

76049

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES PLANTEL IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS IZTACALA

## SISTEMATIZACION DE UN PROGRAMA ORAL COMBINADO (ANALITICO-SINTETICO) PARA SUJETOS SORDOS ENFOCADO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA MODIFICACION CONDUCTUAL

001  
31921  
R2  
1988-4

### TRABAJO DE INVESTIGACION

Que para obtener el Título de:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:

MARIA GUADALUPE RIVAS RODRIGUEZ

MEXICO, D. F.

1988

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Al Dios Unico y Verdadero  
Por su Amor y Misericordia

A mis Padres Juan y Marcelina  
Por creer en mí

A Alfredo mi esposo y Lulú mi hermana  
Compañeros y mejores amigos desde siem  
pre, por su apoyo y comprensión, y a  
quienes amo profundamente.

A Paula, Gloria, Raquel y Nazario  
Por ser excelentes y amorosos her-  
manos, por su preocupación constan  
te y sus oraciones y especialmente  
a Patita por su ternura y belleza  
espiritual.

A mis sobrinos

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi enorme gratitud a cada una de las siguientes personas que por su contribución hicieron posible este trabajo:

Lic. Antonia Rentería Rodríguez

Lic. Ismael Mora Rubí

Lic. Patricia Ortega

Lic. Jesús Lara Vargas

Cuyos valiosos comentarios y sugerencias, así como su paciencia y comprensión, los distinguen como personas en quienes los conceptos de Profesionalismo y Calidad Humana se unen y adquieren verdadero significado.

Lic. Guillermo Samaniego

Lic. Alberto Albarrán Espinal

Lic. Arturo Jalife Alvarez

Lic. José de Jesús Vargas

Cuyas características los hacen merecedores de admiración y aprecio.

Deseo agradecer también a Bernardo Cruz Ochoa, a Virginia Garfias Plata y a Concepción González Vda. de Cisneros su afecto e interés, así como a Lucita y File por sus oraciones.

"Un coro de cien voces diría conmigo: No hay casi nada que un niño sordo no pueda llegar a hacer, si se le da una mano para estimularlo, una oportunidad para que se ocupe en aquello que le interesa y una guía para que saque provecho de sus propios errores... Ayudémosle a emplear sus habilidades, las cuales a menudo nos pasan inadvertidas y, por ello mismo, no implusamos o hasta llegamos a sofocar. Ayudémosle a utilizar sus propias manos, su propia voz y su propia inteligencia; por otra parte, démosle el amor que le permita ser libre para vivir y desarrollarse".

Dr. James C. Masters

Quien apoya sus convicciones en la gran experiencia personal derivada de su profunda sordera, la cual no le ha impedido poder hablar, aprender a utilizar al máximo sus habilidades y ejercitar además su profesión como dentista, en convivencia con otros profesionales, también sordos, entre quienes se incluyen médicos, abogados, químicos, escritores, hombres de negocios y otros.

I N D I C E   G E N E R A L

**IZT. 1000906**

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1      SITUACION DEL SORDO EN MEXICO	10
CAPITULO 2      SORDERA	31
CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS SORDOS	32
CARACTERISTICAS DEL MEDIO AMBIENTE	60
CARACTERISTICAS DEL HABLANTE	95
EL SORDO Y LA COMUNICACION	115
CAPITULO 3      EVALUACION DIAGNOSTICA	125
CAPITULO 4      EL PROGRAMA ORAL COMBINADO (ANALITICO-SINTETICO) Y LA MODIFICACION CONDUCTUAL	200
ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DEL PROGRAMA ORAL	243
CAPITULO 5      EL PAPEL DE LOS PADRES EN LA ENSEÑANZA	362
CAPITULO 6      CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	369
ANEXOS:	377
ANEXO A          POSICIONES Y ACCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS FONEMAS.      PASCOE, 1964	378

	Pág.	
ANEXO B	SUGERENCIAS DE REFORZADORES. RIBES, 1972	417
ANEXO C	DEFINICION DE TERMINOS SEGUN MARIA MELGAR DE GONZALEZ, 1984	425
ANEXO D	SONIDOS PROBADOS, CONSONANTES, MEZCLAS Y DIPTONGOS SEGUN MARIA MELGAR	428
ANEXO E	EXAMEN DE ARTICULACION DE SONIDOS EN ESPAÑOL	449
ANEXO F	EXAMEN DE ARTICULACION DE SONIDOS EN ESPAÑOL REVISADO	451
BIBLIOGRAFIA		453

INTRODUCCION

Después de una experiencia personal, una investigación teórica y una investigación de campo a nivel institucional, se ha encontrado que los programas de enseñanza a sujetos sordos resultan ser incompletos y poco sistemáticos, no tomando en cuenta a la comunicación total.

Se ha encontrado a nivel teórico, que tradicionalmente se emplean 4 modelos de enseñanza, que son: el método manual, el oral, el manual-oral y el oral-aural. La aproximación manual se clasifica en dos formas: lenguaje mímico y alfabeto manual. El primero utiliza las señas naturales o gestos manuales y los movimientos del cuerpo para expresar ideas; corresponde a palabras o conceptos particulares y permite escribir y mandar mensajes manipulando los dedos, los brazos y torso superior. Así, el canal auditivo-vocal defectuoso es cambiado a favor del sistema visual motor. El alfabeto manual por su parte, es el uso de un alfabeto manejado manualmente, para formar símbolos para cada letra, los números ordinales y alguna puntuación (Lowenbraun y Scroggs, 1976). Las posiciones de los dedos son discretas y pueden ser aprendidas fácilmente. Una persona que lo domine puede mandar y recibir mensajes que pueden ser escritos o llegar a una rapidez en la comunicación oral normal.

No obstante, estos métodos presentan serias dificultades, una de ellas es que el lenguaje mímico no es idéntico en todos los países y aunque se ha intentado establecer un vocabulario universal, éste no ha sido muy usado. Además, se debe considerar que la integración del sordo a la sociedad está limitada únicamente a la sociedad de los sujetos disminuidos auditivamente y no a la de los normo-oyentes, ya que de éstos son raras las per

sonas que manejan el método manual, lo cual causa problemas interpersonales e incluso "emocionales" lo que representa un serio problema, ya que esto reduce la información general del mundo normo-oyente restringiendolo a su propio mundo.

El segundo método es el oralismo, que significa "desmutización", que conduce a la adquisición de la palabra y por el cual el niño aprende a reconocer los diversos fonemas y a reproducirlos porque observa los órganos fonatorios de su maestro y por la auscultación táctil de estos mismos órganos (laringe, aire bucal, nasal, etc.); en este método no interviene nada de mímica, de expresión gestual o alfabeto manual. Basa la comunicación en habilitar al sujeto en leer y escribir palabras, de comprender lo que se dice al observar los movimientos de la cara, de la garganta y de los labios del que habla (lectura labial). Aquí, se utiliza la audición residual para su reeducación, así como de los sentidos restantes, como son: la visión, el tacto, el gusto, el olfato, y se lleva a cabo una retroalimentación kinésica con el fin de que aprenda a reconocer los movimientos internos de su propio cuerpo (específicamente de su aparato fonador), para entender el habla y para hablar. El método oral intenta cubrir tanto el aspecto emisor como el receptor de la comunicación. Tradicionalmente, se ha dividido en analítico, sintético y combinado (analítico-sintético), dependiendo de la forma en que se imparte la enseñanza.

Una de las escuelas que se ha encargado de estudiar la aproximación analítica, ha sido la de "Muller-Walle", en donde se llevan a cabo ejercicios de sílabas rápidas y lenguaje rítmico, en los cuales son introduci -



dos gradualmente los sonidos visibles y después los elementos menos visibles del lenguaje. Este sistema fue introducido por Bruhn (cit. en Moores, 1978), quien argumenta que el uso de sílabas en el entrenamiento visual es esencial, ya que la ausencia de la semántica presente en frases y oraciones, causa que el estudiante concentre su atención en el sólo reconocimiento de los movimientos.



El método "Jena", también clasificado como analítico, intenta con sus procedimientos la integración de la lectura, lectura labial, lenguaje y escritura, involucrando "memorización" y prácticas en ejercicios analíticos de un origen silábico (Moores, op. cit.).

Asimismo, Burger (cit. en Sanders, 1971) trabajando con esta aproximación considera a las vocales como variaciones representativas de forma y extensión en la abertura de la cavidad de la boca, que es modificada por los labios, la lengua y la quijada. Las consonantes son consideradas como cierres cortos del canal vocal que ocurren en tres diferentes posiciones: 1) los labios, 2) la lengua, el paladar y los dientes, y 3) el fondo de la lengua y el velo del paladar; y se clasifican las vocales según esas 3 posiciones. Este método enfatiza el reconocimiento de consonantes y vocales como unidades individuales. De esta forma el estudiante es entrenado con ejercicios para incrementar la rapidez de reconocer rítmicamente grupos de sílabas y desarrollar en él un "sentimiento" de los movimientos del lenguaje.

La otra aproximación usada es la sintética. Sus exponentes argumentan por el contrario, que no es necesario identificar cada uno de los mo

vimientos articulatorios, sino sólo algunos de ellos que faciliten o ayuden a identificar la idea comunicada, siendo considerada como unidad fundamental del lenguaje la frase u oración completa (Sanders, op. cit.)

Este método mejor representado por Nitchie (en Sanders), enfatiza que debe usarse la forma sintética porque el objetivo primordial en comunicación visual debe ser desarrollar la habilidad para predecir el significado del mensaje enviado y no identificar los componentes individuales del lenguaje. Así, los estudiantes son entrenados a reconocer ideas completas, comenzando con palabras clave y después combinandolas en frases y oraciones completas.

Por último, el método oral combinado (analítico-sintético) representado por Kinzie, es desarrollado combinando tanto la aproximación analítica de Mueller-Walle como la sintética de Nitchie. El entrenamiento consiste por lo tanto, en reconocer vocales y consonantes a través del uso de palabras y oraciones seleccionadas cuidadosamente (Moores, op. cit.). El estudiante es ejercitado por medio de lecciones de sílabas usando un movimiento o posición particular y después proporcionan práctica usando palabras, oraciones e historias.

En lo que respecta a los resultados obtenidos tanto en el método analítico como en el sintético, sus exponentes argumentan que han sido exitosos; no obstante, sigue la controversia de cuál es el mejor. Ignorando este problema, Kinzie decide tomar lo mejor de ambos y elabora el método combinado analítico-sintético, considerando y comprobando que así se obtie-

nen mejores resultados, y aunque muchas veces no es perfecta la pronunciación, con un entrenamiento adecuado se puede obtener una articulación casi idéntica a la del sujeto normal, siendo además el método que logra una mejor integración del sordo a la sociedad.

Finalmente, el método manual oral tiene como fin enseñar por medio del sistema oral a todos aquellos alumnos que son capaces de sacar provecho de él, y enseñar el manual a los restantes, mientras la aproximación oral-aural utiliza la recepción del lenguaje a través del canal auditivo por medio del uso de amplificación del sonido y recepción de éste a través de la lectura labial, el uso del tacto y desarrollo kinestésico, combinado con el método manual para formar la "comunicación total". Su objetivo no es establecer un sistema de lenguaje específico, sino establecer las formas de comunicación básica tan pronto como sea posible, sin embargo, el sordo tiende a usar uno de los dos únicamente, cayendo en las mismas desventajas de cada método.

Los métodos más usados en México y aplicados por la Dirección General de Educación Especial (DGEE) son el oral y el de comunicación total (con apoyo en señas y gestos), para la adquisición del lenguaje, en función del grado de pérdida auditiva y a la edad de iniciación, y su objetivo principal es dotar de un instrumento de comunicación mediante la lectura de labios y un adiestramiento que les permita el máximo aprovechamiento del auxiliar auditivo, para finalmente integrar a los niños en la escuela común o bien, en la actividad productiva.

Sin embargo, al visitar algunas de estas instituciones, encontramos ya en la práctica se presentan problemas para el cumplimiento de dichos objetivos. Por su parte, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala (ENEP 1), durante la formación profesional del psicólogo en el área de Educación Especial y Rehabilitación, ha intentado proporcionarle una metodología para trabajar con sujetos con disminuciones auditivas, con la cual elaborar programas para su educación.

El último programa del cual tuvimos conocimiento abarcaba las siguientes áreas: articulación, comprensión y lectura labial, utilizando el método sintético; además, trataba de integrar las áreas mencionadas anteriormente y diseñar los programas individuales en base a las necesidades de los sujetos. Sin embargo había áreas que aún no se habían tocado y que eran necesarias para lograr una mayor eficiencia en el aprendizaje, algunas de ellas son el entrenamiento auditivo y el entrenamiento multisensorial.

Hasta el momento de nuestra investigación el método de trabajo en la SEP por parte de la DGEE y en la ENEP de Iztacala, se basaba en cualquiera de las dos aproximaciones - y aunque desconocemos hasta el momento que haya pasado en ambas instituciones, no obstante, y por lo menos en lo que respecta a la DGEE parece que no ha cambiado mucho la forma de enseñanza analítica o sintética en lo que respecta al programa oral, pero ninguna había utilizado para su enseñanza una combinación de ambas.

Es por esto, que intentamos elaborar un método combinado (analítico-sintético) mencionado anteriormente, enfocándolo desde el punto de vista

de la modificación conductual. Las áreas a abarcar son: articulación, lectura labio-facial, comprensión de lectura labio-facial, lectura textual, comprensión de lectura textual, escritura, discriminación auditiva, discriminación multisensorial (vista, tacto, gusto, olfato) y discriminación kinestésica.

La relevancia o importancia de estas áreas reside en el hecho de que parecen ser las suficientes y necesarias para cubrir tanto el aspecto emisor como el receptor de la comunicación.

Como ya se dijo, el programa se va a enfocar desde el punto de vista de la modificación conductual. Con respecto a esto creemos necesario mencionar que siempre se le ha criticado al conductismo tratar de ser sistemático, sin embargo en el desarrollo de la práctica psicológica se ha podido observar la necesidad de sistematizar los programas, lo cual incluye el diagnosticar, programar, evaluar, registrar, etc. para así hacer los ajustes necesarios que se requieran.

De esta forma, el presente programa intenta proporcionar tanto la metodología como una serie de actividades que, de manera sistematizada, permita desarrollar las áreas mencionadas en el programa oral combinado, tratando además de que sea de fácil aplicación y enseñanza tanto para el psicólogo como otros profesionales o paraprofesionales, incluyendo los padres.

Asimismo, se intenta con este programa, proporcionar al sujeto disminuido auditivamente, un medio de comunicación lo más completo posible,

con el cual se pueda integrar a la sociedad normoyente, no restringiéndolo a una sociedad de sordos o de personas familiarizadas con su lenguaje haciendo que su adaptación a la sociedad sólo sea parcial.

Por último, se pretende brindar la oportunidad de todos los sujetos sordos de aprender un método de Comunicación Oral completo, independientemente de la edad, utilizando sus restos auditivos, no para clasificarlo en algún grupo, sino como factor importante a considerar para un mejor aprendizaje; y trabajar todas las áreas integradas para tratar de darle al hipoacústico una visión general de lo que es una comunicación total y no fragmentada.

Por todo lo dicho anteriormente, el objetivo de este trabajo es:

"Proveer a los sujetos que padecen de alguna disminución auditiva, de un programa oral combinado (analítico-sintético) sistematizado, enfocándolo desde el punto de vista de la modificación conductual, con el fin de proporcionarles un medio de comunicación más eficiente y completo, así como facilitar el trabajo del instructor".

C A P I T U L O 1

SITUACION DEL SORDO EN MEXICO

Cuando se estuvo en la práctica de Educación Especial y Rehabilitación, se tuvo la oportunidad de observar directamente la problemática que tenían tanto los estudiantes de Psicología como los niños sordos con los que se trabajaba, en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de un medio de comunicación que incluía en aquel entonces únicamente articulación y comprensión, áreas que se enseñaban por separado. Fue entonces, cuando se planteó la necesidad de desarrollar programas más avanzados que cubrieron todos los aspectos que incluye la comunicación misma y que, además que no se debían fragmentar, se tenían que tomar en cuenta otros elementos que eran necesarios para trabajar específicamente con sujetos sordos.

De ese tiempo acá, cuando se empezó a considerar esta problemática como tema de tesis, se creyó conveniente realizar una investigación más amplia para centrar y aclarar realmente el problema, no sólo en la ENEP 1 (Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala), que evidentemente había ido modificando su forma de trabajo, sino también en otras Instituciones ubicadas aquí en México que se dedicaron a laborar con lo mismo.

De este modo se llevó a cabo una investigación de campo, tanto en Iztacala como en las siguientes Instituciones: Dirección General de Educación Especial (DGEE), Consejo Técnico de la DGEE, Centro Pedagógico Experimental (CPE), Centro Pedagógico de Educación Especial (CPEE) ambos derivados de la DGEE, y el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH), perteneciente a la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA).

Para facilitar la explicación de los datos obtenidos en nuestra



investigación, se comenzará en primer lugar, con lo encontrado en estas instituciones, ya que todas ellas derivan sus programas y formas de trabajo de una misma metodología elaborada por el Consejo Técnico, y en segundo lugar, se hará referencia al trabajo realizado en la ENEP 1, ya que ella elabora su propia metodología.

De esta forma, se comenzará mencionando que en México se ha intentado desarrollar la educación a distintos niveles, problemas y personas. Corespondiendo esta tarea a la Secretaría de Educación Pública (SEP), dependiente del Gobierno, la cual ha creado para hacer más expedita su labor, varias Subsecretarías, entre las cuales se encuentra la Dirección General de Educación Especial, quien a su vez encarga el desarrollo de la metodología necesaria en educación especial, a un grupo de profesionales especialistas en distintas materias, como son: trabajadoras sociales, pedagogos, psicólogos, etc. que forman el Consejo Técnico.

Para obtener orden en cuanto a la elaboración de la metodología para los distintos problemas que la requieren, se decide hacer una división por áreas, resultando las siguientes: Trastornos Visuales, Trastornos de la Audición, Trastornos Motores, Trastornos del Lenguaje, Trastornos de Aprendizaje y Trastornos de Conducta.

En términos generales, las normas que rigen toda el área de educación especial, son: a) desarrollar una didáctica con expectativas más elevadas; b) basarse en las posibilidades del alumno más que en sus limitaciones, lo cual conduce a elaborar programas más amplios que respondan a los

intereses del alumno según su edad, teniendo en cuenta que en algunos casos ciertos aprendizajes escolares se inician cuando se alcanza la pubertad o la adolescencia; c) en cuanto a los contenidos, se considera deseable que se asemejen a los de la escuela regular sin que esto signifique tan sólo hacer más lentos los programas (Cuadernos SEP No. 8, 1981).

Así, se requiere una selección y jerarquización de las materias y un ajuste de su volumen, según las posibilidades del aprendizaje y de las necesidades sociales y prácticas del alumno. Siendo recomendable que, cuando sea posible, las actividades psicomotrices, perceptuales y cognitivas que se aplican en los programas adicionales tomen en cuenta las actividades curriculares regulares. Se sugiere además, una actitud en el maestro que es la de mantener una real pero elevada expectativa que no sea afectada por los diagnósticos de cualquier origen, demostrando que esto ayuda al alumno a desarrollar una auto-imagen positiva que optimice el aprendizaje.

En cuanto a los sujetos sordos se refiere, corresponde al área de Trastornos de la Audición, la tarea de crear programas especiales para sordos e hipoacústicos. Sordos, son aquellos sujetos cuya audición, por causas congénitas, enfermedad o accidente, no es funcional para los requerimientos de la vida cotidiana. Hipoacústicos son aquellos cuya audición es defectuosa pero funcional para los requerimientos de la vida cotidiana, con o sin ayuda de un auxiliar auditivo.

Los programas de educación especial en esta área, se aplican según el grado de pérdida auditiva en 4 niveles: superficial (entre 20 y 40

decibeles, db), media (entre 40 y 70 db), profunda (entre 70 y 90 db), y -  
anacusia (de 90 db en adelante). De acuerdo con la edad de iniciación se -  
distinguen: iniciación temprana (0 a 4 años 6 meses), intermedia (de 4 a -  
ños 7 meses a 8 años 5 meses), y tardía (de 8 años 6 meses a 13 años).

La DGEE, aplica programas de estimulación temprana a nivel prees-  
colar y primarias con el método oral y de comunicación total (con apoyo en  
señas y gestos), los cuales se abordarán en el capítulo 2, para la adquisi-  
ción del lenguaje, en función, como se ha dicho, del grado de pérdida audi-  
tiva y la edad de iniciación. Existen servicios donde se aplican estos pro-  
gramas en escuelas de Educación Especial del D.F. y los Estados, en el Ins-  
tituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH), que funciona en coordina-  
ción con la SSA, en los CREE (Centros de Rehabilitación y Educación Especial)  
y también en instituciones privadas y centros por la DGEE, especialmente pa-  
ra este fin, como son el CPE y el CPEE, entre otros y que se mencionaron an-  
teriormente.

El objetivo de esos programas es dotar a los niños con dificulta-  
des de audición, de los instrumentos indispensables para su adaptación a -  
la sociedad de oyentes, mediante la lectura de labios, y un adiestramiento  
que les permita el máximo aprovechamiento del auxiliar auditivo. El objeti-  
vo final de la DGEE en esta área es la integración de estos sujetos en la -  
escuela común y/o en la actividad productiva (Cuadernos SEP, 1981).

En la práctica, se intenta individualizar la educación y llevar -  
durante la enseñanza un sistema de evaluación-educación-evaluación; jerar -

quizar objetivos y planificar sus acciones en secuencias detalladas; procurar trabajar en pequeños grupos, lo que favorece los aprendizajes gracias a la confrontación de experiencias y elaboraciones "mentales" de logros y fracasos; formar grupos de 4 ó 5 niños por grupo, cuya estructura pueda ir cambiando según el objetivo y el ritmo de cada alumno y que en un aula regular, el maestro pueda atender hasta 3 ó 4 grupos (de 4 ó 5 niños); promover la "normalización"; y, finalmente, integrar la educación especial y la educación regular.

En lo que toca a la instrucción, ésta se lleva a cabo de la siguiente forma: 1) en aula regular con maestro auxiliar que preste asistencia o colabore con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales; 2) en aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica (fonoaudiología, psicoterapia y otros), en turnos opuestos; 3) organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes con duración distinta, con vistas a reintegrarlos al grupo regular; 4) en clases especiales en la escuela regular; 5) en escuelas especiales; y, 6) en el hogar, hospitales, etc.

A partir del tercer punto, se requiere de maestros especiales con el apoyo del equipo multiprofesional adecuado, contacto continuo con el medio físico y humano exterior con pocas actividades deportivas, y formación de grupos integrados, en donde los maestros especiales puedan individualizar la enseñanza para la instrucción regular u otras formas de integración.

Para lograr todos estos objetivos, los maestros especiales reciben una capacitación continua para su actualización y la retroalimentación

de las bases y lineamientos derivados de las políticas de educación especial a nivel de estados y regiones, SSA (INCH) y DGEE, programas multidisciplinarios de intervención temprana y rescatar u orientar en educación especial (SEP FONAPAS, 1981).

Algunos de los datos obtenidos, muestran: Tabla 1, los datos de la O.M.S. (Organización Mundial de la Salud) ára 1978, del porcentaje de problemas de distintos tipos en la República Mexicana, en donde los trastornos de la audición tienen un 0.6% de presentación, en una estimación de la demanda potencial de sujetos con necesidades especiales con una edad de 0 a 14 años. Posteriormente, se muestra como ha ido aumentando la población de sujetos sordos en los años que van de 1976 a 1978 (Tabla 2), y el número de alumnos inscritos por áreas problema en los ciclos escolares de esos mismos años (La Educación Especial en cifras, 1976-1982).

Podemos observar en general, que el número de sujetos sordos con necesidades de educación especial presenta un aumento cada año, y que a pesar de que existen varios centros donde se imparte esta enseñanza, no son suficientes, por lo que el número de alumnos registrados es muy inferior al que se necesita. Por otro lado, hay que notar que se considera sólo a aquellos sujetos que tienen de 0 a 14 años y que no se menciona nada acerca de los de mayor edad.

Hemos mencionado hasta este momento, parte de los datos obtenidos tanto a nivel teórico como informativo por parte de la DGEE, así que pasaremos a exponer los datos encontrados en el aspectos práctico de todo lo ante

rior en el resto de las instituciones visitadas (INCH, SCPE y CPEE) que como ya se dijo derivan sus trabajos de la metodología realizada por el Consejo Técnico.

