rutinas (Pérez Pereira y Castro, 1994). Donde sí existen problemas es en el uso correcto de los pronombres <yo>, <tú>, <mí> y <ti>, quizás debido a sus dificultades para comprender los cambios de roles que se dan en la comunicación (Ochaita, 1993; Ochaita y Espinosa, 1999) e identificar el lugar que cada uno ocupa en la misma (en López-Justicia, M.D. 2004).

El lenguaje de los niños y niñas ciegos/as no tiene por qué manifestar unas dificultades especiales. Sin embargo, sí presenta unas características propias, fácilmente comprensibles cuando se analizan. El niño/a vidente puede asociar las palabras a las imágenes que percibe, pero el ciego debe dar nombres a objetos que no ve; de modo que si no es expuesto a un mundo rico en estímulos, si no vive una serie de experiencias cada vez más amplias, es previsible que dé muestras de retraso o alteraciones en su lenguaje, puesto que debe integrar características manuales, táctiles y acústicas antes de poder atribuir un nombre a los objetos, o a las personas que le rodean. Aprender el lenguaje supone para el niño/a ciego un acto intelectual que requiere más tiempo para poder captar una gran cantidad de conceptos (Fraiberg, 1982, en López-Justicia, M.D. 2004), pero además, el significado que da a los objetos puede no coincidir con el significado que tienen los niños/as videntes.

El objetivo primario del desarrollo del lenguaje es aumentar el empleo del mismo. Este objetivo se logra con conversaciones que se relacionan con hechos y personas y que permitan al niño interactuar de forma satisfactoria con los otros (en Barragán, N.C. 1997).

Leonhardt, Cantavella, Tarragó y Trevarthen (1998, en López-Justicia, M.D., 2004) puntualizaban que existe gran diversidad en el desarrollo del lenguaje de gran número de niños y niñas ciegos/as, pero a pesar de estas diferencias han señalado unos aspectos que se encuentran muy extendidos entre ellos, tales aspectos se ofrecen recogidos en la tabla siguiente:



1	Es habitual que el lenguaje aparezca más tarde, tal vez debido a la falta de experiencias, a la ausencia de información visual y a la restricción de vivencias asociadas a la ceguera que entorpecen el proceso de atribuir nombres y significados a los objetos.
2	El estadio de imitaciones se prolonga más tiempo, quizás porque imita algunas palabras sin conocer el significado, o porque estas se refieren a conceptos muy vinculados a la visión.
3	Repite palabras que a veces no mantienen relación con el contexto, precisamente por la imitación a la que se ha aludido.
4	Juega con el lenguaje y le atraen más los sonidos de las palabras que el propio lenguaje. En realidad se recrea con los sonidos de las palabras más que con los significados, lo que puede ser un sustituto de la acción y consecuencia de la pasividad que muchos de estos niños y niñas muestran.
5	Con frecuencia habla para conocer dónde se encuentran los demás, pues el sonido de las voces le permite ubicar a cada uno en el espacio. Asimismo, suele realizar un gran número de preguntas estereotipadas, sobre todo antes desconocidas.
6	Suele centrarse más en la discriminación de estímulos auditivos, táctiles u olfativos, que en el habla, fundamentalmente en ambientes poco conocidos. Quizás pueda deberse a su necesidad de realizar y de estudiar lo que le rodea recurriendo al resto de los sentidos de que dispone para tener una información más completa.
7	Con frecuencia aparece el verbalismo, esto es, el uso de términos vacíos de contenido experiencial, que usa porque los ha oído pero que realmente no conoce.
8	Se prolonga el uso de la 3ª persona, lo que parece explicarse por su dificultad para distinguir su individualidad del entorno.
9	A veces hacen un uso inadecuado del lenguaje, pero las alteraciones que se observan pueden explicarse por la falta de experiencias del niño/a ciego con algunos conceptos, o por la tendencia que a menudo muestran los padres a interpretar o anticiparse a sus deseos antes de que él mismo lo exprese.



Discapacidad intelectual

Diversos autores han sugerido la existencia de diferencias cualitativas en el uso del lenguaje entre niños con discapacidad y sin ella (Maistre, 1973). Otros en cambio subrayan que tales diferencias son cuantitativas, que los retrasos en el lenguaje de los niños con discapacidad, por lo general, son muy afines a los niños de edad mental similar. Según Lenneberg (1975), las adquisiciones del lenguaje de los niños con discapacidad intelectual no son diferentes a las de los niños sin discapacidad intelectual. Pasan por las mismas etapas y en el mismo orden, con la única diferencia de que el ritmo de desarrollo es más lento y hay una prevalencia mucho más elevada de desórdenes de locución y del lenguaje. En ese mismo sentido Rondal (1984), señala que el desarrollo del lenguaje de los niños/as con discapacidad intelectual parece darse de la misma manera y recorrer las mismas etapas que en los niños con parámetros de inteligencia normales. En la revisión sobre el lenguaje realizada por Carroll (1986, en González-Pérez, J. 2003), se evidencia que los trastornos del lenguaje en los niños con discapacidad intelectual constituyen un retraso más que una alteración del lenguaje.

Independientemente de estas consideraciones teóricas, lo que ha quedado claramente constatado, es que el desarrollo del lenguaje en los niños con discapacidad intelectual se encuentra globalmente afectado, pudiendo alcanzar mayores cotas en el desarrollo pragmático que en el sintáctico y el semántico. Sin ninguna duda se puede afirmar que el desarrollo del lenguaje está relacionado con el nivel de discapacidad intelectual (véase ANEXO I). Así, a mayor nivel de discapacidad intelectual mayores dificultades para adquirir un vocabulario y construir expresiones que amplíen el horizonte comunicativo (González-Pérez, 2003).

Por lo que respecta a los desórdenes de locución, la prevalencia es mucho mayor entre los niños/as con discapacidades intelectuales que en la población general. La mayoría de los desórdenes están relacionados con problemas de articulación.

Las razones que explican la frecuencia de los desórdenes de locución en las personas con discapacidades intelectuales están relacionadas directamente con la edad mental baja que presentan.



Todos los niños/as tienen problemas de articulación hasta los cuatro o cinco años y algunos de estos problemas persisten hasta que desaparecen espontáneamente. Como los niños/as con esta discapacidad tienen edades mentales más bajas, es lógico suponer que presenten problemas aún siendo mayores en edad cronológica (González-Pérez, 2003).

En cuanto a los desórdenes de lenguaje, que implican un conocimiento deficiente de la lengua, la prevalencia también es mayor que en la población normal. En las personas con discapacidad intelectual se manifiesta dificultad para el dominio de la sintaxis, un vocabulario limitado y dificultad para usar correctamente el lenguaje. La explicación a las dificultades que presentan estas personas en la competencia lingüística hay que buscarlas en el bajo ritmo de su desarrollo. De acuerdo con la teoría del desarrollo en la adquisición del lenguaje expuesta por Lenneberg (Lenneberg, Nichols y Rosenberger, 1964), los/as niños/as con discapacidad intelectual pasan por las mismas etapas y en el mismo orden que los niños sin discapacidad intelectual. La teoría del desarrollo considera que los niños con bajo CI adquieren el lenguaje de la misma manera que los niños con un CI normal.

Los/as niños/as con dificultades intelectuales tienen un lenguaje más concreto que otros niños/as. La adquisición del lenguaje es más lenta que la de los sujetos sin discapacidad intelectual y comparativamente presentan una diferencia muy marcada. Mueller y Weaver (1964) y Bateman y Wetherell (1965) en investigaciones realizadas, comprobaron que la edad lingüística de los/as niños/as con discapacidades estaba más de un año por debajo de su edad mental (González-Pérez, 2003), cuestión que repiten varios autores, como venimos comprobando a lo largo de este trabajo.

De los estudios basados en el ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1986), se han obtenido tres conclusiones generales. Primera, los/as niños/as con discapacidad tienden a tener una edad de lenguaje inferior a su edad mental. Segunda, en la prueba parcial en la que los niños con discapacidades intelectuales tienen mayor dificultad en relación con otros niños/as, es la auditivo-vocal automática, que mide el conocimiento de las reglas gramaticales, especialmente declinaciones y desinencias.