Cabe mencionar aquí, los problemas que tuvimos para conseguir esta información, ya que se tiene prohibido proporcionarla por orden de la misma Dirección General y que tanto en esta misma como en el Consejo Técnico se ha negado la oportunidad de ser mejor informados; no obstante, en estos y otros lugares se pudo conseguir, aún con algunas reservas, datos del trabajo a nivel práctico.

De este modo se encuentra que se "intenta" llevar a cabo lo propuesto por la DGEE y que los propósitos generales del curso según la Metodología propuesta por el Consejo, son los siguientes: 1) lograr la unificación de criterios en torno a la educación de los niños con trastornos de la audición; 2) incentivar a los maestros para tener actitudes adecuadas hacia la metodología de la enseñanza del lenguaje al niño sordo; y, 3) conocer necesidades de asesoría técnica y obtener sugerencias.

Los objetivos generales del área son: 1) emplear los contenidos y actividades del método oral; 2) crear grupos para la atención de Estimulación Temprana; y, 3) aplicar los métodos propuestos para los diversos grados de audición, y que el maestro adecúe mejor la enseñanza a cada alumno.

En lo que corresponde específicamente a la impartición de la enseñanza, los métodos que se usan son: el método oral y el de comunicación to

MENTALES	2.6 %
CIEGOS Y DEBILES VISUALES	0.1 %
SORDOS E HIPOACUSICOS	0.6 %
IMPEDIMENTOS MOTORES	0.5 %
PROBLEMAS DE LENGUAJE	3.0 %
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	2.5 %
PROBLEMAS DE CONDUCTA	1.5 %

TABLA 1: Datos de la OMS para 1978 de problemas de distintos tipos en la República Mexicana, en donde los Sordos e Hipoacúsicos tienen un 0.6% de presentación, del 10.8% del total.

1976	170 269
1977	175 205
1978	179 286
1979	183 431
1980	187 137
1981	190 238
1982	192 729

TABLA 2: Estimación de la demanda potencial de sujetos sordos con necesidades especiales de 0 a 14 años.



76-77	2 003
77-78	2 617
78-79	3 669
79-80	4 089
80-81	4 999
81-82	6 896

TABLA 3: Número de alumnos que ingresaron en alguna de las instituciones ya mencionadas para recibir instrucción en los ciclos escolares de estos mismos años.

76-77	134
77-78	162
78-79	217
79-80	276
80-81	331
81-82	498

TABLA 4: Número de grupos formados con sujetos sordos e hipoacúsicos.

76-77	17
77-78	16
78-79	22
79-80	31
80-81	42
81-82	48

TABLA 5: Número de alumnos inscritos por áreas problema (de todos tipos) en esos mismos años.

tal, dependiendo del tipo de pérdida auditiva que presente el sujeto. Las áreas que se abarcan en el método oral son: lectura labial, comprensión, articulación, lectura, escritura, coordinación motriz, entrenamiento multisensorial y entrenamiento auditivo. Las áreas que se enseñan a cada niño dependen, como ya se dijo, de su grado de audición y de su edad, mediante los cuales se designan ya sea a preescolar o a primaria. Este método tiene como fin, integrar al niño a la escuela regular de oyentes.

El método de comunicación total incluye lecto-escritura y gestos y señas; se dirige hacia aquellos sujetos que pasan de los 14 años en adelante, independientemente de su pérdida auditiva, ya que se consideran 3 cosas: 1) que es necesario para estas personas contar con un medio de comunicación lo más pronto posible y que este método se los proporciona; 2) que no importando su grado de audición, lo van a poder aprender rápidamente y que además es ideal para aquéllos que padecen anacusia (sordera total); y, 3) que las personas mayores de 14 años van a tener más dificultad en aprender el método oral.

Lo que se considera acerca de estos planteamientos es lo siguiente: 1) que sí es necesario que cuenten con un medio de comunicación rápidamente, pero si éste no les va a ser funcional, es decir, que si no les va a servir para comunicarse adecuadamente con todas las personas, tomando en cuenta que no todos saben leer y escribir (además de que una gran mayoría de personas sordas provienen de un nivel socio-cultural bajo) y que se debe considerar que no todos los gestos son universales. Con esto no se quiere decir que la forma de comunicación total sea completamente inútil, ya que -

como las mismas personas entrevistadas admitieron, funciona en varios casos, sino que si el sujeto sordo puede tener un medio de comunicación que sea más eficiente, por qué conformarse o por qué limitarlos únicamente a estos medios. Se considera aquí, que el ser sordo no implica necesariamente no poder articular o no poder comprender lo que se le dice por medio de la visión desperdiciándose de este modo los sentidos de la visión, tacto, gusto y olfato y, algo que es muy importante, se le niega a su aparato fonador la oportunidad de funcionar, no sólo porque en su mayoría los sujetos disminuidos auditivamente rara vez lo usan, sino además de que no lo van a aprender a usar, nunca lo van a necesitar porque el método aprendido no lo incluye .

2) Con respecto a este punto, podemos argumentar que es cierto que el método de comunicación total es más rápido de aprender por el sujeto, independientemente de su nivel auditivo, pero qué tanto le va a servir en todos los aspectos de su vida, y en qué medida los va a ayudar a adaptarse a las diferentes situaciones a las que se enfrenta; y, 3) se considera que se les niega, como ya se dijo antes, la oportunidad de utilizar el resto de sus sentidos y órganos sólo por el hecho de suponer que por su edad o su anacusia le va a ser más difícil aprender un medio de comunicación oral, lo que en último caso dependería más directamente del diseño de la programación, así como de la frecuencia con que se imparta la enseñanza, la cual se podría realizar en forma intensiva.

Se puede decir, que en la forma de diagnosticar los casos que lleguen a cada una de estas instituciones comienza el problema, ya que desde aquí se les asigna a uno u otro tipo de enseñanza dependiendo de las características que presente la persona. Antes de ser asignados, son evaluados en

distintas áreas: por el Otólogo en cuanto al daño orgánico; el Audiometra determina su nivel auditivo; la Trabajadora Social su nivel socio-económico y la entrevista inicial con los padres; el Psicólogo evalúa su nivel de retardo (por medio de pruebas psicológicas como el WISC, WAISS, etc.) para obtener información acerca de actividades en general, síntesis visual, etc.

Por medio del diagnóstico obtenido se intenta formar grupos homogéneos, es decir, grupos de sujetos que presenten características similares como: edad, entrenamiento previo, pérdida auditiva, etc. lo cual no siempre se logra debido a que la población de sordos que requieren ser educados es mucho mayor al número de maestros que imparten este tipo de enseñanza, - por lo que en un mismo grupo se presentan sujetos con distintas características.

Dentro de los requisitos que se tienen para pasar al estudiante de un programa a otro, están: el cumplir tanto con las actividades como con los objetivos que se llevan tanto individualmente como en grupo. Cabe señalar que la instrucción del sistema de comunicación, así como la ubicación en el nivel correspondiente está a cargo exclusivamente del pedagogo, del maestro especializado en problemas de la audición, del terapeuta del lenguaje o terapeuta en comunicación humana, y que el psicólogo interviene sólo si se presentan problemas educativos que impidan al niño integrarse al grupo normal de instrucción, además de ser el encargado del entrenamiento a padres.

Así también, la evaluación es llevada a cabo por el pedagogo, ya

que es él el que diseña toda la programación (que incluye objetivos y actividades). Esta se realiza en cada área y en base al objetivo y actividad que haya sido llevada a cabo. Se informó que en general, los resultados obtenidos en cada método han sido satisfactorios, aunque se avanza muy lentamente y que muchas veces depende de la capacidad del alumno el avanzar más rápido.

Se menciona también que en base a esto, la enseñanza es individual si el sujeto así lo requiere y que si no, se le integra a un grupo debido a que por este medio avanza más al observar los éxitos y fracasos de sus compañeros. No obstante, como ya se dijo, lo anterior no siempre se cumple - por falta de maestros y la variedad de alumnos con diferentes características que logran entrar a la escuela. Esto se refleja claramente en el número de maestros que atiende a cada grupo, ya que algunas escuelas sólo tienen dos grupos de 10 niños aproximadamente y un maestro por cada grupo. Hay que recordar que una de las intenciones es que cada grupo tenga un maestro especialista y uno auxiliar.

Es conveniente señalar que estos maestros reciben capacitación constante que se lleva a cabo una vez al mes, con asesoría, y que son maestros especializados que según los informes recibidos, cuentan con los conocimientos necesarios para poder planear su forma de trabajo y adecuarla a cada caso que se presente, pero que siempre estará basada en la metodología realizada por el Consejo Técnico de la DGEE, con respecto a la cual se puede decir, que en resumen, es el planteamiento de pasos a seguir en la instrucción de cada medio de comunicación y que sugiere una serie de actividades y materiales en forma general, de los cuales el maestro encargado toma

rá lo necesario para programar la enseñanza. Así también, se establecen los objetivos y propósitos generales para ésta.

Consideremos ahora, que por una parte se plantea la necesidad de individualizar los programas o trabajar en grupo según se requiera, con el fin de integrar a los sujetos sordos a escuelas regulares de niños oyentes, o en escuelas con grupos integrados (grupos especiales para niños con problemas de aprendizaje dentro de una escuela normal), lo que no siempre es posible en el caso del sistema de comunicación total. Es cierto que el individualizar tiene la ventaja de tomar sólo lo que es útil para determinada persona, pero en la práctica no siempre se lleva a cabo, ya que queda a cargo del maestro la elaboración del programa y el contenido de éste.

Por todo esto, se propone la posibilidad de diseñar un programa más estandarizado, que se pueda aplicar a un mayor número de personas o que abarque una mayor población; que sea más específico y que cubra todas las áreas que la misma comunicación requiere; que sea menos rígido en cuanto a los requisitos de nivel de audición y edad que se piden y que sólo se consideren para ver cuáles son sus características y los repertorios e instrumentos que poseen para mejorar su instrucción, y no con el fin de clasificarlos, y por este medio asignarlos a tal o cual método de comunicación; así también, que sea más sistemático para que con esto se pueda llevar un control mayor de lo que se está enseñando y ver que fallas va presentando el programa para así hacer los cambios necesarios; que sea tan flexible que sea capaz de no cambiar su forma original, pero que sin embargo sea posible adaptar el contenido de lo enseñado según las necesidades del sujeto, mien-



tras las actividades que sirven para desarrollar la comunicación en todas sus áreas no se fragmenten y sigan siendo las mismas aunque el contenido cambie.

Hasta este momento, la respuesta ha sido positiva hacia la pregunta de que si los programas aplicados han sido efectivos; sin embargo, se menciona que aunque han dado buenos resultados, no todos los alumnos están bien preparados, lo que sugiere la obligación de intentar al máximo posible una mejor preparación de éstos. No obstante, se considera que no todo depende de los maestros, sino que existen otros factores que influyen grandemente, como son el nivel socio-económico y cultural del alumno y su familia, otros trastornos que tenga el sujeto aparte de la disminución auditiva, y algo que es de suma importancia, la participación de los padres en la enseñanza, ya que ellos son los que pasan la mayor parte del tiempo con él.

En estas instituciones, el psicólogo es el responsable de proporcionar el entrenamiento a los padres. Se intenta con esto que su participación sea constante. Su instrucción se lleva a cabo por medio de pláticas y una vez al mes se les integra a sesiones de una clase modelo para que lleven a la práctica lo que han aprendido.

Finalmente, y después de haber abordado lo correspondiente a las instituciones dependientes de la DGEE, se pasará a exponer lo que se está llevando a cabo en la ENEP Iztacala.

El único método que se utiliza es el oral, e incluye las siguientes

tes áreas: articulación, comprensión, lectura labial, escritura y lectura textual. Debido a los problemas que se tenían al trabajar cada área por separado, se integraron en la enseñanza. Sin embargo, hay aspectos que todavía no se han tocado y que son necesarios para complementar los anteriores, como son: entrenamiento auditivo y entrenamiento multisensorial. En toda la programación, se distinguen varias técnicas psicológicas conductistas, como son: reforzamiento, establecimiento de conductas básicas, desvanecimientos y otras.

El diagnóstico que se usa es el diseñado por Galindo y cols. (1980), y consta de dos partes. "En la primera se observa al sujeto y se evalúan las siguientes áreas: conductas básicas, habilidades sociales y de adaptación, conductas académicas y conductas problema. La segunda es una entrevista con los padres que permite ampliar la información, detecta problemas en el hogar y hace contacto con el medio social y cultural del individuo". Este diagnóstico es realizado por los estudiantes de Psicología que están llevando la práctica en la materia de Educación Especial y Rehabilitación, y son a ellos a quienes se asigna la instrucción de los sujetos con problemas auditivos que se presentan. El número de personas que atiende cada uno depende de la demanda que exista en ese momento y del número de alumnos por grupo, pero regularmente, el número máximo de niños por maestro es de 4 y el mínimo de uno. Los programas se planean individualmente si el niño apenas va a iniciar el aprendizaje del método, y en grupo si ya es avanzado. Los requisitos que se tienen para pasarlo de un programa a otro están en base al cumplimiento de los objetivos y actividades programadas, ya sea con un 80 ó un 100% de respuestas correctas. La evaluación se lleva a

cabo en todas las etapas, es decir, antes, durante y después del tratamiento. Los resultados que han obtenido han sido, según informes recibidos, muy aceptables, aunque dependiendo del niño y en muchas ocasiones de la cooperación de los padres su avance.

En cuanto a la capacitación de los psicólogos, Iztacala, durante la formación profesional de cada uno de ellos, ha intentado proporcionarle una metodología para trabajar con sujetos con disminuciones auditivas, con la cual puedan elaborar programas para su educación, y aunque no cuenta con especialistas en problemas auditivos, proporciona al psicólogo instrumentos y herramientas que le permitan investigar, diagnosticar, programar, evaluar, aplicar y corregir la enseñanza-aprendizaje, y no sólo con sordos, sino con distintos problemas de aprendizaje.

Para concluir, podemos decir que aunque Iztacala ha trabajado con estos y otros problemas de educación especial y ha obtenido buenos resultados, sobre todo con el manejo de técnicas conductuales, todavía necesita corregir, aumentar y mejorar muchos aspectos, y en especial al trabajar con sujetos sordos. No obstante, el psicólogo representa una alternativa para contribuir al diseño y aplicación de programas, así como en la formación de paraprofesionales (entre ellos los padres), para ayudar a superar el problema de la falta de maestros de sordos, para abarcar una mayor población de personas con esos requerimientos.

CAPITULO 2


SORDERA

→ [ Antes de elaborar cualquier programa de entrenamiento en lenguaje oral para sujetos sordos, es indispensable que la persona interesada en esto, conozca varios factores que influyen directamente en el aprendizaje de este medio de comunicación, entre los cuales se encuentran: las características de los sujetos sordos, en donde se incluyen las definiciones y clasificaciones de la sordera, los tipos y causas, el nivel intelectual y rendimiento escolar del sordo, etc. ] Las características del medio ambiente en el cual se llevará a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje y las características que debe considerar el hablante, es decir, del instructor, familiar o cualquier persona que desee establecer comunicación con el sordo por medio del lenguaje oral.

Es por esto, que el presente capítulo pretende resumir estos factores, iniciando con las características de los sujetos sordos.

→ [ De este modo, cabe decir, que una persona sorda se diferencia en muchos aspectos de una persona oyente. La limitación auditiva de la primera, le impide relacionarse con su medio ambiente normalmente como lo hace la segunda y esto hace que su desarrollo se retrase, pudiéndose superar en todo caso, únicamente, por las oportunidades educacionales a las que esté expuesta. ]

→ [ Las diferencias conductuales que ambas presentan residen principalmente en que, en el sujeto sordo, se observa una marcada falta de lenguaje, medio por el cual, toda persona adquiere la mayor parte de la información que desarrolla los procesos de pensamiento, que a su vez hacen que el

sujeto se adapte mejor a su medio. Así, en el sordo carente de lenguaje se manifiesta el retardo en varios aspectos de su vida, por ejemplo, se nota que no se puede asistir a una escuela de oyentes debido a que en esta situación su rendimiento escolar se muestra bajo a comparación de los otros alumnos; asimismo, su ajuste personal y social no es el adecuado ya que no cuenta con un medio de comunicación efectivo que le permita relacionarse con los demás, etc. Estos y otros problemas hacen del sujeto con problemas auditivos una persona con necesidad de educación especial. 

Por este motivo, cuando se vió la importancia de elaborar un programa especial para sordos, fue necesario tomar como base todos aquellos aspectos que lo caracterizaban para poder desarrollar este trabajo. Se tomó en cuenta que no hay dos personas iguales y que en muchos casos iba a ser necesario elaborar programas individuales por las propias condiciones educativas que requiriera el sujeto, pero también se vió que en otros casos, la educación iba a ser grupal, por lo que se intentó hacer un análisis general de las características presentadas por los sujetos sordos, e intentar con esto que el programa oral combinado fuera adaptable a ambas situaciones.

Tomar en cuenta los aspectos que lo identifican, implica trabajar sobre problemas reales, lo que es de suma importancia ya que ellos son el objetivo de esta labor. Es necesaria una clara comprensión de todos aquellos factores que influyen en forma directa en su educación y continuo desarrollo, y que toda persona interesada en su educación y rehabilitación, conozca ampliamente todas las características que presenta el sujeto sordo, ya que sin esto, todo intento por prevenir o habilitar sería inútil, puesto

que de este conocimiento se desprende directamente todo tipo de programación.

Hay que tomar en cuenta, como antes se dijo, que el sordo necesita de una educación más específica que se lleve a cabo en las mejores condiciones ambientales, si es que se desea que su desarrollo se acerque más a la normalidad, por lo que es necesario tomar en cuenta sus necesidades esenciales y partir de aquí para educarlo, y para elaborar y/o adaptar cualquier método de enseñanza.

De esta forma, se procederá a exponer las características que presentan los sujetos con disminución auditiva, cuyo estudio ha respondido más frecuentemente a dos intereses. El primero es hacer una identificación o clasificación de estos individuos para enrolarlos en programas ya existentes (p. ej. Perry, 1978); y el segundo, para hacer los ajustes necesarios para un programa de educación particular (p. ej. Perello, 1972).

Los aspectos considerados con más frecuencia son: definiciones y clasificación de sordera, tipos y causas, características personales del sujeto, tipo de enseñanza que requieren (individual Vs grupal), y, los factores internos del sujeto. Cada uno de los cuales se explicará a continuación.

#### Definición y Clasificación.

Una disminución auditiva significativa educacionalmente existe, -

cuando un defecto en una o más partes del oído y las vías nerviosas asociadas de éste al cerebro, impide a un sujeto de escuchar, percibir o atender, ya sea a un lenguaje poco perceptible, a una conversación ordinaria o a una conversación en voz alta, y cuya pérdida auditiva ha afectado el desarrollo del lenguaje (Mc Connel, 1973). ]A

Las definiciones más comúnmente usadas con sordos, han partido de uno de los siguientes punto de vista: cuantitativo, que basa sus definiciones en el grado de pérdida auditiva; funcional que se basa sólo en la edad en que empezó la sordera, o edad de inicio; y, el orgánico que parte del origen físico o localización del defecto auditivo.

El punto de vista cuantitativo, intenta clasificar la disminución en base al grado de pérdida medida en decibeles (db) por un audiometro, aparato especial con una medida internacional estandar de 150 db, y que contiene una escala de frecuencias que incluye 7 tonos que al combinarse componen los sonidos del lenguaje. Un ejemplo de clasificación cuantitativa que intenta identificar la pérdida o grado de audición con fines educativos, es la propuesta por Streng y cols (1958, citado en Telford y Sawrey, 1973), y que está representada en 5 clases como sigue:

Clase 1, pérdidas leves (20 a 30 db). Las personas incluidas en esta clase aprenden a hablar oyendo a los otros en la forma evolutiva ordinaria, y se encuentran entre los individuos con defectos auditivos serios y los normales.



Clase 2, pérdidas marginales (30 a 40 db). Estas personas tienen con frecuencia, cierta dificultad para oír el lenguaje a una distancia relativamente grande y para seguir una conversación de grupo, pero pueden aprender a hablar oyendo a los demás. ✓

Clase 3, pérdidas moderadas (40 a 60 db). Los pertenecientes a esta clase pueden aprender el lenguaje auditivamente con ayuda de amplificadores de sonido y con ayuda de la vista. ✓

Clase 4, pérdidas graves (60 a 75 db). Estas personas no adquieren el lenguaje sin la utilización de técnicas especializadas. A muchas se les considera "sordos educables", y están entre el duro de oído y el sordo. ✓

Clase 5, pérdidas profundas (más de 75 db). Estos sujetos rara vez aprenden el lenguaje solamente oyendo a los demás, aunque se amplifique el sonido al máximo. ✓

Este tipo de clasificación no es el único existente y su rango establecido es inferior al propuesto por otros autores, por ejemplo, al de Myklebust (1964, cit. en Smith y Neisworth, 1975), que divide en dos categorías a los individuos con problemas de audición, éstas son: sordo y duro de oído. El sordo es aquél que tiene una pérdida del oído tan severa que el sentido de la audición no le es funcional (no le es útil), y el desarrollo del lenguaje hablado normal es impedido. El duro de oído o de audición parcial es aquél cuyo sentido es defectuoso pero funcional, de tal forma que el desarrollo del lenguaje hablado no se imposibilita. Esta categoría

incluye 5 niveles con variación de grados de pérdida en decibeles.

- 1) Leve de 27 a 40 db
- 2) Medio de 41 a 55 db
- 3) Marcado o moderado de 56 a 70 db
- 4) Severo de 71 a 90 db
- 5) Extremo de 91 db ó más

Este tipo de definiciones es útil al programa, desde el momento en que se requiere la identificación del grado de audición del individuo sordo, con el fin no de clasificarlo, sino de conocer sus posibilidades de audición, con el fin de proporcionarle toda la ayuda posible, tanto de amplificadores del sonido o ayudas auditivas, como para que el futuro entrenador emplee y aproveche este residuo auditivo para mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje.

El punto de vista funcional distingue dos categorías de disminución auditiva principalmente, en base a la edad en que aparece el problema, o edad de inicio, y está representada en primer lugar, por "The White House Conference on Child Health On Protection" (1931, cit. en Telford y Sawrey, 1973). Las categorías propuestas por ésta, son parecidas a las mencionadas por Myklebust en la parte anterior, pero con la diferencia de que aquí no se considera importante en ningún momento la medición del grado de pérdida auditiva en decibeles. Las categorías son: sordo y duro de oído. Para "The White House" sordos son: a) aquellas personas que nacen con una pérdida auditiva lo suficientemente grande para impedirles la adquisición espon-



tánea del habla; b) las que se quedan sordas antes de que el lenguaje y el habla se hayan fijado; y, c) las que se vuelven sordas tan enseguida después de haber adquirido el habla y el lenguaje, que estas habilidades prácticamente se pierden. Duros de oído son aquéllos que han adquirido un lenguaje útil y la capacidad de entender el lenguaje antes de su pérdida del oído y han conservado estas habilidades.

IZT. 1000906

En estas definiciones se puede notar que un individuo con una pérdida congénita de la audición con 80 db se llama "sordo", y otra persona con la misma pérdida, pero adquirida después de haber aprendido el lenguaje, se llama "duro de oído". Por lo mismo, estas definiciones pueden presentar cierto problema, ya que no necesariamente se va a calificar a un sujeto como sordo sólo por no haber adquirido el lenguaje en las condiciones que aquí se establecen, ya que puede tener restos auditivos que le permitan aprender el lenguaje por medio de un entrenamiento adecuado, y en este caso la etiqueta que le correspondería sería la de "duro de oído", violando el uso común de los términos sordo y duro de oído, los cuales se refieren al grado de la pérdida más que a la edad en que se ha perdido el sentido de la audición.

Otros representantes del punto de vista funcional <sup>DE</sup> es el Committee on Nomenclature of the Conference of Executives of American Schools for the Deaf (1938, cit. en Smith y Neisworth, 1975). Para ellos, y en forma más sencilla, sordos son personas en las cuales el sentido del oído no es funcional para los propósitos ordinarios de la vida; y duros de oído son aquéllos en quienes este sentido, aunque defectuoso, es funcional con o sin a-

judas auditivas. Los sordos se dividen entonces en: a) sordos congénitos y, b) sordos accidentales que nacieron con audición normal, pero en los cuales ésta ha dejado de ser funcional (útil) a causa de accidentes o enfermedad. A

D Este tipo de definiciones contribuyen a un mayor conocimiento del sujeto, ya que dependiendo de la edad en que empezó el problema se puede identificar realmente el problema actual D determinar sus características y las posibilidades de entrenamiento para adecuarlos a éstas.

Podemos observar que los términos usados con más frecuencia son - sordo y duro de oído, no obstante, entre los especialistas en el tratamiento de problemas de la audición se ha preferido usar el término hipoacúsico, para nombrar a las personas con disminuciones auditivas, ya que se ha considerado que no hay individuos completamente sordos, aunque en algunos casos extremos de hipoacusia, no se puede distinguir alguna reacción ante un ruido muy intenso, y no se sabe si lo oyeron o lo sintieron (Galindo y col., - 1980).

(2)

D Por último, el punto de vista orgánico, subdivide las disminuciones según el origen físico o la localización del defecto en el oído. Así, las divisiones son las siguientes: sordera de conducción, sordera senso - neural, pérdida central o perceptual, daño endógeno y daño exógeno o adventisio (Telford y Sawrey, 1973; Smith y Neisworth 1975). D *citado en Rivas, M.* La sordera de conducción o pérdida conductiva puede ser ocasionada por obstrucciones o lesiones en el oído externo o medio, el cual bloquea la transmisión de las vibraciones del sonido, al oído interno. La sordera senso-neural, o neural sim-

**FALTAN**

**PAGINAS**

**40, 41**

tra causa puede ser debida a accidentes o lesiones con fracturas del cráneo, ~~balazos~~, etc.

En lo que respecta al tipo de sordera senso-neural o del oído interno, las causas pueden ser las siguientes. Una de ellas es la ocasionada por drogas o venenos que pueden afectar la estructura del oído interno. Las infecciones por bacterias y virus como la rubeola materna que raramente causa una sordera total, pero puede resultar en una pérdida severa, es otro factor importante; la encefalitis; otras enfermedades como sarampión, paperas, influenza, etc. pueden infectar el sistema respiratorio y provocar altas temperaturas que pueden dañar las fibras nerviosas. El factor Rh y otras incompatibilidades sanguíneas es otra causa de sordera neural, así como ruidos de alta intensidad, golpes fuertes en la cabeza que pueden ocasionar pérdidas en varios grados, así como lesiones en el nacimiento. Partos prematuros, trabajo prolongado o dificultades en el parto, desórdenes metabólicos y endócrinos como el hipotiroidismo o crecimiento exagerado de la glándula tiroides. Así también, este tipo de sordera puede ser hereditaria y por último, se puede deber a presycusia o pérdida debida a la edad avanzada.

DI En lo que toca a las causas de sordera central o perceptual, podemos mencionar los defectos en el nervio auditivo, que afectan la transmisión de impulsos del tronco del cerebro al área auditiva de la corteza cerebral; las lesiones en las vías auditivas que producen desórdenes del lenguaje como afasia receptiva (p. ej. la inhabilidad de entender los símbolos del lenguaje); enfermedades como encefalitis, meningitis y esclerosis múltiples.

Así también, las lesiones por toxinas, por ejemplo, envenenamiento con monóxido de carbono, lesiones en el nacimiento y anoxia (falta de oxígeno al nacer) y por último, tumores cerebrales y granos, son otros factores que pueden ocasionar sordera central. JF

DE Las causas del tipo de sordera o disminuciones endógenas son debidas a factores genéticos, congénitos o por desviaciones en el desarrollo; y el daño exógeno o adventicio se puede deber a factores postnatales medioambientales como por ejemplo un mal tratamiento médico, enfermedades o toxinas como ya se mencionó en la parte de definiciones y clasificaciones.

Los tipos y causas de sordera se han estudiado más comúnmente por parte de médicos y especialistas en la materia, y por psicólogos, pedagogos y otras personas interesadas en el problema, con el fin de ampliar la información acerca del sujeto.

### Características Personales.

Los niños y adultos sordos o hipoacúsicos que asisten a escuelas de educación especial y aún aquéllos que ni siquiera han tenido la oportunidad de tener una atención a su problema, muestran varias diferencias individuales que son importantes para elaborar cualquier programa o método de enseñanza. Estas diferencias se desprenden, a parte de si ha sido educado especialmente o no, en base al medio ambiente en el que se ha desarrollado, y si éste le es favorable, a la edad de inicio del problema, a su nivel auditivo, "inteligencia", rendimiento escolar, habilidades, a su ajuste perso-

nal y social, etc. Estos aspectos determinan el estado actual del sujeto así como sus necesidades educativas en forma estrictamente personal, y han sido estudiados por varios autores, entre ellos Perello (1972), Perry (1978) Telford y Sawrey (1975).

La edad en que empezó la sordera como ya se mencionó anteriormente, es importante ya que dependiendo de ésta, se podrá ver el grado de retraso en el desarrollo que tiene el hipoacúsico, así como las habilidades con las que cuenta para su educación, en su edad actual. Así, en la bibliografía revisada se encontrará que el aprendizaje en comunicación oral, motivo de este trabajo, en cuanto a los métodos analítico y sintético aplicados separadamente, es más difícil para los "sordomudos", o sea, aquéllos que nacieron sin audición o la perdieron a temprana edad, antes de haber adquirido el lenguaje y cuyo aparato fonador es útil pero no ha tenido el uso necesario.

Así también, es más fácil para aquéllos que ensordecieron habiendo adquirido ya la palabra y el concepto de lenguaje, sin embargo, en éstos la distorsión del sonido al oír, puede confundirlo por lo que se tiene que tener cuidado al programar, ya que muchas veces no concuerda lo que ven con lo que oyen. En lo que respecta a la lectura labial incluida en los programas orales, los que ensordecieron más rápidamente tienen mayores dificultades para aprenderla, y en cambio, las sorderas progresivas permiten que el enfermo aprenda paulatinamente y de manera insensible a utilizar la visión, para desarrollar la lectura labial. Se menciona de igual forma, que los niños tienen más facilidad para aprender el método oral en forma casi espontánea, pero que no obstante, las personas adultas entre 40 y 60 años tienden



a perfeccionarlo debido al interés que ponen. Sin embargo se sugiere que, entre más jóvenes se enseñe, mejor lo harán después y propiciarán un mayor interés, voluntad y experiencia en hacerlo (Perello, 1972).

El nivel auditivo tocado antes, también constituye un factor importante a tomar en consideración, ya que por este medio se puede determinar algún tipo de ayuda auditiva que contribuya a mejorar su audición y como consecuencia su aprendizaje. Se debe considerarla aparte de esto, ya que no sólo el grado de audición es importante determinando el umbral o umbrales de percepción auditiva, sino también por medio de los 7 tonos del audiómetro, la dificultad de algunos individuos para oír algunos tonos, como los agudos, lo que distorciona el lenguaje que oyen y a su vez su propio lenguaje. Por lo común, la pérdida auditiva en estos sujetos se encuentra tardíamente porque parecen responder bien a los sonidos comunes. El índice de audición de sólo tonos agudos se observa en el hecho de que estos sujetos omiten al hablar la mayoría de las consonantes agudas como son f, s, y z. Para ellos, el lenguaje es un rumor de sonidos de tono grave y por eso les es difícil comprender y pronunciar claramente las palabras (Lowenbraun y Scroggs, 1978), aunque mejoran mucho la comprensión para tonos agudos (Perello, 1972).

Es necesaria la detección temprana de las pérdidas auditivas, sobre todo para dar una educación a tiempo y evitar con eso el retraso general de su desarrollo. En lo que respecta a los métodos orales, específicamente en lectura labial que pudiera ser uno de los aspectos más difíciles de entrenar, todavía no se ha establecido la influencia precisa del nivel auditivo

vo, aunque los duros de oído ejecutan mejor que los sordos profundos probablemente debido a la mayor contribución que su audición hace en aprender el nuevo lenguaje y en percibirlo a través del observar y oír combinados (Perry, 1978).

Inteligencia es otro aspecto que se toca con mucha frecuencia. La mayoría de los estudios que tratan este punto, han intentado determinar y comparar a sujetos sordos y oyentes por medio de pruebas psicométricas, sin embargo, no se han encontrado hasta ahora diferencias que sean significativas entre ellos, e incluso se han presentado contradicciones en algunas pruebas, en las cuales se han encontrado personas hipoacúsicas con un coeficiente intelectual (CI) superior al de las personas de audición normal. Por este motivo, el interés en el factor inteligencia se ha ido perdiendo, y hay gente incluso, que lo considera carente de sentido y utilidad, y que sugieren que en caso de que se apliquen tales pruebas, se hagan con el fin de medir o evaluar el estado actual de este tipo de personas disminuidas con algún tipo específico de daño, edad cronológica y sus antecedentes, y que además se mencione el tipo de test que se haya aplicado para evitar una mala interpretación de éste (Telford y Sawrey, 1973).

Por todo esto se ha concluido que las diferencias en inteligencia se deben más que a factores hereditarios, a factores medioambientales favorables o desfavorables, por un lado, mientras que por otro se sugiere que la inteligencia es un producto tanto de factores genéticos como ambientales y que parcialmente es un producto social, por lo que los puntajes en los tests psicométricos son índices generales del nivel de funcionamiento que

no incluyen información sobre estos determinantes. Se concluye además que las diferencias en el funcionamiento intelectual no son significativas entre sordos y oyentes, sino sólo cuestión del medio ambiente en el que se desarrollan, y que si en ocasiones los sordos no son más "inteligentes", se debe a que la cultura no ha podido desarrollar o utilizar recursos o métodos específicos de entrenar y educar a los sujetos disminuidos. No obstante, debemos considerar que los procesos perceptivo y conceptual de estos individuos no se desarrollan de una manera comparable (Myklebust, 1953, 1960; Farrant 1964; citados en Telford y Sawrey, 1973), pero con un entrenamiento adecuado los hipocúsicos se desenvolverán tan bien como los normales, así como en lenguaje (Kates y cols., 1961; Furt, 1963, etc. cit. en Telford y Sawret).

El rendimiento escolar es otro punto a considerar. Se ha encontrado que el sordo tiene un retraso de tres a cinco años en cuanto a este aspecto, y que la cantidad absoluta de retraso aumenta con la edad, es decir, el retraso es general y se presenta acumulativamente con la edad si no es educado a tiempo (Meyerson, 1963, cit. en Telford y Sawrey). Meyerson menciona que el retraso es menor en habilidades mecánicas como el cálculo aritmético, el deletreo y el motor que en las áreas intelectuales como comprensión de párrafos, significado de palabras y comprensión aritmética. El lenguaje y la comunicación se retrasan con relación a las habilidades motoras y de cálculo. El retraso educativo puede ser en parte, resultado de la excesiva cantidad de tiempo escolar que requieren para aprender a hablar y de sus consiguientes deficiencias de lenguaje. El desarrollo de mejores métodos para enseñar a estos sujetos desde pequeños, puede ayudar a reducir -

la amplitud de su retraso educativo.

Las habilidades con que cuenta el sujeto, contribuyen a un mejor y más acelerado aprendizaje, dentro de éstas se incluyen no sólo las de aprendizaje, motoras o manuales ya mencionadas, sino también las habilidades visuales y perceptivas. El sujeto sordo puede tener alguna habilidad aprendida espontáneamente, o pueden ser desarrolladas por medio del entendimiento. Dependiendo del sujeto y del tipo de entrenamiento, unas se facilitarán y otras no o serán más difíciles de aprender. Por ejemplo, se considera que hay amplias variaciones en la habilidad de leer los labios. Algunos son "lectores de momento" y otros tienen una facilidad razonable para utilizar las señales visuales, mientras que otros lo encuentran extremadamente difícil. Se considera que hay razones para sospechar que los factores biológicos no contribuyen grandemente en el desarrollo de las habilidades y que éstas son moldeadas con instrucción, determinación y práctica, aunque no obstante, persisten las diferencias individuales durante cualquier entrenamiento, de modo que se podría dividir en pobres, promedio y excelente a los sujetos en cuanto a su ejecución (Perry y Silverman, 1978).

Continuando con el ejemplo de lectura labial, se considera que un lector debe ser capaz de reconocer todos los movimientos visibles de las palabras habladas, y debe llenar los espacios menos visibles. Para ayudarlo a lograr esto, debe ser entrenado a usar las sensaciones que imagina o siente en sus propios músculos del lenguaje así como a sentir mientras aprende, el movimiento en los músculos del hablante mientras lo observa (retroalimentación cutánea y kinestésica). Aún, un lector de labios experto, cuando se

confunde, frecuentemente imita en silencio los movimientos que él ve. Esta imitación lo ayuda a trasladar la imagen visual a una imagen motora del lenguaje, y usualmente con la práctica pueden incrementar su valor como señal (Perry y Silverman, 1978).

Perry y Silverman consideran de antemano las habilidades que deben ser alcanzadas por el sujeto para una lectura de labios eficiente, éstas son: a) destreza perceptual, en donde el lector percibe los elementos del lenguaje rápidamente; b) habilidad sintética. El lector aumenta las palabras y frases que él puede identificar con cualquier señal lingüística y situacional disponible; c) flexibilidad. El lector permanece listo para revisar su identificación tentativa de mensajes hablados, cuando la nueva información necesita un cambio. Ellos sugieren adicionalmente que es útil que cada estudiante determine el grado de ejecución o destreza de lectura labial que necesita en su trabajo y vida social, y que a su vez, el maestro arregle las condiciones de enseñanza de tal forma que desarrollen eficazmente la habilidad, lo que nosotros recomendamos no sólo en la lectura labial, sino en todas aquéllas que se necesiten.

En la enseñanza del método oral, es de suma importancia la agudeza visual. Con ésta nos referimos a la habilidad del ojo de distinguir detalles finos. Su relación con el método oral reside en especial en lectura labial, y se toma en cuenta ya que las deficiencias visuales son más comunes entre hipoacúsicos que entre oyentes (Berger, 1972, cit. en Perry y Silverman), y debido a que el motivo que haya dado origen a la pérdida auditiva, no sólo afecta regularmente el oído, sino también otras partes del

cuerpo, como son los ojos. La lectura labial requiere buena visión, y aún las menores desviaciones visuales pueden causar bajas calificaciones, ya que aún los sujetos oyentes reciben más información a través de entradas visuales-auditivas combinadas, que cualquiera de ellos aisladamente, especialmente en situaciones ruidosas, como lo apuntan Perry y Silverman; ellos sugieren que una visión de 20/40 es suficiente en la mayoría de las situaciones de conversación y que por lo mismo debe hacerse uso de todas las ayudas visuales necesarias (médicas, lentes, etc.) para superar el problema.

Otro aspecto que aunque no se ha considerado con mucha frecuencia es importante y es el sexo del sujeto sordo. Los hallazgos a este respecto son los siguientes: se ha encontrado que las mujeres tienden a calificar mejor que los hombres en muchas pruebas de lenguaje, aunque estas diferencias no muestran una significancia relevante (p. ej. Mc Eachern y Rushford, cit. en Kennet, 1972).

Otros estudios han reportado la superioridad en lectura de labios en mujeres. Por ejemplo, Costello (cit. en Kennet), encontró una diferencia significativa a favor de las mujeres, entre niños sordos y duros de oído, cuando leyeron oraciones, pero no cuando leyeron palabras. Keil por un lado y Frisina por otro (citados en Kennet), encontraron que las mujeres eran superiores. El primero probando con niños sordos y normales y el segundo con niños sordos. Una posible explicación de estas diferencias es que los hombres sordos están con menos frecuencia en conversaciones en grupos pequeños que las mujeres y su comunicación es más bien de uno a uno y ven más televisión que las mujeres. También se encontró que los hombres y mujeres -

responden similarmente a la dificultad de leer los labios en hablantes hombres, pero los hombres encontraron más dificultad en entender a hablantes mujeres a diferencia de las mujeres que lo intentaron.

Con respecto al ajuste personal y social, las afirmaciones que se han hecho se aplican igualmente al sordo y al duro de oído. Los estudios realizados muestran un grado de inestabilidad emocional, de "neurotismo" y de desajuste social mayor que en los sujetos de audición normal (Allbright, 1952; Fiedler, 1952; Levine, 1960; citados en Telford y Sawrey, 1973).

Telford y Sawrey mencionan que el niño sordo no necesita ser psicológicamente diferente al niño oyente aunque los que tienen problemas auditivos son más desajustados, no manifiestan formas o pautas distintas de desajustes y éstas son tan variadas como las de los niños normales. Muchos de estos problemas no se derivan directamente de la pérdida del oído, sino que se acentúan por esta causa, aunque no se atribuyen a la mala audición.

Por su parte Bowley y Gardner (1976) dicen que no podemos ignorar que la aceptación de una disminución grave y permanente respresenta una gran experiencia en cuanto a entereza, habilidad y comprensión de los padres, y requiere adaptación, sobre todo en lo que se refiere a los planes para el futuro del niño. Ellos mencionan como los autores señalados anteriormente, que las dificultades de la mayoría de los niños incapacitados son muy similares a las de los niños comunes, como los que se refieren a accesos de malhumor, desobediencia, problemas con las comidas, holgazanería, fracasos en la escuela, etc. y que por el hecho de ser sordos no tienen "el

monopolio de estos problemas", y por eso se debe tener cuidado de no suponer que todas sus dificultades se deben a la disminución auditiva.

Sus problemas de ajuste, más bien radican en la carencia de ruidos y anuncios auditivos, ya que el mundo del sordo profundo es de silencio y éste le da una sensación de aislamiento; de esta forma, su vida es una constante sorpresa, puesto que no recibe los avisos y prevenciones a través del sonido, y aunque a veces resulten agradables, en un primer momento son un problema para él.

Otro problema para su buen ajuste, está en su participación de la vida familiar limitada en cierto grado por la dificultad en la comunicación, sobre todo en los primeros años de vida en donde aprende la mayor parte de las conductas que realizará durante el resto de su desarrollo. Por esto, es necesaria una gran comprensión y afecto por parte de sus padres, hermanos, etc. ya que esto afectará grandemente su adaptación social, psicológica y el aprendizaje del lenguaje. No obstante, Bowley y Gardner (1976) sugieren no llegar ni a la sobreprotección, pero tampoco a la exigencia.

Asimismo enfatizan en que "el ajuste y desarrollo emocional perfecto se apoya en un equilibrio entre hacer demasiado poco por el niño, y exigirle demasiado, y en hacer mucho asfixiándolo; de lograr una actitud de aceptación de la situación real del niño, de sus capacidades, así como de sus defectos, una apreciación de sus necesidades y el intenso deseo de alentarlo a lograr mayor independencia considerando su incapacidad!"



Por otra parte, sugieren que se le ayude al niño a relacionarse con personas no familiares y a enfrentar su problema venciendo las dificultades de comunicación con los oyentes, con el fin de que se incorpore a la sociedad en general y para que haya una aceptación tanto propia como de parte de las personas de audición normal evitando con esto, que el niño vaya a sentirse rechazado y diferente a los demás.

Ahora bien, dentro de las características personales de un sujeto, existe un factor que aunque no se ha tratado por muchos autores, es muy importante al elaborar métodos de enseñanza-aprendizaje en sujetos sordos, éste es la Historia de reforzamiento. Es necesario considerarla debido a que en términos usados por el análisis conductual aplicado, puede indicar: a) la carencia de ciertas formas de estimulación reforzante (recompensante); - b) el reforzamiento de conductas indeseables; y, c) la utilización excesiva de estimulación aversiva (castigante). En otras palabras, la historia de reforzamiento se encarga de analizar el conjunto de interacciones mantenidas en el pasado entre el organismo (en este caso el sujeto sordo) y el medio. Esta se lleva a cabo en términos de las conductas que han sido mantenidas sistemáticamente por el medio, así como el tipo de estimulación (positiva o aversiva) a la que se ha visto expuesta el sujeto. Los incisos a, b y c, representan los tres factores que contribuyen, en distinto grado, al retardo en el desarrollo. La falta de una estimulación adecuada en el pasado, causan dos problemas que afectan el desarrollo conductual. Uno es, un déficit de conducta, es decir, la falta de formas de comportamiento que no pudieron establecerse por no haber habido reforzamiento, y el otro, es la falta de responsividad a esos reforzadores en el futuro. Por otra parte es

bien conocido que en la mayoría de sujetos con retardo en el desarrollo, como son algunos sujetos sordos, se presentan una serie de conductas indeseables, pero que no se desprenden de su problema auditivo, sino más bien de un reforzamiento inadecuado de estas conductas, en su historia. Por último, la excesiva estimulación aversiva puede causar dos problemas principalmente, el primero, son los efectos colaterales, que puede provocar en la interacción con otras personas, una restricción de la gama de estimulaciones al que quedará expuesto el sujeto; el segundo, es que, además de suprimir y restringir la variedad del repertorio potencial del sujeto, la estimulación aversiva puede volverse altamente reforzante para los que la usan, ya que reduce de inmediato los factores poco gratificantes desde el punto de vista social, creando un círculo vicioso que reduce las posibilidades de crear un ambiente positivo que facilite el establecimiento de conductas sociales complejas en el sujeto retardado (Ribes, 1979).

Por todo esto, la historia de reforzamiento es indispensable, ya que proporciona datos que permiten determinar el estado conductual presente del sujeto, y dentro de éste, identificar aquéllas que por sus características pueden impedir u obstaculizar el buen desarrollo del programa.

#### Tipos de Enseñanza (Individual Vs. Grupal).

Dentro de los especialistas que trabajan con sujetos sordos, parece haber gran controversia en la selección del tipo de enseñanza, ya sea grupal o individual. No obstante, ambas presentan ventajas y desventajas, pero éstas dependen única y exclusivamente del tipo de sujeto al que se im-

parte la enseñanza.

El valor de un entrenamiento individual reside en la flexibilidad que proporciona para cubrir las necesidades de un niño o adulto sordo. Tal flexibilidad es considerablemente más limitada en una situación de grupo.

La instrucción individual es esencial para aquellos que pierden la audición repentinamente por enfermedad o accidente. Esta es una experiencia catastrófica que requiere el manejo inmediato de un experto en enseñanza individualizada. Igualmente, cuando el sujeto tiene una o más disminuciones, o ciertos problemas conductuales que le impidan trabajar en grupo, es útil trabajar de uno a uno. No obstante, el objetivo de estas sesiones de entrenamiento debe ser equipar a la persona de los elementos que le permitan integrarlo o mantenerlo a una situación grupal, con el fin de mejorar sus relaciones interpersonales que le ayuden a adaptarse a cualquier otro grupo social.

Los materiales que son usados en las sesiones de entrenamiento individual, pueden ser muy relevantes para los intereses y necesidades de la persona sorda. Así también, el terapeuta podrá acortar la duración de las clases, comparado con la cantidad de tiempo gastado con un grupo, y la atención que el alumno pueda recibir del maestro será más concentrada y permitirá el desarrollo de una relación más estrecha. Con esto, el profesor estará más interesado en los problemas de sus estudiantes, sus aficiones, las relaciones entre ellos, así como sus necesidades más específicas. Todo esto, representa una situación de comunicación en la que en especial la perso

na dura de oído es menos probable que experimente dificultad, y especialmente es preferido este tipo de enseñanza, por aquellas personas con problemas de ajuste social, que se quejan de que tienen experiencias problemáticas en una situación de grupo.

No obstante, se debe tratar de lograr su integración a un grupo de estudio. En la mayoría de los casos, no cabe duda de que estas personas se logran adaptar al constante cambio de los hablantes, a las progresiones rápidas y a los cambios en tópicos conversacionales. La enseñanza grupal, hace posible estar más familiarizado en cuáles son las razones por el fracaso para comunicarse que se experimenta en otras situaciones sociales, y el estudiante aprende las técnicas que se deben manejar para superarlo. Las situaciones de la vida real pueden ser más fácilmente estructuradas, y en éstas, cada estudiante recibirá retroalimentación de sus propios compañeros, compartiendo así, los mismos problemas o dificultades que experimenta, además de que el trabajo en grupo aumentará el grado de competencia que servirá como una excelente estimulación para que los miembros se esfuercen más en alcanzar sus objetivos de comunicación.

El efecto de estar con personas de problemas similares, constituye otra importante ventaja, porque las dificultades experimentadas por cada miembro serán diferentes. Así, los cambios estarán en que no siempre se experimentará fracaso o éxito, y es menos probable que el estudiante se sienta como resultado de compartir sus problemas, lo puede guiar a una aproximación más positiva en situaciones de comunicación con el mundo exterior.