Tercera, la prueba parcial en la que los/as niños/as con dificultades intelectuales obtienen mejores resultados en relación con los/as niños/as sin dificultades intelectuales es la de decodificación visual, prueba parcial que no supone ninguna aptitud verbal. En general, los sujetos con discapacidades intelectuales tienden a obtener una puntuación mayor en las pruebas parciales no verbales (González-Pérez, 2003).

Para finalizar, podemos concluir diciendo que entre el 60 y el 80% de los/as niños/as con discapacidad intelectual presentan algún tipo de problema relacionado con el lenguaje. Los más frecuentes son los que a continuación se señalan:

1	La aparición del lenguaje es más tardía y en los casos extremos no aparece.
2	El lenguaje de los/as niños/as con discapacidad intelectual es más concreto que el de otros niños/as.
3	Presentan más problemas en el lenguaje expresivo que en el receptivo.
4	La organización sintáctica es muy pobre, con escaso número de elementos.
5	La dificultad más común es la de establecer la relación entre los distintos elementos de la oración.
6	Tienen dificultad para asimilar las reglas gramaticales más complicadas.
7	Los problemas motores glossofaríngeos y la descoordinación muscular bucal acaban generando una expresión verbal poco fluida, sin ritmo y con una tonalidad inadecuada.
8	Al aumentar el nivel de discapacidad intelectual suelen aparecer mayores problemas de todo tipo: articulación, comprensión, etc.

Disfunción viso-intelectual

Tras lo expuesto más arriba, centrándonos en nuestro caso y en función a las particularidades de cada patología, tenemos las siguientes características, llegando a concluir que los sujetos que presentan las discapacidades antes descritas (visual e intelectual), en lo referente al desarrollo de la lengua, con los siguientes factores:



- Falta de vocabulario: dificulta la ubicación física del sujeto y su desarrollo conceptual puesto que presenta más dificultades para identificar los objetos y definirlos.
- Lenguaje más concreto: genera la prolongación en el tiempo de gran cantidad de repeticiones, imitaciones y rutinas.
- Conocimiento deficiente del lenguaje: ocasiona que su movimiento sea mediante la discriminación de estímulos auditivos, táctiles y olfativos para tener una información más precisa de aquello que le rodea.
- Adquisición más lenta del lenguaje/ lenguaje inferior al de su edad mental: si no es expuesto a un mundo rico en estímulos.
- Dificultad para usar correctamente el lenguaje: dificulta el uso adecuado de los pronombres “yo”, “tú”, “mi” y “ti”. Prolongándose, también, el uso de la tercera persona.
- Dificultad para establecer relación entre los diferentes elementos de la oración/ mayor problema de comprensión: se recrea con los sonidos de las palabras más que con los significados.
- Incapacidad para el dominio de sintaxis y reglas gramaticales más complejas: falta de experiencias.

4. PROGRAMA DE ACTUACIÓN

4.1. ANÁLISIS DEL ENTORNO (COLEGIO)

Nuestro alumno asiste a un Centro Educativo de Educación Especial, en el cual encontramos un alumnado que proviene de diferentes niveles socioculturales y socioeconómicos.

El Centro Educativo mantiene una gran coordinación con el resto de Centros Educativos de la Zona y de otros Centros de Educación Especial de su ciudad y Provincia, participando en actividades conjuntas celebradas a lo largo del curso.



El Colegio de Educación Especial (modalidad D) es un centro mixto que atiende a la diversidad, centrada esta en el modelo curricular, con carácter integrador, que asume la heterogeneidad, y que utiliza prácticas que respetan la diversidad, por medio de la adaptación de la metodología, la investigación y la innovación. Donde encontramos alumnos/as desde 3 a 21 años (ratio de 6 alumnos/as por clase).

El objetivo de este centro es la Atención Integral al alumnado con Discapacidad Intelectual y otras alteraciones asociadas.

Por último, podemos decir que en este centro son los propios profesionales los que diseñan el material para trabajar con el alumnado, elaborado de forma individual en función de las competencias educativas de cada sujeto. Además, el centro ha apostado por el estudio y uso de las TIC., con el objeto de evitar la exclusión digital.

Este Colegio ofrece servicios de Atención docente especializada, Psicomotricidad, Trabajo Social, Fisioterapia, Logopedia, Psicología, Comedor y Transporte escolar.