Si el profesor o terapeuta lo permite, la enseñanza en grupo tiene de a estimular la discusión de experiencias sociales en donde los alumnos llegan a intercambiar opiniones y exponer experiencias comunes y sus reacciones ante ellas. El éxito o el fracaso del grupo dependerá en gran parte, de la compatibilidad de sus miembros. Para el establecimiento de un grupo de rehabilitación, el terapeuta debe asegurarse de que a quienes elija demuestren un nivel similar de habilidad en comunicación y comparta intereses para hacer las actividades de las lecciones apropiadas y relativamente fácil de estructurar, en otras palabras, se debe tratar de formar grupos homogéneos o de características similares.

Pueden surgir situaciones difíciles, si el grado de dificultad en comunicación que los miembros del grupo observen es muy diferente. En tales casos es frecuente que ocurra que un estudiante particular tendrá más dificultad en ejecutar una tarea que otros miembros de la clase, y aunque el terapeuta deberá ayudar a ese estudiante poniendo su atención en vencer sus problemas, la cantidad de tiempo que le dedique sería relativamente corto, y al desviar su atención puede correr el peligro o el riesgo de perder la continuidad de la lección y la atención del resto de los miembros del grupo. Por lo tanto, cuando sea posible, el terapeuta debe proporcionarle al estudiante experiencias en ambas situaciones de aprendizaje, y es recomendable que se de atención individual cuando el estudiante no esté listo para ser colocado en grupo o cuando ya mostró dificultades en situaciones grupales.

El grado de atención individual que será necesario darle dentro -

del grupo, debe ser cuidadosamente evaluada y progresivamente decrementada, según vaya mejorando la ejecución de comunicación del estudiante (Sanders , 1971).

Perry, Silverman y Richard (1978) enfatizan a este respecto, que la enseñanza grupal es más eficiente cuando los servicios profesionales son más limitados, además de que resulta más económico para el estudiante. Sin embargo, los estudiantes deben tener más o menos las mismas aptitudes para la labor, de modo que el material pueda ser usado por todos los miembros del grupo. Así también, las ventajas de la instrucción grupal bien planeada tiene sus méritos propios, sobre todo en grupos cuyos miembros disminuidos hace ver al estudiante que su caso no es el único, logrando con esto, que se incline menos por la autocompasión, sacando provecho de los éxitos , las observaciones y aún los errores de sus compañeros, así también, entran en juego otros elementos como: comentarios espontáneos del grupo que aumentan las relaciones interpersonales y que producen una atmósfera natural favorable para el aprendizaje.

Un estudio citado por Perry (1974, cit. en Perry y cols. 1978), sugiere que la mayoría de los adultos parecen aprender lectura labial más eficientemente en grupos de 4 a 6 personas. No obstante, la cantidad de alumnos es grande a comparación de la cantidad de maestros, por lo que los grupos tienden a ser mayores. Sin embargo, es recomendable trabajar con grupos pequeños tanto con adultos como niños, para brindarles una mayor atención.

Ahora bien, en lo que respecta al tipo de enseñanza, se considera que lo indicado debe ser trabajar en base a las condiciones que presenta el sujeto. Si éste requiere de una educación individual, se le debe proporcionar, pero, como es sugerido antes, con el fin de prepararlo para ser integrado a un grupo de las ventajas ya mencionadas. Así también si el o los sujetos se prestan para trabajar en grupo, pues se debe intentar dentro de lo posible, formar grupos homogéneos y en caso de que esto no pudiera ser, tratar de unir los dos tipos de enseñanza y brindar educación individual al mismo tiempo que grupal. Con respecto a este punto se mencionará más adelante la forma en que el programa oral combinado (analítico-sintético) podrá ser adaptado a ambas situaciones.

Finalmente y para concluir, se mencionará la última característica a la que se ha llamado "factores internos del sujeto". Ribes (1979), le ha otorgado el nombre de "determinantes biológicos actuales", y son aquellos factores internos que determinan en gran parte su aprendizaje, y los cuales tienen funciones disposicionales; es decir, "afectan de manera diversa la acción de los estímulos discriminativos y reforzadores comunes".

Estos determinantes biológicos, incluyen factores tales como: estados de desnutrición, falta de sueño, y las enfermedades transitorias hasta la ingestión de drogas. Por ejemplo, estas últimas pueden ejercer gran influencia en el tratamiento de sujetos con retardo en el desarrollo, sobre todo, con la frecuencia que se apliquen. En varias ocasiones, no es posible prescindir de ellas debido a que son prescritas médicamente para resolver alguna lesión o disfunción orgánica, por ejemplo, algunos defectos cro-

mosómicos, hipofunción glandular, lesión en el sistema nervioso central, etc.)

Cabe notar, que no sólo con las drogas, sino con cualquiera de los otros determinantes, un sujeto no estará siempre en las mejores condiciones de aprendizaje ya que le afectan terminantemente.

Los determinantes biológicos actuales se interpretan como eventos disposicionales, es decir, "sucesos transitorios que pueden afectar en una dirección determinada la triple relación de contingencia (Estímulo-Respuesta-consecuencias) entre los estímulos discriminativos, la tasa de respuestas y los reforzadores.

Es importante evaluar y considerar cada uno de estos determinantes, puesto que en muchos casos dependen de factores ambientales y de las conductas actuales, y al mismo tiempo influyen en ellos. Así también, afectan directamente el sistema enseñanza-aprendizaje debido a que repercuten en las conductas involucradas en el sistema y pueden en dado caso obstaculizarlas.

Ahora bien, es necesario que además de conocer cuáles son las características de los sujetos sordos, se haga referencia a las del medio ambiente más específicamente, ya que hasta este momento sólo se ha considerado de una manera muy superficial y únicamente en relación a la influencia mutua que existe entre éste y el sujeto sordo.



El medio ambiente es de suma importancia debido a que incluye toda una serie de factores que intervienen en la educación oral, de modo que, para iniciar, se le definirá de manera general como sigue.

Como medio ambiente se consideran todos aquellos factores físicos, psicológicos y sociales que se encuentran alrededor del sujeto y que influyen directamente en su conducta, específicamente en su aprendizaje.

De ahí que sea necesario el arreglo y diseño de éste, ya que un medio ambiente inadecuado podría obstaculizar o dificultar no sólo el aprendizaje, sino también la enseñanza.

Diseñar el medio ambiente, no sólo permite y facilita ambas tareas, sino que propicia que tanto el alumno como el instructor o terapeuta se sientan cómodos, mantengan una buena relación y se encuentren en disposición para llevar a cabo el programa.

Se puede decir, que un medio ambiente está formado de muchos elementos, los cuales producen diferentes respuestas en las personas que viven o tienen contacto con ellos, los ven o los usan, y cuyo grado de influencia depende también del ser humano mismo (Gunzburg y Gunzburg, 1973).

La conducta de un individuo, su nivel de desarrollo y grado de aprovechamiento es determinado y moldeado por la interacción e influencia mutua que existe entre él y su medio ambiente (Krantz y Risley, cit. en O'Leary, 1977; Krasner y Ullman, 1973).

Muchas investigaciones se han interesado en el uso de procedimientos que permitan el control de conductas indeseables en el salón de clases, o que propicien un incremento en el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, en su mayoría estos estudios no han puesto atención en los eventos situacionales o factores medio-ambientales que frecuentemente causan o afectan tales conductas.

El ambiente condiciona un estado de ánimo, tanto en la escuela en general como en el salón de clases, pudiendo parecer rechazantes o incitadoras para el estudio. El ambiente físico tiene mucho que ver con el entusiasmo o la resistencia de un estudiante hacia el aprendizaje; así por ejemplo, los salones de clase en estado ruinoso, oscuros y mal ventilados, pueden provocar conductas de desinterés, depresión, agresión o rebeldía a cualquiera que entre en ellos. Por otro lado, las aulas ventiladas, limpias, de colores brillantes, ejercen inmediatamente un efecto de bienestar sobre los estudiantes y maestro o terapeutas que ahí se encuentren (Morse y Wingo 1963).

A veces los problemas de disciplina y aprendizaje pueden ser causados por la incomodidad física, la mala iluminación, las aglomeraciones, los muebles incómodos y las restricciones excesivas de movimiento. Aún, cuando el equipo de trabajo con que se cuente sea el ideal, si el ambiente no es mejorado por el maestro todo esto será inútil (Morse y Wingo, op. cit.)

El ambiente psicológico también es determinante para que un individuo se desarrolle y aprenda adecuadamente; debe experimentar en el salón

de clases, tanto realización como éxito.

Nadie puede realizar adecuadamente una actividad o sentirse bien, cuando ha experimentado un fracaso después de otro. Para que no se fracase en la actividad y los alumnos tengan éxito, se deberá elegir el material instruccional cuando sea necesario e involucrando a todos los estudiantes en las actividades regulares de la clase; esto ayudará a asegurar el éxito para todos y les creará un ambiente positivo de aprendizaje, ya que cuando se sienten bien con ellos mismos y sus alrededores en una situación agradable, su ejecución es óptima (Lowenbraun y Affeck, 1976).

Ahora bien, todo aprendizaje se va a dar en un contexto social, es por esto que quien arregló o diseñó el medio ambiente debe ocuparse de los factores sociales y de grupo que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como miembro de un grupo, el estudiante se va a ver influenciado por la conducta social de los demás hacia él y viceversa. La forma en que el maestro le da la instrucción, su conducta hacia éste y sus compañeros y en general todas las formas de interacción o relaciones interpersonales repercuten en su aprovechamiento escolar; así por ejemplo el autoritarismo, la cooperación, la competencia, etc. van a ser determinantes (Ausubel, 1980)

Para enfatizar más ampliamente la relación de influencia mutua entre el sujeto y su medio ambiente, es necesario que el diseñador de este último considere los siguientes factores: espacio físico, iluminación, distancia, factores externos tales como distractores, factores físicos presentes en la situación como frío, calor, etc. y por último, la actitud del ha-

blante o instructor hacia el sujeto y el juego.

Algunos autores han hecho mención de estas características, por ejemplo Perry (1978), encontró que un entrenamiento oral, específicamente en lectura labial, el lector es afectado por la iluminación, la distancia del hablante y otros factores que frecuentemente no son controlados; Kenneth (1972), por su parte, considera que algunos de ellos afectan positiva o negativamente el entendimiento de lectura labial. La distancia del hablante al lector, la iluminación sobre éste, las distracciones visuales son algunos.

En otros estudios (Freedman y cols. 1971; Freedman 1972; 1975) se han investigado las relaciones entre aspectos específicos del medio ambiente, como la iluminación, color del cuarto, temperatura, humedad, y han sido manipulados observándose efectos de éstos sobre factores tales como satisfacción, ejecución motora, fatiga, etc., y mencionan que el medio ambiente no siempre puede ser modificado por un óptimo entendimiento, sin embargo, en la escuela o en la casa pueden ser modificados o manipulados de manera que se pueda tener mayor ventaja sobre estos factores, y por otro lado, si son medios ambientes que lo obstaculicen, pueden ser evitados por el labiolector. A continuación se hará referencia a cada una de las variables mencionadas.

Se empezará con esta forma, con el espacio físico. Como espacio físico se considera todo aquel lugar en el que se puede llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje (por ejemplo la escuela, el salón de clases, una habita

ción de la casa, etc.), y que incluye aspectos tales como: la distribución del mobiliario como sillas, mesas, escritorio, pizarrón, lugar donde se coloca el material para las actividades (tijeras, papel, gises, etc.); localización de puertas y ventanas, localización del maestro ante el grupo, material, objetos, aparatos, pasillos, área de juegos, etc.

Es preciso aclarar que el mal diseño del espacio físico puede inhibir o interferir con los objetivos del programa. Se puede notar que el aprovechamiento del espacio es determinante para lograr los objetivos y propósitos del maestro como diseñador; así, su escritorio deberá ser colocado en un lugar que no obstruya el paso; que sea el centro de atención dentro del salón, y que le permita vigilar y supervisar todas las áreas al mismo tiempo, de manera que cuando se siente o permanece de pie, lo haga sin perder de vista al grupo. Los estudiantes estarán de frente a él siempre, para que puedan presentarle atención, lo cual le permitirá controlar la clase y reducir al mínimo las distracciones; asimismo, los estantes donde se encuentre el material, deberán ser accesibles para propiciar que se lleven a cabo las actividades determinadas por el programa; deberán estar colocados en áreas en las que sea fácil y rápido tomar el material para evitar distracciones o disturbios entre los estudiantes, y además para dar oportunidad de que se presenten las conductas deseadas por el maestro. Así, los cambios del ambiente físico, originarán cambios notables en el comportamiento. Weinstein (1977 cit. en Good y Brophy, 1980) descubrió que la provisión de más estanterías aumentaba el trabajo individual.

Es muy importante el diseño del espacio físico, a este respecto

Glaser (1977, cit. en Good y Brophy), afirma que éste debe apoyar las exigencias psicológicas del modelo de aprendizaje que se utilice, si es que se quiere que la enseñanza sea óptima.

Wang (1973 cit. idem.) da algunas recomendaciones sobre la forma de diseñar el aula. A continuación se mencionan las principales:

1. Deben desaparecer las hilera de escritorios individuales. Debe contarse con lugares para el trabajo individual, para el trabajo en grupo y para actividades de juego.

2. Cada área debe estar bien delimitada.

3. Cada área debe tener un espacio destinado para el almacenamiento del material, de tal modo, que lo que se necesita en determinada actividad se consiga fácilmente.

4. La distribución de los asientos favorece la integración de todos los estudiantes a las actividades entre ellos e induce a compartir los materiales.

5. Un espacio abierto facilitará el movimiento y la flexibilidad (debe evitarse que haya muebles u otros objetos que interfieran el paso de los estudiantes).

El espacio físico influye poderosamente en la conducta de los alun

nos; es por esto que el instructor tiene la obligación de dedicarle más atención a la estructuración del ambiente.

Good y Brophy (1980) hacen mención de algunos estudios que se refieren al manejo y tamaño del grupo, entre ellos Barker y Gump, descubrieron que la participación de los alumnos disminuye con el aumento del tamaño del salón de clases, y que la ansiedad y la irritabilidad se intensifica en multitudes cuyo espacio es muy grande.

Fox y otros autores han demostrado que los grupos pequeños no mejoran automáticamente su aprendizaje por el hecho de que los maestros les enseñan del mismo modo que con grupos grandes. Esto significa que la reducción del tamaño del grupo sólo será útil en la medida en que el maestro aproveche la oportunidad de individualizar la instrucción y ajustarla a las necesidades de cada estudiante.

Mackenna y Olson señalan varios puntos sobre lo que sucede cuando el tamaño del grupo es pequeño:

1. El maestro aplica una amplia gama de estrategias instruccionales, de métodos y además, las actividades son mejor aprovechadas.
2. Los alumnos reciben una enseñanza más individualizada.
3. Se propicia que tomen la iniciativa en algunas actividades creativas.

4. Aprenden a ser miembros del grupo más productivos.
5. Establecen mejores relaciones interpersonales.
6. Aprenden los conocimientos básicos más a fondo y dominan mejor los contenidos de los programas.
7. Se facilita la conducción del grupo y la disciplina.
8. Las actitudes y los estados de ánimo del maestro y los alumnos son positivos.

Así también, las diferentes distribuciones de los asientos influyen en el aprovechamiento en determinadas circunstancias. Los alumnos de bajo rendimiento, quienes suelen tener un lapso menor de atención y posible mente menor interés, tienden a crear desorden en la clase cuando están sentados lejos del maestro. En consecuencia su aprendizaje mejorará con sólo colocarlos más cerca.

El medio ambiente está compuesto no sólo de espacio físico, sino también de otros factores, entre ellos la iluminación.

La mayoría de los niños disminuidos auditivamente dependen de la visión para el aprendizaje del lenguaje y la comunicación, por lo que un medio ambiente óptico inadecuado o pobre puede ser perjudicial para su desarrollo educativo. Los factores medioambientales como la luz y la distancia



entre el estudiante y el instructor son importantes para satisfacer las condiciones visuales.

Así, Sanders (1971) enfatiza la importancia de una adecuada iluminación. En una situación de enseñanza, si hay una fuente de luz (como la luz del sol pasando a través de la ventana), el maestro se colocará de manera que la luz caiga sobre su cara, y deberá evitar la espalda a la luz, ya que esto provoca sombras en su cara y hace difícil la lectura labial, por lo que se deberá evitar para que no se formen sombras en la boca, nariz y cuello (Perello, 1972; Perry, 1978). Sin embargo, se debe tener cuidado, ya que el resplandor del sol también puede ocasionar dificultades y el labio-lector no podrá ver bien al hablante. La luz debe ser bastante buena y caer sobre los labios de este último para que el estudiante pueda observarlos y no debe brillar ni en sus ojos ni en su cara (Hayes, 1972; Clínica - Percy).

También una situación con pobre iluminación del cuarto que provoca sombras profundas en la cara del hablante, o en una arreglada en dónde la luz sea muy brillante, pueden ser un obstáculo, y aunque se ha considerado necesario contar con abundante iluminación para que la lectura del lenguaje y otras necesidades visuales sean bien proporcionadas; sin embargo, en otros estudios como por ejemplo Kenneth (1972), ha encontrado que una fuentes baja de iluminación enfrente del hablante produce mejores calificaciones de lectura, que la iluminación normal del salón, con lectores relativamente inexpertos, pero no con los que tienen más experiencia.

Así también, Thomas (1972 cit. en Oyer, 1975), menciona que la iluminación puede ser reducida de la iluminación normal del salón a la oscuridad virtual antes de que los cambios en las calificaciones de los sujetos entrenados en vocabulario sean notables.

Kenneth (1972), afirma que la iluminación típica del salón de clases parece suficiente para una lectura óptima y que no parece útil la iluminación especial o incrementada sobre el hablante ya que no es común en las condiciones usuales de iluminación que se cuenta con una parte con más iluminación que otra ni tampoco lo encuentra esto el lector en la vida diaria.

Los métodos más comúnmente aceptados para evaluar y proporcionar iluminación en los salones están basados en la suposición de que la lectura y el trabajo en el asiento individual son las labores más importantes (Illumination Engineering Society, 1972), estos métodos raramente consideran el diseño de un salón para sujetos sordos en el que se requiere una comunicación visual a través de la lectura labial.

A continuación mencionaremos un estudio realizado por Erber (1979), el cual consiste de un diseño de salón de clases para sujetos sordos. El menciona que para la enseñanza o rehabilitación es necesario que el maestro siempre mire hacia la mayor fuente de luz en el salón, mientras hable; por esta razón, se ha sugerido que el maestro de la cara hacia las ventanas O'Neill y Oyer, 1961 ; Jeffers y Barley, 1971; Berger, 1972; citados en Erber). En algunos cuartos usados para la enseñanza de sordos, sin embargo , la luz natural de las ventanas, o no está disponible, o es reducida conside

rablemente por obstrucciones por árboles, paredes exteriores, toldos, etc., de modo que se debe usar iluminación artificial interior para compensar esto.

El diseño que proporciona Erber, permite ver algunas condiciones medioambientales que considera deben existir en un salón de clases para sordos y son las siguientes:

1. Arreglar los escritorios de los sujetos de manera que les permitan tener más espacio.

2. El plástico translúcido de los difusores de luz que cubren los tubos sobre la cabeza se empolvan fácilmente, por lo que hay que quitarlos, lavarlos y reemplazar los paneles necesarios para incrementar la brillantez en la superficie de la cara, aunque esto no es suficiente para mejorar la brillantez de la cara.

3. Pintar las paredes de blanco para incrementar la cantidad de luz incidente en la boca del maestro y el reflejo de la luz disponible, aunque el cambio de color incrementa sólo un poco la iluminación facial y oral. Erber, encontró que la simple limpieza de los difusores de luz o la iluminación de las paredes en el salón a través de la pintura podían ayudar a incrementar el nivel de iluminación total del cuarto, pero que había poco incremento de iluminación en la boca, relativo a la brillantez facial.

4. La disminución del ángulo de incidencia de la luz incrementó

la cantidad de luz en la cavidad de la boca relativa, a la que ocurrió sobre la superficie facial. Bajo estas condiciones, la mayoría de las articulaciones de la lengua post-dentales fueron visibles claramente cuando fueron coarticuladas con las vocales abiertas, aún para aquellas consonantes producidas en la parte interior de la boca (p. ej. /k/ /g/).

5. Cambiar la posición del maestro dando la cara a las ventanas.

6. Los difusores de plástico translúcido dispersan la luz y reducen la diferencia de brillantez entre las luces y las superficies del fondo.

7. Se proporciona considerablemente más luz entre la boca y la cara cuando se ilumina la pared trasera a los alumnos. La observación de la cavidad oral del maestro y la superficie de la cara durante la instrucción y el lenguaje ilustra que muchas consonantes son visibles, cuyas articulaciones no son claramente observables sin tal iluminación (p. ej. t, d, n, l, s, z, k, g). El incremento en la visibilidad de tales gesticulaciones mejorará la comunicación visual a través de la lectura labial también como la instrucción y corrección del lenguaje si el maestro tiene el cuidado de dar la cara a la mayor fuente de luz de la parte trasera del cuarto durante estas actividades.

8. Con iluminación especial observó algún resplandor en la porción extrema superior del frente del pizarrón. Una solución a este problema es que simplemente no escriba en la parte superior del pizarrón. El uso de un difusor menos transparente sobre los tubos fluorescentes o que la su-

perficie del pizarrón sea de material menos reflejante también podrá eliminar este efecto.

9. Se investigó también la transparencia de varios colores de bolígrafos; los resultados indicaron que para mejorar la visibilidad de la línea, si se usa una pantalla de proyección iluminada, los de tinta azul o negra, deberán usarse cuando sea posible; el rojo y el verde no se diferencian tan bien y se deben usar sólo para enfatizar, subrayar o para sombrear el fondo.

10. La luz brillante que entra por las ventanas frecuentemente hace difícil para los niños percibir el material escrito en el pizarrón perpendicular a las ventanas. La luz reflejada en el pizarrón, reduce la visibilidad del gis considerablemente y el resplandor lo encubre siendo visualmente imposible leer el material escrito sobre él. Para vencer este problema muchos maestros cierran las persianas en estos salones, especialmente los días soleados y utilizan la iluminación interior.

11. Es conveniente minimizar el resplandor del pizarrón sin reducir drásticamente la cantidad de luz solar que beneficia la iluminación interior general, valiosa para la lectura labial, trabajo en el escritorio y para otras labores visuales.

12. Las pantallas deben ser instaladas con las persianas orientadas verticalmente (la posición normal). Estas deben ser arregladas en ángulos que prevengan o evitan que la luz solar se refleje en el pizarrón directo.

tamente. Esta solución reducirá la cantidad de luz externa reflejada sobre la superficie del pizarrón, aunque aparezca todavía una pequeña cantidad de luz o resplandor en él.

13. Encontró que el reflejo interno entre las persianas de aluminio permiten todavía que alguna luz externa alcance el pizarrón en algún ángulo indeseable. Este problema se resuelve pintando ambos lados de la superficie de la pantalla, incluyendo las persianas, con pintura negra no reflejante, lo cual permite la entrada de luz externa al cuarto, principalmente dentro de un ángulo de 30 grados aproximadamente, de incidencia relativa a la superficie de la ventana. El resultado beneficia la iluminación interior con la luz solar sin que moleste el resplandor en el pizarrón.

14. Se encontró que instalar luces fluorescentes en la pared trasera, puede mejorar la iluminación del salón de clases en casos problema, - produciendo niveles oral-faciales adecuados de brillantez, bajo los cuales, todas las articulaciones son visible.

Así también, en una situación de enseñanza, la distancia entre el estudiante y el hablante es importante para satisfacer las condiciones visuales de los sordos, ya que ésta se relaciona con la agudeza visual (Sanders, 1971; Kenneth, 1972).

Es obvio que como incrementa la distancia y la intensidad de la voz permanece constante, el entendimiento del lenguaje por audición en una persona normal disminuye gradualmente, así también, en forma similar, la -

distancia afecta la lectura labial en sordos y con sus incrementos puede hacerla imposible, así como una distancia corta en la que el lector no puede seguir el lenguaje ni puede observar cualquier señal situacional que contribuya a mejorar su entendimiento (Kenneth, 1972; Perry y cols. 1978).

Mehrabian (1978 cit. en Oyer, 1975), encontró que la distancia entre el alumno y el hablante puede ser dirigida y que además otros factores, como la cantidad de contacto entre ellos, la inclinación y orientación de los hombros, están relacionados en forma positiva al grado en el cual el hablante es visto.

Varios autores, han propuesto que las distancias óptimas para la enseñanza de lectura labial o para el entendimiento del lenguaje son las siguientes: para Perello (1972), el maestro y el alumno se deben situar cara a cara a una distancia de 1 a 4 metros, y considera que más cerca de 0.3 m. y más lejos de 8 m. no se puede conseguir una buena lectura de labios. Perry, Silverman y Richard (1978), mencionan que aproximadamente 6 pies de distancia es lo más cómodo, así como el esfuerzo que ponga el lector para ver desde una posición en la cual pueda observar más fácilmente a todos los miembros del grupo sin tener que dar la cara a la luz. Por su parte, Kenneth (op, cit.), menciona que es recomendable una distancia no mayor de 4 pies, de 2 a 4 pies, 6 pies y 10 pies, como distancias óptimas, pero sugiere que la distancia que se use en el entrenamiento debe ser aquella en la que más se acomode cada labio-lector. El también encontró, quizá debido a la agudeza visual, que no parece afectar a personas jóvenes o con visión normal. Por último sugiere que las distancias no deben ser tan peque

ñas ni tan grandes, sino aquéllas que sean representativas a las conversaciones típicas diarias, esto es, entre 5 y 10 pies.

En otro estudio, Mehrabian (op. cit.) menciona que una distancia de 10 pies entre el hablante y el observador no tienen efectos perjudiciales sobre la recepción visual por lo que todavía es adecuada.

Finalmente, la Clínica Percy, en su programa de entrenamiento a padres sugiere que la distancia de los ojos del sujeto a los labios del que habla debe ser de 60 cm. a 1 metro y medio aproximadamente. No todas las personas tienen la misma habilidad para enfocar sus ojos, por lo que propone que se debe estar frente al sordo, al nivel de sus ojos siempre que sea posible, y hacer que observe al hablante manteniéndose lo suficientemente retirados como para permitirle que enfoque sus ojos a los labios de éste, pero sin que le impida verlo, aunque ellos se refieren principalmente a los niños sordos en edad preescolar.

De igual forma, los distractores van a afectar el aprendizaje. Podemos definir una distracción como alguna cosa que atrae nuestra atención apartándola de aquéllo a lo que estaba siendo aplicada o a lo que se debe aplicar. Por esto, una distracción se puede considerar un factor psicológico, pero si el estímulo es muy fuerte, puede llegar a ser un factor físico de más importancia que podría obstaculizar definitivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, y según Kenneth (1972), en el entrenamiento de suje



tos sordos, los manierismos exagerados del hablante, así como otros factores que se encuentran en el medio ambiente, pueden distraerlos del entrenamiento del lenguaje. El menciona que para el lector visual, las distracciones auditivas son determinantes debido a que las señales auditivas juegan un papel importante en el éxito de la lectura labial, por lo que no descarta la posibilidad de que una distracción de este tipo perjudique la ejecución de lectura labial.

En un estudio con distracciones auditivas continuas, se encontró que estas influenciaban significativamente y adversamente las calificaciones de lectura labial de sujetos entrenados. Los ruidos empleados fueron ruidos blancos, lenguaje y música de fondo, cada una de 80 db. La diferencia encontrada entre las calificaciones de lectura labial en silencio ( con 55 db de fondo ) y con cada una de las distracciones auditivas fue significativa, pero la más importante entre las tres, se encontró entre el ruido blanco y la música. Esta diferencia puede reflejar una práctica a efecto de aprendizaje, y se puede especular que el ruido intermitente puede ser más distractor que un ruido continuo, ya que se puede esperar que los sujetos se ajusten a este último más fácilmente.

Por todo esto, se puede considerar que las distracciones auditivas son de suma importancia para el sujeto disminuido auditivamente, ya que existe un gran número de patrones y grados de pérdida auditiva, aunque en algunos casos es difícil asegurar el efecto de las distracciones auditivas.

Así también, una distracción visual podrá ser una persona que use



lentes oscuros (debido a que parte de la cara está oculta), un hombre que tenga barba o bigore o una mujer que use aretes grandes.

**IZT. 1000906**

Las mujeres que tienen pelo largo tienden a partir parte de la cara durante los movimientos de su cabeza, aunque el área de la boca no esté oculta. Entre las distracciones visuales reportadas por lectores de labios, están los movimientos de las manos en el área de la cara, movimientos exagerados de los labios, y un hablante que tenga pipa o cigarro en la boca, este último distrae debido a que puede ocultar los labios por la reducción de su movilidad, obstaculizando el entendimiento del lenguaje.

En la actualidad no se conoce ninguna información objetiva con respecto a las posibles distracciones del lector cuando el hablante es tartamudo, cuando tiene algún defecto articulatorio o cuando habla con un acento extranjero. En relación a este último, lo único que se ha observado es que las diferencias en la producción vocal son notables para el lector pero no parecen distraerlo tanto como a la población de audición normal en cuanto al mismo patrón de lenguaje.

Otro estudio examinó los posibles efectos del fondo visual que se encontraba atrás del hablante sobre la ejecución de lectura del lenguaje, pero no se encontraron diferencias significantes en las calificaciones de lectura labial entre los cuatro tipos de fondo siguientes: 1) una diapositiva en color de dos mujeres proyectadas a cada lado del hablante; 2) un fondo a color que tenía dos árboles, un coche y un edificio detrás del hablante; 3) un fondo móvil en blanco y negro de una escena en una calle concurrida y, 4) un fondo neutral.



En otra investigación, tampoco se encontró efecto con la presencia de una luz destellante y sobre una espiral de Arquímedes rojo sobre blanco.

Una distracción visual más, es un movimiento indeterminado de la mano por el hablante. Cuando éste se frota la barbilla, aunque sea cuidado so de no cubrirse la boca, causa una reducción en las calificaciones de lectura labial, aunque no muy significativa. Sin embargo, Kenneth considera evidente que el lector es capaz de seleccionar las sensaciones o estímulos significativos y filtrar los que no lo son, debido a que no ofrecen información significativa, por lo que ellos son capaces de adaptarse y concentrarse sobre la cara del hablante. Así también, menciona que en la vida diaria las distracciones visuales que se encuentran, son difícilmente ordenadas y predecibles, por lo que pueden tener un gran efecto negativo sobre la lectura labial.

Con respecto a la iluminación, se recomienda tomar en consideración las sugerencias mencionadas en esta característica medioambiental del presente capítulo.

En cuanto a las corrientes de aire, es necesario, en primer lugar, revisar la orientación geográfica del salón, ya que por lo regular, cuando está mal orientada es más probable que reciba las corrientes de aire; en segundo lugar, si ese es el caso, mantener cerradas las puertas y ventanas descompuestas será lo más adecuado, así como abrir aquéllas que estén en dirección opuesta a la corriente, con el fin de que no se impida la ventilación.

Por último, algunos factores químicos como olores fuertes, pueden afectar la respiración ya sea impidiéndola o molestándola, causando con esto que también se presenten conductas distractoras para el aprendizaje, y afectan tanto al maestro como a los estudiantes.

Los factores físicos forman parte del medio ambiente y por lo tanto, no se les puede dejar pasar por alto, ya que también intervienen en la conducta del individuo y algunos pueden, de este modo, ser determinantes en el aprendizaje.

Así, se les puede definir como el conjunto de circunstancias y condiciones físicas y químicas exteriores a un individuo y que influyen en su desarrollo y actividades. Son, por tanto, aquellos estímulos que están en relación directa con el sujeto. Le afectan físicamente de manera que pueden hacerlo sentir cómodo o incómodo. Algunos de ellos son: temperatura (frío o calor), iluminación, oscuridad, corrientes de aire, olores fuertes, algunos de ellos mencionados anteriormente.

Estos factores podrían obstaculizar el aprendizaje o facilitarlo, dependiendo del caso. De esta manera, por ejemplo, un cambio brusco de temperatura puede ser desagradable, y así, molesto para el sujeto e interferirá con su atención, desviándola hacia otros tipos de conducta como estarse cubriendo, o bien, estarse haciendo aire para refrescarse en cada caso de calor; así como la provocación de algunas respuestas fisiológicas como temblor y tensión corporal, debido al frío, necesidad de tomar agua, sudor y otras. Asimismo, los distintos grados de iluminación y oscuridad harán que

el sujeto busque o se aleje de este tipo de situaciones con el fin de encontrar comodidad, ya que de lo contrario se requerirá un mayor esfuerzo de su parte y el aprendizaje se verá disminuido.

Similarmente, una corriente de aire causada quizá por el mal tiempo, por ventanas y puertas abiertas o descompuestas, vidrios rotos, etc. podría igualmente provocar conductas dirigidas a eliminar o evitar el problema como cambiar de lugar, etc.

Por lo tanto, y tomando en cuenta todo lo anterior, es necesario que el diseñador del medio ambiente considere estos factores físicos con el fin de encontrar la solución. Así por ejemplo, si es posible, investigar y prevenir el frío o el calor por medio del acondicionamiento necesario para cada situación, para brindar un ambiente confortable y con clima adecuado - para un mejor desarrollo de las actividades académicas y un óptimo aprendizaje, y en fin, hacer todo lo que esté de su parte para lograrlo.

#### LA ACTITUD DEL INSTRUCTOR Y EL JUEGO COMO PARTE DEL MEDIO AMBIENTE

A manera de resumen se puede decir que hay factores medio ambientales controlables (mobiliario, decoración, etc.), es decir, sujetos a modificación, y factores ambientales no controlables como el clima o la orientación del aula. Es cierto que muchos de los requerimientos aquí expuestos - son costosos o institucionalmente inexistentes, pero también es cierto que se plantean como una situación necesaria para trabajar con sordos, por lo -

cual, es conveniente hacer todo lo posible para obtenerlos.

Sin embargo, y aún cuando ya se contará por lo menos con algunos de ellos, habrá siempre dos elementos más sin los cuales ni el aula mejor a condicionada lograría que con sólo esto, se obtuvieran los mejores resultados en el aprendizaje. El primero de estos factores es la "actitud" del hablante - instructor, entendiendo como actitud la respuesta ya sea favorable o desfavorable que tiene el hablante hacia una situación (proceso enseñanza aprendizaje), una persona (el sujeto, los padres, etc. involucrados en esta situación) o una cosa (material empleado en la enseñanza-aprendizaje); y el segundo es el juego, entendiendo como éste "toda actividad que tiene como - fin distraer, divertir y enseñar". Pero, se pasará a exponer más detenidamente cada uno de estos puntos.

Para comenzar, se puede hacer notar que el sistema enseñanza-aprendizaje es un proceso de interacción interpersonal, esta interacción se ve - determinada principalmente por las características de cada una de las personas que, vinculadas entre sí, la convierten en una interacción de grupo, que a su vez es el medio y la fuente de experiencias para el sujeto a través del cual aprende y se desarrolla; por lo que es de gran valor educativo, sobre todo en lo que respecta al aprendizaje de conductas sociales, como la cooperación, el seguimiento de pautas sociales, la asociación, el contacto físico interpersonal, etc. indispensables para que una persona se integre a la sociedad.

Este proceso se va dando, por lo regular, como algo espontáneo que

va apareciendo junto con el desarrollo y madurez del niño normal, sin embargo, cuando existe una disminución de las capacidades como en el caso del niño sordo, esto se hace más difícil de lo que parece, y aún el adaptarse a su propio grupo familiar es problemático.

Ahora bien, dado que todo proceso educativo se da dentro de un medio ambiente, este influye en su desarrollo, como se ha venido diciendo, razón por la que el instructor debe propiciar que sea lo más favorable posible, creando una situación positiva para el aprendizaje no sólo en cuanto a mobiliario, clima, etc. sino en cuanto a la actitud mostrada en tal proceso. Sobre todo cuando las condiciones materiales son difíciles de obtener, esta respuesta y la creatividad del instructor serán los instrumentos indispensables para el buen desarrollo del aprendizaje sobre todo en niños disminuidos, para quienes según Harris (1973), ciertas situaciones de enseñanza, por ejemplo algunas lecciones específicas son puntos de fricción, en donde su conducta puede ser en extremo negativa, agresiva o problemática que ni el niño ni el adulto hacen ningún progreso.

Por este motivo, Harris indica que se deben encontrar las causas de esta conducta y extirparla, y que tanto los padres como el maestro deben darse cuenta de que siempre que sea posible se debe ayudar a los padres para orientar, respetar y comprender mejor al niño como individuo; asimismo, el sordo progresará en base a sus propias condiciones, a su paso, y deberá ser animado y estimulado para alcanzar un desarrollo lo más normal y una plena capacidad. De este modo, si las situaciones en el hogar y en la escuela le son agradables, se dará cuenta de que sus esfuerzos obtienen una

recompensa y persistirá más en su esfuerzo a través de experiencias agradables que lo conducirán al éxito; así también, debe existir una comprensión de sus limitaciones, sus posibilidades y respetar su individualidad. Las reacciones de los padres hacia él afectarán su producción del habla, por lo que debe haber relajación y aceptación del niño y dar cumplimiento a sus necesidades fundamentales; el niño debe ser siempre más importante que el habla; si el niño tiene la aprobación de los demás sólo cuando dice algo "bien", llegará a sentir que el habla es más importante para sus padres y maestros que él mismo, lo que puede ocasionar que se niegue a hablar o a cooperar en situaciones de habla. Si la presión ha sido tan fuerte que tenga miedo y trate de cooperar por miedo al castigo, su voz puede ser forzada o tensa y se pueden establecer permanentemente hábitos de habla pobres.

El sordo no aceptará hablar ni usar el habla si ha sido retenido por la fuerza, con exigencias injustas y rechazado desde un principio; incluso las imperfecciones y las desviaciones de lo normal es muy posible que existan, pero pueden ser minimizadas haciendo el habla divertida para él desde el primer momento. Hay factores más importantes en su desarrollo del habla que sólo "lecciones" que implican técnicas que no está preparado para comprender o aceptar. El encuentra y adquiere comprensión a través de experiencias felices en el grupo familiar y en otros grupos hasta que muestra deseos de hablar.

Para esto, el instructor debe recordar que está trabajando con él y para él, y que la elección de métodos y técnicas se harán con esta base, y que se deben eliminar todas las restricciones innecesarias, ya que éstas



influirán en otras situaciones. El sordo que se siente en libertad en cada situación y que al mismo tiempo se siente seguro, por trabajar con personas que lo aceptan tal como es, estará preparado para dar respuestas, se querrá comunicar con otros, estará ávido de retener y obtener información, y tendrá los fundamentos en los que se pueden levantar las habilidades del habla.

La enseñanza del lenguaje al sordo puede ser un proceso largo y difícil sin una actitud favorable que indica una predisposición del instructor (maestro, padres, etc.), la cual creará una actitud similar en el sordo. Si el instructor es extraño o ajeno a la familia, será necesario que se gane la confianza del sordo y sus padres; que les de en primer lugar, metas a corto plazo para cumplir y se puedan obtener más fácilmente, y que les proporcionen éxito, con lo cual se animarán a seguir adelante; así también, con su actitud les ayudará a que se de la aceptación de la sordera por parte de padres y del sujeto mismo para lo cual deberá ser sincero y dar las explicaciones y orientaciones a ambos padres al mismo tiempo.

Ahora bien, un tercer punto que debe cubrir la actitud del instructor - el primero de los cuales se refiere al proceso enseñanza-aprendizaje, y el segundo a los padres y al sordo - es la actitud mostrada respecto a los materiales de enseñanza, de lo que no podemos hablar sin tomar en cuenta al "juego", compañero inseparable de todo ser humano, desde su infancia y durante todo su desarrollo hasta la vejez.

Es cierto, todas las personas juegan de una u otra manera, aunque con el paso de los años se le va cambiando de nombre en muchas ocasiones, y

también se define de diferentes maneras como "el juego es una actividad sin utilidad práctica, cuyo único fin es el placer de quien lo ejecuta" (Diccionario de Psicología); "El juego es una distracción, un entretenimiento y una diversión y al mismo tiempo es también un almacén de experiencias" (Suriá, 1974); "Es una diversión y es el medio por el cual el niño recibe nuevas experiencias y aprende por medio del hacer, y es, sobre todo, su forma de expresarse y de crear todas las maravillosas y fascinantes cosas que el adulto le niega normalmente y por necesidad; y para el adulto es un entretenimiento, un momento de descanso y una forma de evadir la rutina diaria; puede ser una película, un "hobby", o simplemente un rato de ocio" (Arnold, 1966).

"Sin embargo, el juego no puede ser considerado como una actividad superflua, sino que (psicológicamente) responde a una necesidad humana, tanto del niño como del adulto. Así, el juego espontáneo es el primer medio de expresión del bebé. En su forma más elemental el niño lo realiza con sus propios miembros o con instrumentos. En edad más avanzada tiende a transformarse en actividad social y se realiza de acuerdo con reglas "tácita" o admitidas por todos, que regulan sus posibilidades de acción y sus consecuencias" (Diccionario de Psicología).

"La educación de los niños está basada en las realidades de la vida contemporánea que se manifiestan en un determinado ambiente cultural, con un sentido histórico. Pues el juego, en la educación del niño, es el proceso de representación de la totalidad de la cultura. Cuando un niño juega no está solamente divirtiéndose, sino que asume el papel que representa co-

mo si fuera verdadero, actúa, prueba y practica los trabajos, obligaciones, y oficios que probablemente podrá desempeñar cuando sea grande. El juego del niño es una forma de transmitir cultura y una forma de adaptarse a la sociedad en que vive". (Arnold, op, cit.)

"Todos los niños juegan a la casita, al supermercado, etc. Esta es una de las formas en las que experimenta los diversos personajes y actos sociales que lo rodean, y es aquí donde da práctica a su lenguaje" (Pascoe, 1964).

"El niño tiene una predisposición e interés por los juegos, el cual puede adquirir formas y contexturas muy variadas, es conveniente aprovechar esta tendencia espontánea del niño - y agregaríamos aquí, y del adulto sordos - y darle un valor para asociarlo con una forma de integración al medio ambiente. No debemos olvidar que el cansancio y el aburrimiento surgen rápidamente y no podemos exigir al sordo más que lo que él da de su voluntad" (Suría, op. cit.)

Es aquí donde un instructor hábil utilizará todas las situaciones de juego posibles, los organizará, estimulará y dirigirá para que tengan valor en su enseñanza. No bastará con que el hipoacúsico se divierta, deberá hacerlo pero usando lenguaje, produciendo ruido con su voz, gritando, pidiendo, llamando, etc.

La escuela y la familia pueden estimular estos juegos. Las diferencias de edad y capacidad, intereses e inclinaciones determinan la acti -

tud del instructor y de los padres o familiares, cuyo papel es definitivo - hacia el juego con el sordo. Hasta los más elementales aspectos de la enseñanza del habla pueden ser presentados en juegos, pasando largos ratos entretenidos. "El niño aprende jugando, éste es su modo de aprender, conoce el objeto y sabe lo que puede o no hacer con él" (Clínica Percy). En ocasiones imita los movimientos de animales y descubre cosas sobre ellos y la gente. Y ya que el aprender es la base del juego, es importante que aprenda algo del lenguaje que será una parte integral de su vida y le dará sentido a muchas de las cosas que está descubriendo.

El juego le dará muchas oportunidades de comunicarse, diciéndole sobre las cosas con las que está jugando, lo que esté haciendo, o cuando - voltee a ver cualquier objeto. A la mayoría les gusta meter y sacar cosas de cajas o bolsas, golpear, jalar, empujar, brincar, correr, etc.

Ahora bien, el tipo de material para los juegos deberá ser también atractivo, motivo por el cual es de suma importancia la participación directa del instructor, tanto en su selección como en su elaboración. En donde la actitud mostrada por él es determinante, sobre todo considerando - que los materiales de alto costo y muy complicados no son, por lo regular, los mejores para la enseñanza y el aprendizaje. En su elaboración se puede integrar al sujeto hipoacúsico iniciando desde allí el juego mismo, pudiendo hacer algunos sencillos, útiles y económicos. Pero en general, existe una gran cantidad de ellos ya elaborados, o bien, de otro tipo que lo mismo se pueden utilizar como son: libros, revistas o ilustraciones que son bien aceptadas por su contenido y color; juegos de descripciones sencillas de ob

jetos osituaciones o de construcción con objetos tales como palos, fichas , piedras, etc.; postales, latas vacias con orillas lisas, envases de plástico, trozos de cartulina, bolsas, globos de colores, tarjetas, pinturas, sobres, cajas, cubos, rompecabezas, etc.

Para apoyar lo anterior, Speller y Bocanegra mencionan que en su investigación bibliográfica realizada, y según el principio de Premack, los juguetes más reforzantes son aquellos con los que el niño juega un tiempo - mucho mayor en comparación con los menos reforzantes, y que:

a) muchos de los juguetes preferidos por los niños no son precisamente los recomendables por los educadores;

b) la preferencia de un juguete no garantiza su uso continuo;

c) las recomendaciones de los fabricantes de juguetes en cuanto a la edad de los niños en relación con la preferencia a los juguetes, no fue confirmada, ya que algunos juguetes son del agrado tanto de niños pequeños (menores de 8 años) como de niños mayores (de 8 a 16 años);

d) del precio de los juguetes no tiene ninguna relación con el atractivo que ejercen sobre los niños, así el escaso valor de los crayones no interfiere con la marcada preferencia que tienen los niños por esos juguetes;

e) el sexo es también una variable importante para predecir el uso de los juguetes, aunque existen algunos que son preferidos tanto por niños como niñas;

f) debido a la falta de conocimientos de los juguetes por parte de los niños, es aconsejable que les muestre la maestra a los padres su uso,

a fin de evaluar con seguridad su poder reforzante;

g) los juguetes pueden ser clasificados en sociales y aislados, dependiendo del número de niños que empleen ese juego a un mismo tiempo.

La buena elección del juego y los juguetes acaparará la atención del sujeto y por tanto su interés para realizar cualquier actividad que tenga que ver con el juego y con objetos agradables que regularmente utiliza para jugar, y más que una situación académica parecerá un salón de juegos. Pero para una máxima utilización, el medio de enseñanza y los juguetes deben cumplir con 5 funciones principales: la física-activa, la de manipulación, la de dramatización, la de socialización y la de actitud exploratoria (Suria, 1974; Azcoaga, 1983). Así por ejemplo, todas las situaciones sociales se prestan para dramatizarse y cada una es rica en experiencias, y con descripciones sencillas se pueden extender a actos o situaciones reales con secuencias lógicas.

Por su alto valor educativo (estímulo del interés, desarrollo del sentido de observación, cooperación y convivencia), el juego tiene también un alto valor psicoterapéutico en cuanto que por una parte sirve para el diagnóstico, al manifestar problemas y actitudes del niño, y por otra puede ser utilizado para hacerle comprender sus problemas y enseñarle su solución, y para tener ocupado al adulto enfermo o para ayudarlo a reinsertarse en la colectividad (Diccionario de Psicología).

Dentro de los diversos tipos de juego hay unos más beneficiosos que otros, en cuanto que enriquecen la personalidad del que juega (p. ej. -

los que favorecen los contactos sociales) o contribuyen al desarrollo físico (p. ej. al aire libre), mientras que otros pueden ser desfavorables al equilibrio del individuo (p. ej. los juegos de azar). Frecuentemente las reglas del juego establecen un sistema de pérdidas y de ganancias de forma que el jugador gane o pierda según se configure su actividad respecto a las reglas. La cuantía de esas pérdidas y ganancias queda equilibrada en ciertos juegos (de suma nula) en los que el total de lo ganado es igual al total de lo perdido, mientras que en otros es diferente.

Según el número de personas que intervienen cabe distinguir entre los individuales, como los de la primera infancia y muchos en los que lo esencial es la habilidad, y juegos colectivos en los que a su vez los diversos jugadores pueden intervenir o bien individualmente jugando cada uno para sí, o en equipo, siendo entonces lo fundamental el concepto de cooperación.

Según que la actividad de los jugadores esté determinada por su inteligencia o habilidad, o por la suerte, se distingue entre el juego de ingenio, en lo que se trata de resolver un problema o realizar algo de acuerdo con ciertas reglas; juego de azar o de suerte, en los que la marcha del juego viene determinada por un factor aleatorio, como los dados, las cartas, la ruleta, etc. y juegos mixtos, en los que intervienen tanto el factor aleatorio como el de ingenio y destreza. Determinados juegos colectivos implican como elemento esencial una actividad física sujeta a reglas, y quedan por tanto englobados en el concepto de deporte. Otros implican como elemento esencial el uso de ciertos instrumentos (naipes, fichas, palillos, etc.) a los que las reglas del juego atribuyen un valor convencional.