En cuanto al aula de nuestro sujeto, encontramos un espacio adaptado y con multitud de recursos adaptados a él y a el resto de sus compañeros/as.

4.2. ALUMNADO AL QUE VA DIRIGIDO

Este programa de actuación va dirigido a un alumno de 7 años, el cual presenta discapacidad intelectual moderada y ceguera total. Con este alumno pretendemos trabajar nuevos conceptos en periodos largos de tiempo, así pues, más adelante planteamos los objetivos sobre los utensilios de la vida cotidiana que tratamos de trabajar. Pero en primer lugar, presentamos al alumno para conocer sus capacidades, a través de la siguiente tabla:



Características Del Alumno	Espacio- Tiempo	✓	- Conceptos Izquierda-Derecha/ encima-abajo/ delante-detrás/ arriba-abajo.
		✗	- Significado de Izquierda-Derecha.
	Psicomotricidad	✓	- Media y gruesa.
		✗	- Fina (en proceso).
	Desarrollo Motor	✓	- Desplazamiento autónomo.
		✗	- Necesita indicaciones verbales.
	Desarrollo Cognitivo	✓	- Escucha y repite palabras correctamente. - Pronunciación correcta de las palabras.
		✗	- Diferenciación de pronombres “tú” y “yo”. - Ecolalias. - Cortos periodos de atención. - Dificultad para mantener una conversación.
	Discriminación Auditiva	✓	- Gran capacidad para la discriminación de sonidos. - Recuerda sonidos a largo plazo.
		✗	- Obsesión por algunos sonidos o canciones.
	Habilidades de la vida diaria/ Habilidades de autonomía	✓	- Capaz de vestirse de forma autónoma. - Capaz de orinar de forma autónoma.
		✗	- Necesita ayuda para comer, para el cepillado de dientes y para ponerse las zapatillas.
	Relaciones sociales	✓	- Capaz de compartir el mismo espacio con otro compañeros/as (desde hace poco tiempo).
		✗	- Dependencia del adulto de referencia.



4.3. OBJETIVOS

Dado el perfil psicolingüístico del alumno, y considerando prioritario intervenir en la comunicación a través de objetos y conceptos básicos para la vida diaria del niño, planteamos como objetivos:

- Explorar, manipular y utilizar los diferentes tipos de utensilios básicos.
- Reconocer los utensilios de comida: tenedor, cuchara, cuchillo, vaso y plato.
- Reconocer el uso y el significado de cada utensilio de comida.

Conseguir estos objetivos específicos de comunicación y lenguaje (Pérez, F. y Giro, M., 2002) pasa por la consecución de los siguientes objetivos generales:

1. Comunicar significados de forma mixta, con lenguaje y con ayuda del gesto o de acciones.
2. Comunicar significados por medio del lenguaje aunque sea con errores y ambigüedades.
3. Comunicar significados claros, relevantes y precisos.

4.4. CONTENIDOS

En el presente programa pretendemos trabajar el uso, significado y forma (¿qué es?, ¿para qué es? y ¿cómo es?) de los siguientes utensilios de cocina:

- Cuchara.
- Tenedor.
- Cuchillo.
- Vaso.
- Plato.

4.5. METODOLOGÍA

Para la elaboración y planteamiento de nuestro programa de actuación sobre el uso y reconocimiento de los utensilios básicos de comida de la vida diaria, nos fundamentaremos en una metodología, siguiendo a González, Sánchez y Suárez (1997).



- a) **Globalizadora:** que hace referencia al aprendizaje de objetos necesarios para la vida diaria.
- b) **Funcional:** de forma que las actividades propuestas sirvan al niño para el logro de los objetivos a conseguir.
- c) **Individual:** referida directamente a los modos en que el alumno se enfrenta a sus aprendizajes, a los procesos que utiliza y a las propuestas que han de hacersele según su ritmo y necesidades.
- d) **Activa:** refuerza el papel del alumno como elemento activo de su propio aprendizaje, experimenta y controla el resultado de la actividad.
- e) **Mediación del docente,** al estructurar las experiencias de aprendizaje y estimular al alumno para que este realice los aprendizajes propuestos en el programa.