Pero, no importa cuál sea el tipo de juego, lo que sí se debe tomar en cuenta como método de enseñanza, es lo que se pretende lograr con él, ya que al querer jugar con un niño - y puede suceder en especial con el sujeto sordo - se quiera demostrar que uno puede ser mejor, más inteligente, ágil y diestro, el más rápido y fuerte, o si, por el contrario se tiene como fin el permitirle compartir con él el entusiasmo de crecer, aprender y experimentar qué se siente.

Se debe tener en cuenta que si se fuera pequeño o minisválidos o con un problema de sordera, se gustaría y se esperaría de la persona que enseña el juego lo siguiente (Arnold, 1966):

1. Que se dieran las herramientas y materiales con las instrucciones para usarlo.

2. Que se señalaran los métodos y las disciplinas de trabajo relacionados con la realidad y ser acompañados en la experiencia, p. ej. " el pintor trata de poner la mayor cantidad de pintura posible en la casa, y la menor cantidad posible en su ropa".

3. Sería grato ser acompañado en los primeros experimentos, por si se necesitara ayuda (en este caso si el fin principal es la enseñanza del lenguaje, que lo usaran pero se dejara en libertad de realizar a la persona la actividad del juego o hablar si así se quiere.)

4. Sería molesto ser guiados si no es necesario realmente o si no se hubiera pedido.



5. Sería agradable ser libres para experimentar y probar a propia manera, que se permitiera equivocarse y que después se permitiera reconocerlo.

6. Sería grato que los esfuerzos más burdos fueran apreciados y alabados. Que se hiciera sentir que fue realmente extraordinario todo lo hecho, considerando que se había comenzado de cero.

7. Se sentiría indignado con cualquier comparación, crítica o competencia que no esté relacionada con el profundo esfuerzo anterior.

8. Se sentiría estimulado para aprender nuevamente, tal vez, por sí mismos, si se ayudara a comprender que, a pesar de que lo que se ha hecho es muy admirable, se haría aún mejor si se practicara.

9. Se consideraría una aventura maravillosa el que el instructor profesional trabajara con uno de vez en cuando, descendiendo al nivel de ejecución, capacidad y ritmo del individuo.

Finalmente, toda enseñanza se hace bien, puede y debe asumir las características de un juego, ya que todo el juego está dentro del proceso de aprendizaje y nada de esto lo desvaloriza, contrariamente a la antigua idea de que la educación debe ser formal-tradicional y pasiva, siendo sólo una transmisión de conocimientos que debe ser aburrida para que sea educación y si no, lo deja de ser. Esta nueva valoración del aprendizaje y la educación, en comunión con la actitud positiva del instructor en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, lo convierte en un mero juego de niños y eleva al mismo juego a la categoría de un instrumento por el cual el niño es preparado para las disciplinas de la categoría de un instrumento por el cual el niño es preparado para las disciplinas de su futura vida de adulto. Pero para esto, la habilidad y rapidez que el sordo necesita para una actividad de terminada, deben ser proporcionales a su capacidad de comprensión y coordinación, por lo que el instructor se deberá guiar por su grado de desarrollo y por lo que es capaz de rendir en el juego y no por lo que rindan los demás participantes, de modo que en un juego de competencias por equipo se deberá favorecer el desarrollo individual, la cooperación y el éxito obtenido, el cual nunca debe estar ausente, sino que uno debe hacer que se reconozca por mínimo que sea ya que esto es lo que mantiene el afán de lucha hasta obtener la meta individual que les hará sentir una satisfacción propia por el aprendizaje constante.

Así también, la duración del juego deberá ser sólo el suficiente para mantener al sordo interesado - sin olvidar de que antes de que éste se lleve a cabo se deberá mostrar de manera general el material con el que se trabajará y una breve ejercitación de él (fase de entrenamiento) -, y terminar la actividad o cambiarla en cuanto ya no esté atento, ya que de lo contrario puede suceder que se canso o se aburra y pierda el deseo de cooperar y participar en ocasiones sucesivas. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que cuando un juego es agradable se siente el deseo de repetirlo una y otra vez, lo que se deberá intentar en el trabajo con sordos ya que esto proporcionará la oportunidad de ejercitar una y otra vez el lenguaje y la comunicación general hasta dominarla.

Así, las características del sujeto sordo y las del medio ambiente se conjugarán para lograr un óptimo aprendizaje, facilitando la enseñanza y sacando el máximo provecho de ambos, sujeto y medio ambiente, en beneficio del hipoacúsico.

Sin embargo, un ambiente favorable no será suficiente para lograr esto, si no se toma en cuenta aún otros elementos más, que son, las características del Hablante.

Una gran cantidad de investigaciones han considerado, principalmente las características de los sujetos que van a ser entregados para la enseñanza del lenguaje; pero la mayoría no ha tomado en cuenta que existe una serie de variables involucradas en el éxito del aprendizaje del programa oral, y más específicamente en la enseñanza de lectura labial, que no han sido entendidas claramente, reconocidas y mucho menos han sido aisladas y analizadas.

Dentro de estas variables en el proceso de lectura labial, se encuentran las características del hablante. Como hablante consideramos a toda aquella persona que transmite un mensaje hablado al sordo, entre las cuales se encuentran: el instructor, terapeuta, maestro, etc. encargados de llevar a cabo la enseñanza; los padres, hermanos y familiares; amigos, compañeros y cualquier persona que mantenga una comunicación de lenguaje hablado con él.

Dentro del programa oral, las características del hablante son de

primordial importancia, y es necesario que sean consideradas para que el entrenamiento sea efectivo, debido a que todas ellas afectan al lector de la labios.

"Dos bocas no son parecidas, ni dos individuos tienen patrones de lenguaje idénticos" (Perry, Silverman y Richard, 1978), por lo que se ha encontrado que no todos los hablantes reúnen los elementos ideales para ser entendidos cuando hablan y que incluso llegan a cometer errores en su lenguaje que obstaculizan el aprendizaje de la lectura labial, área que constituye la parte receptiva del lenguaje hablado para el sujeto sordo, y que influye directamente sobre las otras áreas del programa oral, como son: articulación, comprensión, etc.

Debido a esto, es recomendable que toda aquella persona que esté interesada en el progreso del hipoacúsico, aprenda cuál es la forma más adecuada de enviarle un mensaje hablado. El hablar o dirigirse a él tomando en cuenta aquellos elementos útiles y necesarios, permitirá que el sordo desarrolle las habilidades indispensables que incrementen las posibilidades de entender el mensaje al leer el lenguaje del que habla.

A lo largo de nuestra investigación, hemos encontrado que las características más importantes en el hablante son: visibilidad o exposición; expresión facial; tasa de lenguaje, en donde se considera la fluidez, ritmo y movimiento labial; cantidad de lenguaje e información; intensidad de la voz; actitud del hablante hacia el sordo; y, familiaridad del hablante con el mismo.

Estas y otras diferencias que puedan existir entre los hablantes, son substanciales y juegan un papel importante en el éxito de la lectura labial, como ya se mencionó; así, el maestro, los miembros de la familia y aquéllos que frecuentemente se comunican con el labio-lector, deben ser instruidos para emplear estas clases de conducta que harán más fácil el entrenamiento. A continuación se dará una breve explicación de cada una de estas variables, para que sean entendidas más fácilmente.

Se empezará con el aspecto del sexo del hablante. Con respecto a éste no se ha investigado mucho, pero los pocos estudios que se han realizado mencionan que los hombres tienen mayor intensidad de movimiento facial que las mujeres, sobre la duración de las palabras (Sahlstrom, 1967, cit. en Oyer, 1975). Sahlstrom y Oyer, en otro estudio, encontraron que los hablantes hombres y mujeres producían diferencias significativas en la tasa e intensidad de los movimientos que ocurrían en la superficie de la cara durante la producción de palabras homogéneas seleccionadas. Por su parte, Aylesworth (1964, cit. en Oyer, 1975) encontró que no hay diferencias en cuanto al sexo del hablante al considerar la lectura labial.

Otra característica es la visibilidad y exposición, esto se refiere, a "qué tanto se alcanza a ver del hablante", es decir, qué partes de la cara y el cuerpo y qué ángulos son los más visibles y adecuados en la enseñanza de lectura labial. Con referencia a este punto, Reid (cit. en Kenneth 1972) considera que la parte superior del torso, la cabeza y el cuello, la cabeza sola y los labios solos, son de suma importancia para obtener una mayor visibilidad; y menciona, que la imagen óptima parece ser la de la cabe-

za, cuello y parte superior del torso, y que con los labios solos es más difícil la labio-lectura. Por otro lado, Greenberg y Bode (cits. en Kenneth), encontraron diferencias significantes a favor de una imagen total de la cara.

Algunos autores, como Oyer (1975), se han planteado la pregunta de si es necesario que el labio-lector observe cada movimiento de la cara y los labios del hablante para leer exitosamente. En respuesta a esto, Subor (1963), indica que much de la observación de las señales del lenguaje pueden ser perdidas, y sin embargo, el lector todavía podrá tener éxito al leer los labios. Asimismo, Roback (1961), afirma que el tamaño y forma de la apertura de la boca contribuye y funciona como señal benéfica, mientras que finalmente Oyer, sugiere que es preferible la exposición total de la cara a solamente los labios (citados en Oyer, 1975).

Por su parte Perello (1972) argumenta que para que se consiga una mayor visibilidad y un mejor aprendizaje, los ejercicios deber ser practicados con el hablante de frente, de medio perfil y de perfil, ya que el alumno debe habituarse a entenderlo desde cualquier punto de vista. Así también, Kenneth (1972) menciona que puede ser más fácil leer de perfil que de frente, en algunos casos, aunque la mayoría de los maestros insistan en que la primera forma no debe ser practicada hasta que el sujeto haya alcanzado algún éxito en la vista de frente (0 grados). Así, se ha sugerido que ésta debe ser practicada en primer lugar, después en un ángulo de 45 grados y por último en uno de 90 grados; aunque se ha encontrado que los mejores grados de presentación para la lectura labial varían de 0 a 45 grados (Mulli -

gan, 1954; Erber, 1971; Quigley, 1966; Mekrabien, 1968; citados en Oyen, - 1975).

Para tener una mayor visibilidad, la Clínica Percy en su programa de entrenamiento a padres de niños sordos, sugiere lo siguiente: sobre todo con niños pequeños aunque este hecho se puede hacer extenso también con adultos - se debe hablar siempre de frente, a la altura del hipocáusico, para que él no tenga que hacer un esfuerzo extra. Si el sujeto así lo requiere, el instructor debe ponerse en cuclillas o sentarse en una silla tan baja como la de él. No es conveniente agacharse para hablarles pues se deforma la imagen labial al estar en esta postura. Cuando se trabaje en grupos de sujetos (niños como ahí se menciona), estarán acomodados siempre en semicírculo para que todos tengan la misma visibilidad con respecto al maestro y a sus compañeros. Cuando se tenga que manejar algún material, el profesor debe hacerlo cerca de su cara, no se debe mover y hablar al mismo tiempo. Se debe hablar por periodos, con el siguiente esquema: pausa-movimiento-expresión.

Lo más importante según la Clínica Percy, consiste en que el niño vea lo mejor que sea posible, es decir, que vea en la forma más clara, más precisa y más completa los labios de la persona que habla. El instructor o la persona que le habla se debe colocar, como ya se dijo, al nivel visual del niño. Algunas personas se doblan de la cintura al hablarle a sujetos sordos, dando como un hecho que en esta forma se ponen al nivel del niño para que él pueda observar el movimiento de los labios, pero lo que sucede es que la carga del hablante queda en un ángulo que dificulta la lectura de -

los labios. Por lo tanto, la cara del hablante debe quedar paralela a la del sujeto, ya sea subiéndolo al nivel del hablante, o bajando al de él. La manera de hacer esto es doblando la rodilla, lo que mantiene la espalda y la cabeza erguidos. Así, la cara del hablante quedará casi paralela a la del niño, y se le podrá hablar cuando él esté mirando cara a cara, al nivel de los ojos de frente a la luz.

Otras de las características que se deben considerar en el hablante son las expresiones faciales, que se podrían definir como las reacciones gestuales, miradas, etc. que exhibe el hablante durante la instrucción. Las expresiones faciales son señales que se suman a la lectura labial, y es probable que si el sujeto hipoacúsico tiene una visibilidad o una exposición menor del hablante, se excluyan o minimicen estas señales y se propicie con esto una "lectura labial sola" en lugar de una "lectura del lenguaje total". De este modo, la cara menos expresiva, labios inmóviles y los gestos muy reducidos inhibirán la ejecución de lectura labial (Kenneth, 1972).

Con respecto a esto, Perry y cols. (1978) argumentan que una cara poco expresiva es más difícil que una móvil. Perello (1972) considera, sin embargo, que no se debe gesticular, ya que el sujeto se puede acostumbrar a estas exageraciones y más adelante no entenderá a la gente que habla normalmente.

Por su parte Harris (1973) menciona que frecuentemente el hablante hace gestos al sordo, especialmente si no capta rápido el mensaje, por ejemplo, si le dice: "ve a traer tu sueter", puede hacer el gesto de ponerse



lo. Ahora bien, los gestos van a ser útiles en la medida en que sean usados como complementación con el lenguaje hablado, y que no sean exagerados, ya que desafortunadamente el hipoacúsico puede presentar más atención a los gestos que a la cara del hablante, siendo esto natural, ya que tenderá a darle más importancia a los movimientos del cuerpo y de los brazos ya que son más observables que los movimientos de la boca.

Así, si el sujeto no entiende el mensaje, el hablante debe ir a buscar el suéter, mostrárselo, intentar que el sujeto preste atención a su expresión facial y decirle: "éste es tu suéter, pónitelo". Con el tiempo, el sordo podrá comprender la frase. De lo contrario, la exposición constante de gestos, podrá originar una dependencia hacia las señas gesticulares y limitar el desarrollo del lenguaje del sujeto.

Kenneth menciona también que el lenguaje descuidado, indistinto y exagerado y una cara poco expresiva e inmóvil igualmente serán obstáculos para el lector, y que las calificaciones de lectura de labios se pueden deteriorar gradual y significativamente según se vayan variando hablantes de labios delgados a gruesos, y que estos últimos son más difíciles de leer debido a que se reduce la movilidad de los labios. En adición a este hecho se observa también que una persona puede leer mejor a un hablante de su propia raza, debido a que tiene más comunicación con ella.

Stone (1957); Greenberg y Bode (1968); Lonard (1968) (citados en Oyer, 1975), por otro lado, no encontraron diferencias en el movimiento facial asociado con el lenguaje con voz o susurrado, lo que puede tener impli

caciones para el entrenamiento. Perry y cols. (1978) a su vez, indican que el énfasis y la tensión que reflejan las expresiones afectan marcadamente - lo que ve el lector. Así, el mismo grupo de palabras dicho con énfasis y expresión diferente, puede cambiar el significado del mensaje completamente. También mencionan que el uso de señales situacionales, gestos y el lenguaje del cuerpo son tan importantes como las expresiones faciales, y que éstas, junto con las señales periféricas que rodean a las expresiones faciales, así como la percepción visual de los fonemas hablados, parecen realzar la ejecución de la lectura labial si son apropiados, pero tienden a decrementar la si no lo son.

La expresión de la cara del que habla, así como la hora del día y el lugar, ofrecen indicios en la rutina diaria que el sujeto puede aprovechar, él puede ser tan bueno para notar estos indicios, que se puede llegar a creer que él está leyendo los labios, cuando en realidad no es así. De este modo, puede suceder por ejemplo, que reaccione al decirle "vámonos", "adiós", "ven acá", pero que sólo lo haga como respuesta a los indicios característicos de la hora, el lugar, la situación y la costumbre que comúnmente acompañan a cada exclamación. En este aspecto, casi todos los niños, sean sordos o no, aprenden el significado de estas frases, sólo por la expresión de la cara del papá o la mamá, sin necesidad de ver el movimiento de los labios. Por esto, es conveniente que durante el entrenamiento se tenga cuidado con estos detalles, para evitar que lleguen a ser un obstáculo (Clínica Percy).

La tasa de lenguaje es otro aspecto que el hablante debe conside-

rar. Como tasa de lenguaje se considera la fluidez, el ritmo y el movimiento labial. Con respecto a esto, Perello (1972) menciona que los movimientos de la articulación deben ser claros pero no exagerados, y considera además, que es un error hablar lentamente y dividiendo las palabras; así Perello propone que el maestro hable con una velocidad normal, pero articulando claramente, que las pausas sean claras al final de cada frase o después de una coma, pero nunca dividiendo las palabras.

Este argumento es apoyado por los hallazgos de Hayes (1972), quien menciona también que se debe hablar naturalmente, sin exagerar la articulación ni hacerlo cuidadosamente o demasiado rápido, ya que como Sanders (1971), esto puede distorcionar los movimientos articulatorios. Otros autores (Stone, 1957; Vos, 1965; O'Neill, 1951; Pesonen, 1938; citados en Oyer, 1975) indican que se prefieren los movimientos normales de la boca para lograr una lectura óptima.

La Clínica Percy sugiere que el hablante debe hablar a velocidad moderada, con naturalidad, clara y correctamente, no exagerar el movimiento de los labios, usar el mejor lenguaje posible y siempre decir frases completas. Se requiere hablar con naturalidad y usando el mismo tono de voz que se usaría con un sujeto normal, y además no hablar ni muy rápido ni muy despacio.

Por otro lado, Perry y cols. (1978) han observado que el amigo que intenta ayudar al lector demorando la conversación presenta un problema adicional, ya que los hablantes pobres presentan un problema para el labio-

lector por su articulación cuidadosa, indistinta y difícil de ver.

En lectura labial, indican estos autores, hay variaciones en los patrones visuales que son presentados por los diferentes hablantes aún cuando hablen de un mismo material, ya que cada lenguaje tiene un ritmo característico, determinado por su estructura sintáctica, así como por la pronunciación de palabras específicas. Una apreciación de este ritmo básico y orden sintáctico, ayuda a llenar muchos espacios no entendidos de lo que se ve y oye actualmente.

Otro punto que hay que tomar en cuenta es la cantidad de lenguaje e información que se le transmite al sordo en el mensaje. Los factores que limitan la cantidad de información en el lenguaje son, el bajo grado de visibilidad de muchos movimientos articulatorios, la rapidez de los movimientos, la similaridad en su aspecto, las variaciones entre sujetos que producen el lenguaje, etc. (Sanders, 1971). El lector debe mantenerse siempre a la expectativa en la identificación de los sonidos que puede ver, debido a que muchas palabras son homogéneas, esto es, que al pronunciarlas en los labios parecen ser la misma, por ejemplo: mar, par, dar. El patrón visual tiene que ser retenido y trasladado automáticamente a lenguaje significativo, y el lector debe estar alerta para cambiarlo según vaya teniendo más información. Así, aunque la presentación visual sola proporcione relativamente poca información, se debe tomar ventaja de cualquier información disponible que contribuya a realzar el entendimiento total del mensaje.

De esta manera, el hablante debe procurar exponer el contexto del

mensaje total en donde el labio-lector conocerá cuál de las palabras homóneas es a la que el hablante hizo referencia, de tal forma que tenga varias oportunidades de elegir las palabras, sílabas o fonemas que considere adecuados para llenar los "blancos", es decir, las partes del mensaje no captados (Perry, 1978).

Lo primero que se necesita para la educación de la lectura labial, es que cada persona le hable todas las veces que sea posible hacerlo. Sin embargo, la acción de hablar no es suficiente, el instructor, los padres, etc. deben hablar de algo relacionado con la situación en que se encuentra el sujeto, de algo que pueda ver, sea un objeto o una acción.

Si se le expone el habla en un ambiente adecuado, y si cada uno le habla de situaciones reales, se le anima y no se le fuerza a observar la cara de los que hablan, empezará a conectar los movimientos de los labios y la cara de los hablantes con el objeto, la persona o la acción del momento. El sujeto debe ver muchas veces las palabras habladas en las mismas situaciones antes de llegar a comprenderlas.

La conversación real es esencial para el desarrollo del lenguaje en los sujetos. Expresiones tales como: "ven a comer; es hora de ir a dormir; vamos a la tienda", etc. son una parte natural en la vida diaria de cada sujeto, y deben aprovecharse esas oportunidades para exponer al sordo a este tipo de expresiones.

El sujeto aprende a conectar los movimientos faciales y de los la

bios con los asuntos que le interesan y tienen un significado mayor para él, por ejemplo: cuando ve a su mamá trabajando en la cocina, poniendo la mesa y que finalmente acaba por decirle "ven a comer", está aprendiendo no sólo la expresión para la lectura de labios, sino también la utilización de pistas tales como: la actividad de su mamá, la comida encima de la mesa, etc.

Su concepto de las palabras será ampliado porque aprende a relacionar las situaciones con las palabras utilizadas. Aquí, se podría decir que el sujeto realmente no estaría leyendo los labios, sino que estaría haciéndose una idea de la situación. Es de suma importancia que el sujeto aprenda a captar la idea de una situación, y es tan esencial para la comprensión del lenguaje y para la lectura labial, como la comprensión de una palabra aislada. Las frases completas pronunciadas por el hablante en conexión con situaciones dadas, son fácilmente entendidas por el sujeto sordo, como las palabras sencillas; y, si con frecuencia las ve relacionadas de la misma forma, aprenderá a leerlas en los labios del hablante (Harris, 1973).

Asimismo, es muy importante el número de veces que deben repetirse las palabras. Por lo regular los padres, o algunos hablantes, no tienen idea de la cantidad de veces que un sordo tiene que ver una palabra antes de poder comprenderla, y no se dan cuenta de la cantidad de veces que un sujeto que sí escucha tiene que oír la palabra antes de poder aprenderla. Ambos necesitarán, uno verla y el otro oírla, una y otra vez día tras día, semana tras semana, mes tras mes, etc. asociada con el objeto, la acción o la persona que representa. Hay que considerar que el primer aprendizaje se lleva a cabo por medio de la imitación, y que esto consiste en -

cialmente en relacionar una cosa con otra, un sonido con otro, etc.

La lectura labial consiste en relacionar el movimiento de los labios con un objeto, una acción o una idea. El sujeto debe tener algo que pueda relacionar con el movimiento de los labios. Al principio no se le debe hablar de algo que esté en el otro cuarto, o que sucedió ayer, o que ocurrirá mañana, sino de algo que esté sucediendo aquí y en este instante. El sujeto no leerá los labios inmediatamente, tendrá que ver muchas veces una palabra conectada con lo que representa antes de que pueda comprenderla. Hay que practicar una palabra bastante para que pueda empezar a leerla en los labios, por lo que es necesario que el hablante se mantenga dispuesto a decir una palabra una y otra vez, sin que por un tiempo espere respuesta o comprensión rápida de las palabras, ya que aprender a leer los labios les va a tomar tiempo.

Por otra parte, hay que considerar también, la prolongación de ciertas sílabas y las pausas entre sílabas llevan información importante. Para esto, será necesario que el lector esté atento, ya que el hablante frecuentemente hará referencia a la situación y gente presente o a objetos cercanos sin nombrarlos. Claro que esto dependerá en gran parte de la habilidad del hablante para manejar la situación y hacerlo conocer al lector. Cabe mencionar asimismo, que la dificultad de lectura labial, incrementa como una función de la longitud de la oración y su complejidad estructural. Las frases son más fáciles de leer que las palabras solas o las oraciones completas. La familiaridad de las palabras y el número de posibilidades de respuesta se cree son factores importantes que influyen los resultados.

de prueba para cualquier clase de palabras (Perry, 1978).

En otra investigación, Perry y colaboradores (1978), encontraron que una dificultad importante para los lectores principiantes surge de la confusión de sonidos del lenguaje vistos en los labios, ya que la conversación es más redundante y puede haber cambios repentinos de tema o las oraciones pueden quedar incompletas, así también, observaron que una persona que es demasiado literal al hablar o que se empeña en exponer el mensaje en la misma forma y encabeza siempre la conversación presenta serias dificultades.

Por este motivo, el hablante debe evitar exponer al lector a esta situación y lograr que esté atento para que capte las partes significantes del mensaje y los cambios en la conversación sin que esto le cause tensión o fatiga e implique más esfuerzo de su parte.

Para conseguir esto, el hablante deberá aprender a llamar la atención de los sujetos antes de dar las instrucciones. Ya en la conversación, se necesitará rephrasear una nueva idea en varias formas cuando la presente por primera vez; el rephrasear será particularmente una ayuda para el sordo, ya que éste podría equivocarse en una o dos palabras en la exposición original, y al ser rephraseada podrá obtener más información para entender el concepto rápidamente (Cruickshank y Johnson, 1975).

La intensidad de la voz, constituye otra característica importante que se debe tomar en cuenta ya que existen varios grados de pérdida audi



tiva, como ya se ha mencionado antes, y que van desde los leves hasta los severos, por lo que aquellos sujetos disminuidos auditivamente que todavía tengan un residuo, serán grandemente beneficiados si se considera este aspecto.

La audición residual, tanto como la visión en forma combinada, forman parte del proceso de comunicación. Un ejemplo relevante a este respecto, es el propuesto por Sanders (1970) que dice: "supongamos que un estudiante obtiene una calificación de 60% de discriminación en un ítem de una prueba dada usando solamente el canal auditivo, y que obtiene una calificación de 12% cuando uso sólo el canal visual, uno podrá notar que la contribución visual es muy pequeña y que no juega un papel importante en la función de comunicación del estudiante, sin embargo, podemos esperar que la calificación que obtendrá cuando la visión y la audición se le presenten simultáneamente, será probablemente alrededor del 72%; no obstante, se ha encontrado que cuando se prueban los dos canales juntos, la persona obtiene una comprensión casi normal".

Según Sanders, esto indica que, aunque el canal visual solo, no proporcione suficiente información que incremente el nivel de comprensión, sí tiene un marcado efecto en la forma en la cual la persona es capaz de utilizar la información que viene a través del canal auditivo. En otro caso, también puede ocurrir que la calificación en discriminación por el canal auditivo solo, sea inferior al alcanzarlo por la visión como un resultado de ciertos patrones de aprendizaje o en algunos tipos de sordera que involucran un problema perceptual-auditivo, siendo posible aún, que la integra -

ción de los dos canales ocasione una reducción en la ejecución. En tales - situaciones, la audición de un estímulo acústico puede ser un distractor.

De este modo, la prueba de la ejecución de comunicación auditiva, deberá hacerse en ausencia de señales auditivas. Si uno tiene la facilidad de probar en un cuarto acústico especial que permita el aislamiento del sonido entre el examinador y el estudiante mientras se mantiene el contacto - visual a través de una ventana, entonces será perfectamente posible que el material sea leído en una intensidad de conversación normal sin que el estu - diante oiga lo que se le dice.

Sin embargo, cuando no se cuentan con estos medios, el terapeuta tiene el problema de eliminar las señales auditivas, por esto, deberá evi - tar exagerar los movimientos articulatorios, declamar las palabras y debe - intentar reducir sólo la cantidad de información auditiva a un mínimo. Es - to se puede lograr, pidiendo al estudiante se quite su ayuda auditiva y en - tonces presentar el material a nivel de voz mínimo. Al hacer esto se asegu - ra la retención de los patrones normales del lenguaje, aunque la intensidad sea reducida a un nivel que fuerza a las personas duras de oído a depender - casi enteramente de las señales visuales. Para una persona que tiene una - pérdida auditiva mínima, tiene poco valor usar sólo el canal visual para se - guir el lenguaje, ya que esto no le sucede normalmente en su vida diaria. - Con este tipo de casos es mejor hacer una comparación de la habilidad de - discriminar el lenguaje a través de la audición sola, y después con la audi - ción y visión combinadas.

La habilidad de discriminar el lenguaje a través de la audición , dependerá en gran parte de la intensidad de voz que utilice el hablante, característica que a su vez constituye un factor relevante en el entrenamiento auditivo-visual. Ahora bien, ¿cuál es la intensidad de voz adecuada para tal entrenamiento?

A este respecto, Perello (1972) sugiere que el maestro debe hablar con poca intensidad, pero nunca en forma de susurro, pues se altera la movilidad de la articulación. El maestro puede entrenar al sujeto sin voz o susurrando por debajo de su nivel de audición, pero siempre será mejor el habla normal, ya que es la utilizada por la mayoría de las personas. Cruickshank y Johnson (1975), por su parte, mencionan que se necesitará hablar un poco más lenta y claramente, pero que el hablante no deberá utilizar una voz más fuerte, ya que esto puede distorcionar los movimientos articulatorios normales, mientras que la Clínica Percy indica que no se debe hablar ni muy fuerte ni muy quedo.

Otro factor que es importante en la situación de enseñanza, es la actitud del hablante hacia el sordo. Con actitud nos referimos a la tendencia o predisposición que determina la reacción del hablante hacia el sordo, ya sea positiva o negativa dada afectivamente (Whittaker, 1984).

Muchas personas se comportan de una manera realista y comprensiva mientras otras responden en una forma completamente inadecuada. Las actitudes de sobreprotección o bien de diferencia y rechazo, representan factores desfavorables para el sordo, aumentando su inestabilidad conductual e inten

sificando las conductas problema, al mismo tiempo que limitan sus experiencias, su independencia, responsabilidades y confianza en sí mismo perjudicando su desarrollo personal, así como sus relaciones con los demás.

Asimismo, si el sujeto encuentra sobreprotección, rechazo afectivo o preocupación en las personas que conviven más con él (padres, hermanos, maestros, etc.) o conductas de enojo, agresividad o indiferencia, se causará el mismo efecto.

Se debe tener cuidado con la autoridad excesiva o limitada, ya que si se es muy arbitrario o muy débil, el sordo no podrá desarrollarse adecuadamente; se mostrará inhibido, preocupado y adoptará una conducta de rebeldía y oposición que lo retrasará más. De este modo, lo que sugiere, es dirigir y controlar sus tendencias pero dejándolo al mismo tiempo ser independiente. No es recomendable hacer diferencias o comparaciones, en igual forma, entre él y el resto de la familia y demás personas, ni justificar sus travesuras, desobediencia u otras conductas inadecuadas sólo por el problema auditivo.

Es conveniente evitar que los conocidos le manifiesten lástima o cualquiera de las anteriores conductas, debiendo tratarlo con naturalidad, para que los demás también lo hagan. Así también, la sobreprotección, el cuidado desmesurado, el mimo y el control exagerado pueden crearle conductas de temor, rechazo, rebeldía, desobediencia, indiferencia, dependencia, etc. como a cualquier persona de audición normal, por lo que se le debe dejar correr sus propios riesgos, sin que esto implique un peligro para él.

Tampoco se debe mostrar temor o intranquilidad, ya que se le puede perjudicar (Suria, 1974).

Por todo esto, es necesario que la actitud que asuma el hablante sea la de instrucción y guía, ya que esto constituirá las bases en las que se apoye la enseñanza-aprendizaje. Sanders (1971), ha señalado que la cooperación y simpatía mutua que puede proporcionar un terapeuta competente, - podrá brindar mucha ayuda para que el sujeto valore su problema y sus reacciones en una forma más realista.

Un buen hablante, no se dejará dominar por motivos personales, o por el poder o autoridad, ni se permitirá el ser presa de conductas que le impidan controlar la clase. El buen hablante es flexible y no se deja llevar por un solo punto de vista; sabe que no se puede ser siempre una misma persona o emplear siempre el mismo método, si desea satisfacer las múltiples necesidades de sus estudiantes.

Así, una actitud ejerce una influencia directa sobre la aceptación o rechazo por parte del individuo, de los objetos, personas, eventos, etc. de tal actitud. El hablante debe intentar que sus alumnos tengan experiencias agradables. El hecho de demostrar ánimo, entusiasmo e interés por las materias de estudio y tratar de que todos tengan éxito en algunas tareas y en su aprendizaje, contriguirá a que esto sea posible y se favorezca la participación e interés en asistir a las sesiones (Flanders, Morrison y Brode, 1968, cit. en Klausmeier y Goodwin, 1977).

La última característica a considerar, es la familiaridad. Con ésta nos referimos a la relación previa y frecuente mantenida entre el hablante y el sordo, y que en muchas ocasiones facilita el aprendizaje de lectura labial.

Sobre este punto, Perello (1972) encontró que el sujeto entiende mucho mejor la lectura labial de sus familiares y maestros que la de extraños. Day y Fusfeld (1928, cit. en Oyer, 1975), hicieron un estudio en el cual aplicaron dos pruebas de lectura de labios, administradas cara a cara, en donde los materiales utilizados eran series de 10 oraciones. Los resultados encontrados, en base a los hablantes elegidos para tal experimento, fueron que los sujetos sordos ejecutaron mejor cuando sus propios maestros leían las listas, que cuando las leían otras personas no familiares a ellos.

Perry (1978) a su vez, encontró que los extranjeros eran difíciles de entender, y que en tales situaciones, aún los estudiantes más avanzados debían aprender a simplificar la labor de lectura labial, y hacer preguntas que requirieran respuestas de si o no, o pedirle a la gente que señalara el objeto, situación, persona o acción de lo que estaba hablando.

Finalmente, y por todo lo dicho anteriormente, hay que subrayar una vez más, que todas y cada una de las características del hablante deben ser consideradas si es que se desea proporcionar una enseñanza efectiva de lectura labial, y en general del programa oral.

En adición a esto, es recomendable que tanto el maestro como los

miembros de la familia, y otras personas que frecuentemente se comunican con él, tengan conocimiento de todo esto para que hagan más fácil la labiolectura, lo cual además, le brindará la oportunidad de entender el lenguaje no sólo de los hablantes que tienen mayor contacto con él, sino también de aquellos no instruídos que posean variadas conductas de lenguaje. Para concluir, se puede decir que el hablante que ignora estos factores sólo obstaculizará el aprendizaje.

Ahora bien, se han mencionado aspectos importantes a considerar para la elaboración de un programa de entrenamiento de comunicación oral, pero aún cuando éstas se conocen, se encuentra que en la actualidad el método de comunicación oral es enseñado sólo a una pequeña parte de la población de sordos en el país, según se indicó en el Capítulo 1. Situación que dá lugar a una pregunta, ¿Qué sucede con el sordo que no maneja el medio de comunicación oral?

Todos los seres humanos usamos los sentidos de la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato para explorar y entender el mundo que nos rodea. De los cinco sentidos, la visión y la audición son los que nos permiten permanecer en contacto con eventos que ocurren a distancia. Cuando falta alguno de ellos, la estructura entera de la jerarquía de los sentidos es diferente, y el mundo se percibe de diferente manera. De los cinco, la visión y la audición son los que nos permiten permanecer en contacto con eventos que ocurren a distancia. El individuo normal que puede hacerse a la idea de la ceguera cerrando los ojos o caminando en la oscuridad, pero por más que se tape los oídos, nunca estará en las mismas condiciones que el

sordo, ya que el oído no puede ser cerrado a voluntad (Telford y Sawrey, - 1973).

De estos dos sentidos, en especial la audición funciona en la oscuridad y permite estar al tanto de eventos auditivos, sirviendo también como un sentido de prevención ante sonidos inesperados; pero tiene una función adicional aún más importante y vital, que es el permitir asimilar los patrones de comunicación de la gente que les rodea. A través de esta estructura de comunicación es como el ser humano obtiene acceso al lenguaje y a través de él se socializa, acumula conocimientos, costumbres, tradiciones y facilita además los pensamientos (Lowenbraun y Scroggs, 1973).

Así, con el uso del lenguaje, el ser humano se integra a la sociedad en que vive. Esto se presenta de una manera gradual durante el desarrollo del sujeto, y de una manera "natural" en aquél que tiene una audición normal, adquiriendo con ello la capacidad de poder comunicarse sin problemas con las personas que le rodean y forman parte de su comunidad.

Pero, ¿qué pasa con el individuo cuyo sentido de la audición no existe o está seriamente afectado?, ¿cómo puede escuchar y, por lo tanto, aprender el lenguaje común a todos que le permita expresar sus sentimientos, ideas, pensamientos, etc.? y, de igual manera, ¿cómo se puede llevar a cabo esa integración a la sociedad? La respuesta obvia es que esa integración será parcial y por lo tanto siempre dependerá de alguien más que le sirva de intérprete para poder comunicarse con otros, de tal forma que cuando se encuentre sólo y requiera de esta comunicación, realmente estará en serios



problemas.

Por esta razón, y tomando en cuenta que el mundo social emplea el lenguaje oral por excelencia, es más obvio que el sordo requiere de una educación oral para el pleno desarrollo y uso de sus potencialidades humanas. Así, "la habilidad para comunicarse oralmente dentro del mundo de personas con capacidad de oír y hablar le ayudará al individuo con defectos auditivos y de inteligencia normal a romper 'las barreras del aislamiento', a lograr su adaptación a la sociedad y a emplear sus capacidades sensoriales y mentales" (Morkivin, 1963). De este modo, se puede decir que "entender el habla de los demás y poder hablar inteligiblemente es el problema que el sordo necesita resolver" (Pascoe, 1964).

Es claro que esto no será fácil, pero el evitar el asunto tampoco resolverá el problema, y por otro lado, no es justo que se le condene eternamente a su mutismo y que se le niegue toda oportunidad de utilizar sus órganos del habla que si se encuentran en buen estado junto con sus otras potencialidades, y ocasionar con esto que se le aisle socialmente o que su integración sólo sea parcial.

Por este motivo, es indispensable que se le enseñe a hacer uso del mismo medio de comunicación que emplean los demás. Esto requerirá de un esfuerzo total por parte de todos, el sordo, la familia, la escuela, etc. Por esto, y para empezar bien, es conveniente mencionar que "nuevas posibilidades para lograr este contacto oral con el mundo se han logrado en la actualidad para un gran número de niños con defectos auditivos" (Morkovin ,

op. cit.), de los cuales, este trabajo pretende formar parte de esas nuevas posibilidades.

Así, como punto de partida, se inicia diciendo que para obtener un resultado óptimo, las personas que - como uno - realmente tienen el deseo y el propósito de enseñarle a hablar al sordo, es necesario que antes acepten los siguientes requisitos (Pascoe, 1964):

1. La Educación Oral ocupa todas las horas del día y todos los días del año. En ella toman parte activa todas las personas que tienen contacto constante con el sordo.

2. La Educación Oral empieza cuando el niño nace o cuando se descubre su sordera. Si esto no es así, cada año que pase sin la atención debida significará una disminución irreparable de las probabilidades de éxito.

3. La Educación Oral no puede coexistir con medios de comunicación que no sean orales. El uso de señas manuales hará imposible el desarrollo de hábitos orales correctos.

4. La Educación Oral empieza en el hogar, y por lo tanto requiere el entrenamiento de la familia, especialmente de la madre (si es la que pasa mayor tiempo con él).

5. La Educación Oral requiere atención casi individual, por lo cual los grupos escolares especiales deber ser limitados a un cupo de 6 a -

lumnos aproximadamente.

6. La Educación Oral requiere la especialización de la maestra . Además de las cualidades y entrenamiento necesario para ser maestra (o), de be invertir cuando menos un año, preferiblemente dos, en entrenamiento es pecializado de tiempo completo (en donde creemos, el psicólogo tiene la al ternativa).

7. La Educación Oral requiere equipo especial, tanto en el aspec to electrónico a través de aparatos que amplifiquen el sonido, como el mobi liario y espacio.

Asimismo, es necesario mantener un ambiente oral constante, ya - que el hipoacúsico debe lograr todo a través de la palabra, y por tanto, de be sentir como algo indispensable el intentar entender a los demás por este medio, así como darse él a entender en la misma forma para poder expresar - sus sentimientos, ideas, etc. con el lenguaje oral.

Esto no quiere decir que se le deba obligar, sino que es necesa - rio hacerle sentir el deseo de expresarse con palabras y procurar que entien da las de los demás con éxito, ya que de esto se derivará su satisfacción - personal y la constancia en el uso del lenguaje hablado. Contrariamente, si el lenguaje oral llega a ser para él una obligación sin éxito, automática - mente se verá menguada su colaboración. Así, todos podemos impedir que es - to suceda, siendo pacientes y no presionando sino creando la atmósfera ade - cuada que le induzca a usarlo espontáneamente; de ser así, el recibir y dar

ideas por igual, a través de este medio de comunicación será un éxito inevitable.

Por otro lado, se debe aclarar que el método oral es una "actividad integral indivisible" en la práctica, y tan compleja como el lenguaje mismo, y que la división en partes que se hace es sólo teórica (Pascoe, op. cit.). Así, casi del mismo modo en que el oyente aprende el lenguaje por medio de la imitación de los sonidos, el sordo puede llegar a imitarlos por medio de sus restos auditivos, la vista, etc. mediante un entrenamiento especial de su articulación, de la lectura labial, de sus sentidos del tacto, vista, gusto, olfato y sentido kinestésico que junto con el desarrollo de la lectura y escritura comunes, también en el normoyente, cubrirán tanto el aspecto emisor como receptor de la comunicación. Si esto se logra, las diferencias en el desarrollo del sujeto con audición normal y el sujeto sordo serán mínimas en cuanto a conocimientos, habilidades, etc. ya que le podrán enseñar casi de la misma forma que al normoyente.

Se debe insistir que aunque esta forma de comunicación no es fácil de aprender, existen datos que sustentan que es completamente posible, y que los resultados son bastante satisfactorios, razón que, junto con la situación social actual en la que se encuentra el sordo, hacen indispensable la enseñanza del lenguaje oral. Para apoyar este argumento, se pueden mencionar varias cosas. En primer lugar, debe hacerse notar que un defecto grave provoca de por sí, exigencias no sólo a la persona que lo padece, sino también a su familia y a toda la comunidad, incluyendo vecinos, comerciantes, extraños, etc. que no han tenido contacto con este tipo de individuos.

En segundo lugar, la actitud de los demás en general es de rechazo, y es más notorio éste ante el sordo que ante otros minusválidos como ciegos, paralíticos, etc. Un tercer punto es que en muchos despierta un sentimiento de lástima y se le trata como a un inútil, o bien, en otros casos despierta la burla ante su incapacidad o ante el uso de un medio de comunicación que es "diferente" al usual.

Así, por estas y otras razones, la persona sorda se ve aislada de muchas oportunidades de contacto social y por lo tanto se ve privada de las situaciones de aprendizaje que éstas poseen, lo que ocasiona los más serios efectos en su desarrollo social, de conocimientos, vocacional, etc. y, desafortunadamente en la mayoría de los casos, no le permite obtener un trabajo que le permita sobrevivir junto con su familia y cubrir sus necesidades.

Aún esta situación social por la que atraviesa, se origina en el seno familiar, ya que cuando se hace el descubrimiento de su sordera los sentimientos de culpa, rechazo o indiferencia y la tardía aceptación de su disminución auditiva hacen que se retarde su educación y se pierda un tiempo precioso de recuperación, o bien, llega a suceder en ocasiones que debido a que "es diferente a los demás" se le desplace y/o aisle y en los peores casos se le esconda como "la vergüenza de la familia", sin darse cuenta que ellos son determinantes para reducir los efectos negativos causados por la sordera y los facilitadores de su integración al medio ambiente en general.

Ahora bien, cuando la familia lo ha aceptado junto con su disminu

ción auditiva y procura conocer más acerca de él y cómo ayudarlo, se ha dado el primer gran paso para rescatarlo, el segundo consistirá en poner en práctica todo lo que se pueda hacer y que le sea realmente útil para superar la situación de la manera más "normal" posible como ha sucedido con el individuo que posee audición.

Si esto sucede, los padres y familiares pronto descubrirán que es importante para él, que asista a una escuela especial o bien que se le integre a un grupo especial dentro de una escuela de normoyentes; es muy lógico pensar que en alguna de ellas él se encontrará una vez más con los obstáculos y limitaciones que ésta y sus miembros le imponen, sobre todo cuando el profesor no tiene una preparación suficiente y adecuada a sus necesidades o bien, si le brinda una educación "tradicional" o apta sólo para "personas oyentes", sucederá que tendrá serios problemas para aprender, de modo que sólo aprovechará un mínimo de esa enseñanza y no se logrará su rápida integración y manejo del lenguaje común a todos, sobre todo considerando que éste sea el que se le pretende enseñar, ya que de ser otro tipo de comunicación por más rápido que éste sea el que se le pretende enseñar, ya que de ser otro tipo de comunicación por más rápido de aprender que sea, estará preparándolo únicamente para relacionarse con una pequeña parte de la sociedad, volviendo a lo mismo que se mencionaba en un principio.

Es claro que no se pretende que no se le inscriba en el ambiente escolar, sólo se insiste en la buena preparación de los instructores y la cooperación sin límites por parte de la familia, ya que como parte de la sociedad, la escuela brinda unas de las principales experiencias durante el

desarrollo de cualquier persona, y en ella se fortalecen la mayor parte de las conductas sociales de adaptación que requerirá para su integración social y sobre todo se insiste en que se le proporcione un instrumento de comunicación que le sea realmente útil para superar esos obstáculos y limitaciones, si no con tiempo suficiente para enfrentarlos desde la primera escuela, sí para lograrlo en el resto de su vida a partir de que cuente con él, ya que estos problemas se le presentarán en muchas ocasiones durante su desarrollo y requiere posea los mismos elementos que los demás para luchar en el mismo terreno y con las mismas armas, elementos que sólo proporciona la Educación Oral.

Es cierto que sobre todo en un principio, varios de estos problemas serán originados por él mismo, ya que por la misma disminución auditiva y el hecho de no poder comunicarse se pueden presentar sentimientos de inseguridad, minusválida o importancia que a su vez originarán conductas de rebeldía, tendencias antisociales de agresividad o aislamiento, o bien, sumisión, ya que no le queda más remedio que supeditarse al dominio del adulto o de los oyentes; quizá también en ocasiones parezca indómito o tenga arrebatos de cólera; o se muestre hostil; o contrariamente, sea muy alegre o atento para obtener prestigio y atención. Pero cualquiera que sea su conducta, se le puede dar, ya sea el enfoque adecuado, o bien, canalizarla positivamente con paciencia y con las técnicas de modificación conductual necesarias y oportunas para cada caso. Para lograr contribuir a lograr esta paciencia, se puede empezar por entender que, como se indicó antes, esas conductas se presentan principalmente como consecuencia de la pérdida auditiva y a la dificultad que ésta ocasiona para darse a entender y comprender a -

los demás, pero de no ser así, el instructor de los padres y del sordo - en este caso hablando específicamente del psicólogo - deberá hacer un estudio del caso más profundamente y plantear el tratamiento que resolverá la situación.

La indiferencia o el abandono sólo lo conducirán más al fracaso, así como la conmiseración o la agresividad por parte de todos.

Es indispensable, tanto para uno como para él, que se hable el mismo "idioma" y se le de el lugar que merece y un trato igual que al resto de la gente, de modo que si se falla y se conduce hacia él de una manera diferente a como con los demás, los primeros en ser "anormales" serían los otros.

"Compartir un lenguaje común es prerequisite para la integración de un niño - un adulto, un sordo - en una familia, una comunidad y una so-ciedad" (Telford y Sawrey, 1973).



CAPITULO 3

EVALUACION DIAGNOSTICA

La evaluación diagnóstica es una parte importante dentro de la enseñanza de sujetos con retardo en el desarrollo. Cuando una de estas personas requiere ser entrenada en ciertas habilidades necesarias en su vida diaria, el primer paso a seguir, es hacer una evaluación general que nos proporcione información acerca de las condiciones actuales de él mismo, su hogar, sus actividades, su estado de salud, etc., datos que se deben tomar en cuenta para su educación.

En sujetos sordos se requiere de una evaluación a varios niveles y con varios especialistas como son: el médico, el otólogo, el audiólogo, el psicólogo, etc. para realizar una correcta planeación del tratamiento a seguir, y lograr los objetivos a corto, mediano y largo plazo a cumplir.

Así la evaluación diagnóstica que se describe en este trabajo intenta reunir una serie de datos por medio de la entrevista, el examen médico general, el examen visual, otológico, audiológico y conductual; con el fin de definir claramente el estado físico actual y conductual del sujeto, con los cuales se podrá ajustar toda programación a sus necesidades reales y específicas.

Para comenzar, se hará una descripción del surgimiento y desarrollo de lo que ha sido la evaluación diagnóstica.

El concepto de diagnóstico fue utilizado y desarrollado por las Ciencias Médicas. El modelo médico emplea el concepto de "enfermedad física" para aplicarlo a la conducta desviada a la que llama patológica, la

cual está clasificada en base a síntomas, y a esta clasificación es la que llama Diagnóstico.

En el diagnóstico médico los pasos a seguir son, en primer lugar, describir los signos, síntomas y etiologías, a partir de los cuales se determina el origen de los mismos y el carácter de la enfermedad, la cual servirá como base para prescribir el tratamiento y da un pronóstico (Zarzosa, 1979).