4.6. ACTIVIDADES

Para llevar a cabo los objetivos anteriormente descritos, planteamos las siguientes actividades para nuestro alumno:

Actividad nº 1: Reconocimiento de utensilios.

Actividad	Reconoce los utensilios (tenedor, cuchara, cuchillo, vaso y plato).
Descripción	<p>Colocamos los utensilios encima de la mesa (ANEXO II). Acercamos las manitas de nuestro alumno a cada utensilio y se lo presentamos con su respectivo nombre.</p> <p>En primer lugar, comenzaremos con el reconocimiento de dos utensilios (se utilizará material de thermoform, de plástico y de aluminio), y poco a poco aumentaremos la dificultad hasta cuatro objetos. De modo que para llevar a cabo esta actividad, y tras la presentación de los dos primeros utensilios (tenedor y cuchara), le damos al alumno estos dos utensilios y le pedimos que nos indique donde está uno de ellos, por ejemplo: « ¿dónde está el tenedor?; ¿dónde está la cuchara? ».</p>



Material	<ul style="list-style-type: none"> - Cuchara (de thermoform, de plástico y de aluminio). - Tenedor (de thermoform, de plástico y de aluminio). - Cuchillo (de thermoform, de plástico y de aluminio). - Vaso (de thermoform, de plástico y de cristal). - Plato (de thermoform, de plástico y de cerámica).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer e identificar los diferentes utensilios de comida. - Trabajar los diferentes tactos de los utensilios.

Actividad nº 2: Discriminación de sonidos.

Actividad	Discrimina los utensilios a través de sus sonidos.
Descripción	Se le presenta al alumno una serie de sonidos producidos con los diferentes utensilios antes mencionados, con el fin de que reconozca cada utensilio por el sonido que produce. Esta actividad se la realizaremos, en primer lugar, de forma manual, es decir, le mostraremos el sonido que produce cada utensilio, y a continuación le pondremos audios donde él tendrá que identificar cada sonido.
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Cuchara (de aluminio o plástico). - Tenedor (de aluminio o plástico). - Cuchillo (de aluminio o plástico). - Vaso (de plástico). - Plato (de plástico). - Tablero de secuencias.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el sonido que produce cada utensilio.



Actividad nº 3: Cajita sensorial.

Actividad	Busca los utensilios de comida en la cajita sensorial y reconócelos.
Descripción	Introduciremos los utensilios dentro de la cajita sensorial (ANEXO III), para que el alumno los encuentre y nos indique de qué utensilio se trata. En un primer lugar, realizaremos esta actividad con un único utensilio, e iremos aumentando su complejidad y añadiendo más objetos de forma progresiva.
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Cucharas (de aluminio). - Tenedores (de aluminio). - Cuchillos (de aluminio). - Vasos (de cristal). - Platos (de cerámica). - Cajita sensorial con arroz.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular e identificar el utensilio encontrado.

Actividad nº 4: Tablero de secuencias.

Actividad	Busca los utensilios en el tablero de secuencias.
Descripción	<p>En un tablero de secuencias (ANEXO IV), planteamos una secuencia con los utensilios, la cual el alumno ha de manipular e identificar, para poder continuar con dicha secuencia.</p> <p>Como en actividades anteriores, comenzaremos con una secuencia sencilla (cuchara, tenedor, cuchara...), la cual poco a poco se irá complicando (cuchara, tenedor, cuchillo, cuchara, tenedor...).</p>
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Cucharas (de plástico o de aluminio). - Tenedores (de plástico o de aluminio). - Cuchillos (de plástico de aluminio). - Vasos (de plástico). - Platos (de plástico). - Tablero de secuencias.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las secuencias y continuarlas.



Actividad nº 5: Franelograma.

Actividad	Identifica los utensilios del franelograma e indica su función.
Descripción	Colocamos diferentes utensilios de comida en el franelograma (ANEXO V). A continuación, indicaremos al alumno que nos de uno (por ejemplo, dame la cuchara o ¿Dónde está la cuchara?), de forma que él a través del tacto deberá de reconocer el objeto indicado. Seguidamente, el sujeto deberá de indicarnos la función de dicho objeto.
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Cuchara (de aluminio o de plástico). - Tenedor (de aluminio o de plástico). - Cuchillo (de aluminio o de plástico). - Vaso (de cristal o de plástico). - Plato (de cerámica o de plástico). - Franelograma.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer e identificar el utensilio indicado. - Reconocer el uso de cada utensilio.

4.7. TEMPORALIZACIÓN

Dada la casuística que presenta nuestro alumno, debemos dedicar un largo periodo de tiempo a los objetivos que planteamos, de modo que no se puede establecer el tiempo que tardará en el aprendizaje de estos objetivos. Por ello, en las actividades diseñadas no aparece el tiempo que se le dedicará a cada una. De manera que, nuestro objetivo como docentes se basará en que el alumno sea capaz de adquirir el uso y significado de los objetos propuestos, de forma autónoma y en el menor tiempo posible, dentro del tiempo que necesite para asimilarlos.



Para llevar a cabo este programa hemos de centrarnos únicamente en estos utensilios y realizar las actividades de forma repetitiva, ya que si son muchos los conceptos o las actividades planteadas, el alumno no será capaz de seguir el ritmo de la actividad o de lo que le planteamos, debido a sus cortos periodos de atención y a su capacidad cognitiva.

De este modo, repetiremos en varias ocasiones las mismas actividades, con el objetivo de que las interiorice y aprenda el uso, forma y significado de los utensilios mediante la repetición e imitación.

4.8. EVALUACIÓN

Evaluación inicial:

Facilita la valoración de los conocimientos previos, las capacidades y actitudes del alumnado. Se realiza mediante técnicas de observación y registros de evaluación diseñados en el centro.

En este momento mostraremos los utensilios al alumno para comprobar los que conoce y sus posibles ideas previas. A partir de aquí, comenzaremos a trabajar, haciendo mayor hincapié en los que desconoce, en caso de reconocer alguno/s.

Evaluación formativa continua:

Pretende conocer si se van logrando los objetivos propuestos, cuando todavía se puede intervenir modificando el camino para conseguirlos.

En medio del proceso realizaremos otra evaluación, para comprobar los avances (en caso de que los haya) del alumno, pues en caso de no progresar adecuadamente, replantearemos las actividades u expectativas.

**Evaluación sumativa:**

Estima los méritos de las capacidades adquiridas al finalizar el curso.

Realizaremos una evaluación final, para verificar los objetivos alcanzados y poder comprobar si se ha cumplido, o no, lo que se pretendía.

4.9. APLICACIÓN PRÁCTICA

El trabajo a realizar con el alumno se divide en dos fases:

- a) **El trabajo en mesa:** se presentan los utensilios al alumno y se trabajan las actividades anteriormente descritas.
- b) **El trabajo durante el tiempo de desayuno:** aprovechando el trabajo de reconocimiento de utensilios de cocina, utilizamos la hora del desayuno del alumno para seguir trabajando estos objetivos, pero ahora de una forma más adentrada en su vida cotidiana. El alumno a las 11:30 de la mañana coge su mantel adaptado (ANEXO IV) y su desayuno.

A continuación, abre su desayuno (con ayuda). Es en este momento cuando podemos seguir trabajando los conceptos mencionados. Por ejemplo, en caso de desayunar un yogurt le podemos preguntar: ¿Qué necesitas para comerte el yogurt? Además, podemos trabajar de forma guiada el movimiento que debe hacer con la cuchara para poder comérselo (así trabajamos la autonomía, adquisición de conceptos y movimientos).

Como podemos observar, trabajamos de forma concreta la expresión oral en todo momento, además de la psicomotricidad, lo que fomentará y ayudará a una mayor autonomía.



5. CONCLUSIONES

Mediante la realización de este trabajo hemos podido comprobar que la casuística de nuestro caso requiere de programas específicos para trabajar con el alumno. De este modo, hemos diseñado un programa de actuación sobre los utensilios de comida, con el fin de fomentar la autonomía con conceptos básicos de su vida diaria, con el objetivo de enseñar al alumno a través del lenguaje oral, recurriendo, también, al tacto, puesto que son los ámbitos donde mejor se desenvuelve nuestro sujeto.

Con la elaboración de este documento, hemos podido observar las características en el lenguaje de personas con discapacidad intelectual y discapacidad visual, para posteriormente presentar las características concretas que se presentan en nuestro caso en relación a ambas patologías. Para hacerlo de forma más concreta, planteamos un programa de actuación con actividades específicas, con el fin de dar a conocer el concepto y uso de los utensilios de comida para que logre desenvolverse con autonomía en su vida diaria.

Finalmente, y en mi opinión, considero que a través de este programa se puede lograr todo aquello que se pretende, puesto que, ha sido elaborado de forma individual y con expectativas a largo plazo, con la finalidad de que el alumno llegue a adquirir todo aquello que proponemos. Además, en este ámbito participan las familias, ya que es un trabajo que se desarrolla tanto en el colegio como en casa, a través principalmente de experiencias. Por tanto, creo que este proyecto ayudará y facilitará la autonomía del sujeto.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA LIBROS

Arnaiz, P. & Martínez, R. (2004). *Educación infantil y deficiencia visual*. Madrid: Editorial CCS.

Barraga, N.C. (1997). *Textos reunidos de la Dra. Barraga*. Madrid : ONCE.

González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual*. Madrid: Editorial CCS.

González, T., Sánchez, S. & Suárez, M. (1997). *Adquisición y desarrollo de conceptos básicos*. Madrid: ONCE.

López-Justicia, M.D. (2004). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. A Coruña: Netbiblo, S.L.

López-Justicia, M.D. (1999). *Aproximación al Tratamiento Educativo de la Baja Visión*. Las Gabias (Granada): Ediciones Adhara S.L.

López-Justicia, M.D. & Polo, M.T. (2014). *Trastornos del desarrollo infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Martínez, R., Berruezo, P.P., García, J.M. & Pérez, J. (2005). *Discapacidad visual: Desarrollo, comunicación e intervención*. Grupo Editorial Universitario.

Santos, C.M. (2013). *La discapacidad visual: Implicaciones en el desarrollo*. Madrid: editorial Sanz y Torres, S.L.

BIBLIOGRAFÍA ARTÍCULOS

Palacios, A. & Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad), en *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Volumen 2 (2), 37-47.

Palacios, C. (2013). *Intervención en el área del lenguaje en niños y niñas con parálisis cerebral infantil*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Almería.



Pérez, F. & Giro, M. (2002). Intervención en un caso con dificultades del lenguaje (4-6 años). *Servei Extern de Logopèdia*. Universidad de Barcelona. Volumen XXII (2), 111-117.

OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Delphine, M. (2006). La ceguera organizacional: una aproximación metodológica al funcionamiento de las organizaciones. *CONfines*.

Peña, J. (1990). Introducción a la patología y terapéutica del lenguaje. *Manual de logopedia*.

Rondal, J.R. (2009). Atención temprana: comunicación y desarrollo del lenguaje. *Revista síndrome de Down*. Volumen 26.

Ximenea, M. & Arias, C. (2014). Desarrollo infantil temprano y localización auditiva en niños ciegos: una revisión. *Universitas Psychologica*, 13 (1), 71-82.

Vilaseca, R. (2002). La intervención logopédica en niños con dificultades en el área del lenguaje y de la comunicación: un enfoque naturalista. *Rev Logop Fon Audiol*; XXII (3): 143-150.



ANEXOS

Anexo I

Desarrollo del lenguaje en relación con el nivel de discapacidad intelectual.

EDAD (años)	NIVEL DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL			
	Leve	Moderada	Grave	Profunda
3	Nombres	4 a 6 palabras	1 a 2 palabras	Ninguna
6	300 palabras	Nombres	4 a 6 palabras	1 a 2 palabras
9	Oraciones	300 palabras	Nombres y frases	4 a 6 palabras y gestos
12	Conversación	Oraciones	300 palabras	Frases
15	Conversación	Conversación	Oraciones	Más de 300 palabras

Fuente: Adaptado de Carrow-Woolfolk y Lynch (1982) (en González-Pérez, J. 2003).

Anexo II

Actividad nº 1: Reconocimiento de utensilios.

Utensilios de comida en thermoform.



Utensilios de comida de plástico y aluminio.



Anexo III

Actividad nº 3: Cajita sensorial.



Anexo IV

Actividad nº 4: Tablero de secuencias.



Anexo V

Actividad nº 5: Franelograma.



Anexo VI

Mantel adaptado.