Específicamente dentro del modelo médico, la Psiquiatría es la encargada de estudiar las alteraciones conductuales en el individuo, considerando a la conducta anormal como trastornos biológicos, es decir, a los trastornos psicológicos como producto de lesiones, déficits o disfunciones del sistema nervioso. Así, el hecho de haberse encontrado una etiología orgánica o una etiología vírica a ciertos comportamientos anómalos (como parálisis cerebral infantil) fueron los más importantes hallazgos que provocaron la extrapolación del modelo médico al comportamiento anormal.

En base a los resultados exitosos que han tenido algunos tratamientos con el uso de fármacos, choques y cirugía, es como se logra implantar el modelo médico en la consideración de la conducta anormal. Sin embargo, no se encuentran bases fisiológicas para la mayor parte de los grandes grupos de enfermedades mentales, con lo cual son abordadas desde las condiciones ambientales que las mantienen, es decir, pueden ser tratadas y explicadas desde un modelo psicológico.

Una alternativa de modelo psicológico es el modelo intrapsíquico, que ha influenciado fuertemente la evaluación y el diagnóstico de los desórdenes conductuales. El énfasis es puesto fundamentalmente en la evaluación de la personalidad, más bien que en la conducta directamente observable. A través de la evaluación psicoanalítica el psicólogo intenta proporcionar descripciones generales de la personalidad para reconstruir el desarrollo psicológico del individuo, y determinar cómo reacciona la persona a impulsos psicológicos (p. ej. sexo y agresión).

El instrumento de diagnóstico de la evaluación tradicional son los tests proyectivos que intentan medir la personalidad indirectamente a través de conductas tales como: reacciones a estímulos, asociaciones libres etc., en donde las respuestas son consideradas como signos que revelan la estructura de la personalidad, y las conclusiones se hacen interpretando el significado de los signos de la conducta e infiriendo procesos fundamentales. De esta forma, una labor importante del diagnóstico tradicional es asegurar una etiqueta a un individuo. El mayor interés es puesto en identificar los patrones de desorden y síntomas, y una vez que son delineados, se espera que la etiología del desorden sea más claramente descubierta (Kazdin, 1975).

Sin embargo, en el modelo psicológico conductual no se puede trabajar con la misma lógica que en Medicina, es decir, con la descripción de los signos, síntomas y etiologías para determinar el origen y carácter de la enfermedad, porque la naturaleza del fenómeno es diferente; así, el concepto de diagnóstico tiene una definición e implicaciones diferentes, ya -

que la conducta no es un síntoma ni las anormalidades conductuales son una enfermedad (Ullman y Krasner, 1975 cit. en Zarzosa, 1979).

Los síntomas constituyen para el psicólogo conductista una muestra de la conducta total del individuo sin hacer referencia a un conflicto interno. En el análisis conductual se intenta hacer una descripción objetiva de los repertorios de conducta del individuo en las situaciones pertinentes. El diagnóstico se efectúa en términos funcionales, independientemente de las causas orgánicas y ambientales del retardo, y se señalan los determinantes actuales que controlan el retardo en el desarrollo.

La modificación de conducta requiere exclusivamente establecer los factores o elementos que constituyen la triple relación de contingencia.

✓ En el diagnóstico conductual se indican cuáles son los factores que controlan o producen el fenómeno que se clasifica, y es necesario efectuar un análisis de los repertorios que posee el sujeto; averiguar cuáles son los factores ambientales que lo controlan; saber ante qué reforzadores responde y señalar cuáles son las conductas que habrán de ser establecidas.

Se evita totalmente etiquetar el problema, ya que lo importante es determinar las causas funcionales debido a que: a) en el desarrollo de todo retardo está implícita una deficiencia y es importante determinar la conducta actual del sujeto, esto es, el repertorio de entrada; b) se necesita investigar a qué se debe la existencia de la deficiencia (si a un daño biológico o a causas ambientales); y, c) el retardo en el desarrollo puede de

berse a que el sujeto posee conductas que lo alejan de las formas positivas de estimulación social (Ribes, 1977).

Un esquema de clasificación de diagnóstico por la evaluación puede ser totalmente descriptivo, sin necesidad de estar relacionado con una causa, una etiología o un conjunto de condiciones antecedentes. La conducta problema puede clasificarse por su forma dominante o topografía como se presenta a continuación:

1. Excesos conductuales: este tipo de sujetos son descritos como extremadamente hostiles, agresivos, hiperactivos, incorregibles y con problemas de conducta (Ross, 1972 cit. en Cijou, 1982). Estas conductas son aversivas para otros y su severidad se juzga normativamente de acuerdo con su frecuencia y/o intensidad.

2. Conductas de timidez, retraimiento y miedo: esta categoría incluye a sujetos con miedos y fobias específicas, descritos como individuos con problemas de ajuste (Ross, op. cit.). En estos sujetos la timidez es el rasgo predominante.

3. Déficits conductuales: estos incluyen a aquellos niños que no han desarrollado destrezas de autocuidado, lenguaje, sociales, conductas morales, destrezas académicas, etc. (idem).

4. Ineptitudes conductuales: aquí se incluye a sujetos que aunque desarrollan conductas útiles, éstas ocurren en tiempos y lugares inad-

cuados. Por ejemplo, niños que pueden hablar pero no dirigen su conversación a las personas o reaccionan como si éstas fueran objetos; no diferencian entre eventos imaginarios y reales, etc. (Staats y Staats, 1963 cit. en Bijou, 1982).

En sí, el diagnóstico es un proceso lógico basado sobre el análisis de toda la información desponible pertinente acerca del caso y revela toda la naturaleza de la deficiencia y guía a la identificación de las condiciones que contribuyen a que éste se dé (Brueckner y Bond, 1955).

La evaluación diagnóstica, merece un lugar importante en la enseñanza de la cual forma parte y siempre se relaciona en forma directa o indirecta con el progreso, en la extensión o en la calidad del aprendizaje (Lansheere, 1973).

Al igual que todas las formas de evaluación, la evaluación diagnóstica entraña una valoración, determinación, descripción y clasificación de algunos aspectos de salud, forma de vida y conductas de los estudiantes, (Bloom, Hastings y Modaus, 1977).

Un profesional de la enseñanza y programación puede extraer múltiples utilidades de los resultados de un programa de evaluación aplicado a su alumno o alumnos.

La evaluación diagnóstica conductual implica datos sistemáticos y continuos enfocados a la conducta o conductas blanco y el control de las

condiciones medio-ambientales, así como la especificación de las conductas del paciente, el control de los antecedentes y los consecuentes y la formulación de objetivos de cambio conductual. En donde los objetivos de cambio conductual indican qué dirección siguen las conductas blanco a ser modificadas. El plan de tratamiento se basa en esos objetivos e involucra la selección de técnicas dirigidas a su realización (Sundel y Stone, 1975).

La evaluación diagnóstica desempeña cuatro papeles principales:

1. Proporciona información acerca del estado actual del sujeto . Inicialmente nos permite sondear y obtener información para conocer las condiciones físicas y sociales que rodean al sujeto, las cuales pueden estar determinando en cierto momento un comportamiento.

Analizando la información obtenida, se pueden conocer datos sobre aquellos comportamientos que deben ser establecidos o eliminados según el caso y modificarlos si es necesario; las relaciones conductuales con los miembros de la familia que estén más en contacto con el sujeto, además de las condiciones estímulo que pudieran afectar su desarrollo; asimismo, permite identificar otros aspectos tales como: repertorios de entrada, estado general de salud, historia de reforzamiento, conductas problema, excesos y déficits conductuales, falta de control de estímulos por ineptitudes conductuales (conductas inadecuadas), habilidades académicas, habilidades sociales y otras.

2. Desempeña un papel de pronóstico. En el que según la respues



ta a las siguientes preguntas equivale a predecir el éxito en la etapa por iniciarse. ¿Posee el alumno las cualidades intelectuales y caractereológicas, y los conocimientos necesarios para abordar un programa nuevo?, ¿Se halla en el nivel que se requiere?

La evaluación diagnóstica efectuada con anterioridad a la instrucción tiene como fin o función primaria la ubicación, es decir, trata de ordenar la instrucción localizando el punto de partida adecuado. El diagnóstico para este propósito puede asumir varias formas: a) puede tratar de determinar si un estudiante posee o no ciertas conductas o habilidades iniciales consideradas como requisitos previos para el logro de los objetivos del programa; b) puede tratar de establecer si el estudiante posee ya el dominio de los objetivos de una determinada unidad o curso y puede inscribirse en un programa más avanzado; y, c) puede tratar de clasificar a los estudiantes de acuerdo con sus características.

Es importante determinar la posición del estudiante, de tal modo que pueda ser ubicado en el lugar preciso de la secuencia de instrucción. Si la instrucción para todos los estudiantes se inicia en el mismo punto, el resultado puede ser que aquéllos que ya han dominado los objetivos mucho más allá de este punto se aburran rápidamente y pierdan el interés, mientras que quienes no poseen los elementos aún previamente requeridos se sientan al poco tiempo desalentados (Bloom y cols., 1977).

Un aspecto fundamental de la evaluación diagnóstica es la identificación de los estudiantes que se encuentran por debajo del rendimiento

exigido y uno de los problemas de los estudiantes que no han tenido éxito - en la escuela, y en particular, de los sujetos en situación desventajosa, - es que con frecuencia han sido colocados en secuencias de instrucción sin - haber dominado las habilidades básicas o capacidades previas enseñadas en el grado inferior. No debemos esperar que los materiales y los métodos preparados para el estudiante medio o adelantado sirvan para aquéllos que carecen del necesario aprendizaje previo.

La evaluación es parte integrante de la instrucción y debe basarse en los objetivos para que tenga validez. Los objetivos definen cómo debe desempeñarse el alumno y recomiendan métodos para medir ese desempeño, y al incluir los criterios de éxito en cada objetivo, se hace más fácil determinar en qué nivel se encuentra el desempeño, permitiendo de esta manera aclarar las metas más importantes de la educación y seleccionar las técnicas adecuadas de intervención siendo un medio para adquirir y procesar los datos necesarios para mejorar el aprendizaje del estudiante y la enseñanza. - Asimismo, cuando la conducta ha sido definida en términos precisos (objetivos) puede hacer más fácil la evaluación. La evaluación y definición de - respuestas específicas están muy relacionadas, ya que una respuesta que es cuidadosamente definida puede ser medida objetivamente (Kazdin, 1975).

La evaluación inicial proporciona al terapeuta la descripción del problema y las condiciones que lo mantienen, capacitándolo para preparar un programa de tratamiento que ubique al sujeto en su nivel real de funcionamiento en el área problema. La evaluación se deriva de entrevistas que pueden incluir listas de cotejo y cuestionarios, no sólo proporciona los ante-

cedentes y la información actual sobre el problema, sino que también sirve para desarrollar un sistema de lenguaje que promueva la comunicación entre el entrevistador y el entrevistado, señalando exactamente el problema que requiere solución (Lazarus, 1971, cit. en Bijou, 1982), y en casos de problemas múltiples proporcionar una base para determinar las prioridades de tratamiento (Wolf, Risley y Mies, 1964 cit. en Bijou, 1982).

Las pruebas de aprovechamiento escolar se emplean dentro de la terapia conductual para ayudar en la evaluación diagnóstica en la preparación del programa, en la medición de la ejecución en Línea Base y en la evaluación terminal, así como proporcionar información requerida por los administradores, padres, maestros, etc.

Si las contingencias han de sufrir cambios por razones terapéuticas, se deberá saber quién proporciona las contingencias, en qué forma las aplica, a qué conductor y en qué situaciones. Dada esta información el psicólogo está en probabilidades de intervenir para entrenar a los que proporcionan las contingencias (padres, maestros, etc.) y modificar sus interacciones con el sujeto (Wahler y Cormier, 1970 cit. en Bijou).

3. Desempeña un papel de medición, por medio del cual se puede llevar un control de las adquisiciones pudiendo determinar el grado en que los estudiantes evolucionan y así también, determinar en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje si ese proceso es eficaz o no, y si no lo es, realizar los cambios necesarios para asegurar su eficacia antes de que sea demasiado tarde.

La evaluación diagnóstica efectuada durante el transcurso de la - instrucción tiene como función primordial, la determinación de las circunstancias o causas que subyacen a las deficiencias del aprendizaje de un estudiante que no ha respondido a la instrucción.

Las causas del fracaso de un estudiante pueden incluso no estar - relacionadas con los métodos y materiales de la instrucción en sí mismos, - sino ser físicos, emocionales, culturales o ambientales. De tal forma que la evaluación diagnóstica intenta señalar las razones de tales problemas observados, causantes de la deficiencia en el aprendizaje, a fin de tomar las medidas necesarias para corregir o eliminar esos obstáculos.

La evaluación diagnóstica ayuda además, a situar al alumno dentro del programa en relación a sus compañeros, permitiendo con esto, hacer las adaptaciones necesarias a sus requerimientos de aprendizaje.

4. Permite la evaluación final. En donde, constituye por último, un instrumento que permite establecer si ciertos procedimientos alternati - vos son igualmente eficaces o no para alcanzar los objetivos planteados ini - cialmente. Así también, se puede saber cuáles de éstos fueron cumplidos a través de la enseñanza, ya que la posibilidad de logro de los objetivos no será verificada sino hasta conocer los resultados obtenidos.

Asimismo, se puede intentar hacer un análisis de las causas que - pudieron haber causado el incumplimiento de las metas propuestas y tomar las medidas necesarias para intentar remediar la situación; y por último, apren

der de la experiencia y no caer en el futuro en los mismos errores.

## 1. ENTREVISTA

Dentro de los instrumentos de la evaluación diagnóstica, la entrevista tiene un lugar primordial, por la gran cantidad de datos que se pueden obtener por medio de ésta.

"Entre las técnicas de observación indirecta, las entrevistas se convierten frecuentemente, en la principal herramienta del análisis conductual" (Meyer, Liddell y Lyons, 1977, en Ladoveer y cols. 1977).

La entrevista se define como "una conversación entre dos personas, con el propósito principal de obtener información de uno o varios tópicos", (Linehan, 1977; Connell y Kahn, 1968; Kerlinger, 1968, citados en Polanco).

Es una forma estructurada de comunicación interpersonal en la cual intervienen dos participantes, el entrevistador y el entrevistado.

El entrevistador es quién determina de antemano el objeto de la entrevista, planea su procedimiento, y la conduce de acuerdo con los objetivos que persigue.

Según Bloom y cols. (1977), esta técnica implica un encuentro cara a cara entre el entrevistador quien formula preguntas cuidadosamente preparadas, y la persona que responde (entrevistado), y puede tener un formato

estructurado o no estructurado.

En la forma estructurada, que es la que nos interesa más, se fijan las palabras y la secuencia de las preguntas. El entrevistado tiene poca o ninguna libertad para desviarse del plan fijado, excepto para aclarar equívocos o ambigüedades y encaminarse hacia otras secciones del plan cuando se han satisfecho criterios. Su principal tarea consiste en presentar la pregunta a la que ha de responder y registrar la respuesta.

De esta forma, en la entrevista familiar se intentará identificar la existencia o no de conductas que son necesarias para el desarrollo del programa, o la presencia de aquéllas que lo perturban. Dado que esta información la poseen los padres o familiares, debido a su relación diaria con el sujeto y su medio (sólo en casos especiales no es así), este instrumento entonces aplicado a los familiares del sujeto.

Así, los aspectos que se sondean, en términos generales son los siguientes:

1. Conducta motora.- Aquí se incluye la información de todos los repertorios motores que son necesarios para que un individuo pueda establecer relación física con su medio ambiente, desde las conductas más simples, como mover una mano, hasta aquéllas que tienen una complejidad relativa como correr.

2. Conductas básicas.- Comprende información acerca de las con-

ductas que posee o de las que carec, sobre habilidades para vestirse, alimentarse, de higiene y aquellas responsabilidades que sean útiles para que funcione por sí mismo en su ambiente familiar.

3. Conductas perturbadoras.- Aquí se trata de identificar todas aquellas conductas problema que se presentan en su medio natural, tales como: agresión, hiperactividad, autodestrucción, autoestimulación, berrinche, desobediencia, etc.

4. Lenguaje.- Se incluyen aspectos del lenguaje que se presenta en los ambientes familiares, y la relación funcional de éste con los estímulos medioambientales.

5. Escolaridad.- Incluye información acerca de las conductas académicas que los padres hayan observado ejecute el niño.

Otros aspectos considerados en la entrevista, y que son de suma importancia, se encuentran descritos en la sección correspondiente al Exámen Médico, además de especificar que el formato de entrevista sugerido para este trabajo se encuentra al final de estas dos secciones (Entrevista y Exámen Médico).

## II. EXAMEN MEDICO GENERAL.

Una cuidadosa evaluación diagnóstica diagnóstica es el primer paso en cualquier programa de rehabilitación auditiva. Para ciertos indivi -

duos, un exámen físico completo con varios especialistas contribuye a una descripción total. Cualquier tratamiento médico o quirúrgico indicado, puede mejorar no sólo la audición, sino la salud en general (Perry, 1978).

Cuando un sujeto se muestra incapaz de aprender efectivamente, y muestra síntomas de aburrimiento o fatiga, se puede atribuir a problemas de salud o a dificultades específicas de aprendizaje.

No obstante, es una responsabilidad del instructor, el considerar la condición física general de su alumno. Debe estar alerta de cualquier evidencia de enfermedad física, desnutrición, o actividad glandular defectuosa, y recomendar que se le proporcione al sujeto atención médica si estos síntomas están presentes. Debe ajustar, así también, la instrucción para relacionar las necesidades del sujeto con sus problemas de salud, ya que es indeseable pedirle a un individuo que sufre una limitación física trabajar más allá del punto de su fatiga, así como colocarlo bajo la tensión de una situación de aprendizaje compleja o demasiado difícil para él.

Así, el sujeto con necesidades específicas de aprendizaje puede tener dificultades por la posibilidad que una pobre condición física genera.

El alumno que falta continuamente a la escuela pierde mucha de la instrucción importante y puede faltarle la energía necesaria para ser un estudiante efectivo. Puede ser apático y mostrar frecuentes signos de fatiga y evidente aburrimiento.



Sin embargo, el instructor debe reconocer que el sujeto con problemas de aprendizaje frecuentemente muestra estos mismos síntomas. Esto puede deberse, en muchos casos, al cansancio. Muchas personas, por ejemplo, se pasan viendo la T.V. en su casa hasta altas horas de la noche, por lo que no es sorprendente que muestren signos de fatiga a la mañana siguiente. Por esto, el instructor debe estar alerta de estas o de otras causas de fatiga o falta de atención, y consultar con las madres o familiares acerca de las formas en las cuales la falta de sueño o descanso insuficiente o el sobretrabajo pueden ser corregidos.

El alumno debe tener períodos de descanso y relajamiento, ya que concentrados períodos de aprendizaje pueden afectarlos. El instructor debe observar los signos de fatiga y asegurarse que su alumno encuentre confort durante la instrucción (Brueckner y Bond, 1955).

Es importante mantener una observación continua durante el aprendizaje para identificar cualquier problema de estos, pero más importante es prevenirlos, es decir, es recomendable y necesario enviar al futuro estudiante a que se le haga un examen médico general, que ayude a prevenir cualquier deficiencia orgánica y para realizar lo necesario a fin de evitar que se siga desarrollando tal problema, esto con el propósito de que el sujeto entre al sistema de enseñanza-aprendizaje en las mejores condiciones de salud, considerando además que el objetivo final que se persigue con los cuidados médicos es el de prevenir no sólo el desarrollo de anomalías que impidan el funcionamiento de cualquier parte del cuerpo humano, sino garantizar de alguna manera que el sujeto se encuentre saludable.

Así los datos que se obtienen con el exámen médico comprenden todo el desarrollo físico y biológico desde las condiciones prenatales hasta el momento en que se aplica. Su finalidad es identificar a lo largo de su desarrollo, aquellas alteraciones físicas y biológicas que pudiera haber sufrido el sujeto y que de alguna forma estuvieran determinando su comportamiento actual.

Es importante conocer los diagnósticos médicos acerca de las condiciones físicas del paciente, de tal manera que permita utilizar todos aquellos recursos biológicos para su rehabilitación.

Los aspectos que se sondean en general son los siguientes:

1. Antecedentes Familiares. En donde se intenta saber aquellos elementos acerca de su posible herencia o enfermedades contagiosas que pudieron haber presentado otros familiares.

2. Antecedentes Personales. No patológicos y trastornos genéticos, en donde se obtienen datos acerca del estado de gestación, las condiciones del nacimiento, su desarrollo motolingual y la alimentación tanto postnatal como actual.

3. Habitación. Incluye información acerca de las condiciones físicas en que se encuentra el lugar en donde vive el individuo, así como las higiénicas y geográficas.

4. Inmunizaciones. Se intenta obtener información acerca de las vacunas que ha recibido el niño, así como las que no se le han aplicado.

5. Intervenciones Quirúrgicas. Se obtiene información sobre posibles intervenciones quirúrgicas que haya recibido el paciente así como las causas que la produjeron, y

6. Descripción del estado físico aparente actual del niño, enfatizando posibles malformaciones anatómicas (incluyendo problemas en el aparato fonador si es posible).

CEDULA DE ENTREVISTA

Nombre del Entrevistador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Motivo por el que se solicita el ingreso del sujeto al entrenamiento: \_\_\_\_\_

Cómo identificó el problema: \_\_\_\_\_

Describe la conducta problema y su desarrollo: \_\_\_\_\_

Qué desea o qué espera de nuestro servicio: \_\_\_\_\_

DATOS GENERALES

TELEFONO: \_\_\_\_\_

Nombre del sujeto: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nacionalidad: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Responsable legal (parentesco): \_\_\_\_\_

Nombre del Padre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

Nombre de la Madre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_

## HISTORIA ECONOMICA

Ingreso mensual: Padre: \_\_\_\_\_ Madre: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Habita en casa: Propia: \_\_\_\_\_ Alquilada: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Vive en: Casa: \_\_\_\_\_ Departamento: \_\_\_\_\_ Vecindad: \_\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

De cuántas habitaciones se compone la casa: \_\_\_\_\_ Cuenta con: Sala \_\_\_\_\_ Recá-  
mara: \_\_\_\_\_ Baño: \_\_\_\_\_ Comedor: \_\_\_\_\_ Patio: \_\_\_\_\_ Cocina: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Tipo de muebles con que cuenta: Cama \_\_\_\_\_ Estufa: \_\_\_\_\_ Refrigerador \_\_\_\_\_ TV: \_\_\_\_\_  
Estéreo: \_\_\_\_\_ Lavadora: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Cuenta con los siguientes servicios: Agua: \_\_\_\_\_ Luz: \_\_\_\_\_ Pavimentación: \_\_\_\_\_

Drenaje: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_ Luz pública: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Describe otro tipo de servicios con los que cuenta: \_\_\_\_\_

Egresos mensuales: Alimentación: \_\_\_\_\_ Vestido: \_\_\_\_\_ Renta: \_\_\_\_\_

Agua: \_\_\_\_\_ Luz: \_\_\_\_\_ Transporte: \_\_\_\_\_ Diversiones: \_\_\_\_\_

Educación Escolar: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_ Total: \_\_\_\_\_

Cuánto gana en total la familia por semana: \_\_\_\_\_

Cuánto gasta en total por semana: \_\_\_\_\_ En qué gasta más: \_\_\_\_\_

En qué gasta menos: \_\_\_\_\_ El nivel económico en general de la familia -

es: Alto: Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( )

Medio: Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( )

Bajo: Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( )

Nota: Observacion del entrevistador de las condiciones de la vivienda.

El tamaño de la vivienda es adecuado para el número de habitantes: SI NO

La condición higiénica de la casa en general es: Buena: \_\_\_\_\_ Mala: \_\_\_\_\_ Regular: \_\_\_\_\_

Describe por qué: \_\_\_\_\_

El estado de la casa en general es: Bueno: \_\_\_\_\_ Malo: \_\_\_\_\_ Regular: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### HISTORIA CLINICA

Observación del entrevistador del aspecto físico del sujeto:

Cabeza: \_\_\_\_\_ Cara: \_\_\_\_\_ Tronco: \_\_\_\_\_

Extremidades: \_\_\_\_\_ Complexión: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_

Estatura: \_\_\_\_\_

Padre: Vive Si No En caso de muerte cuál fue la causa: \_\_\_\_\_

Enfermedades hereditarias: \_\_\_\_\_

Enfermedades contagiosas: \_\_\_\_\_

Otras: \_\_\_\_\_ Vicios: \_\_\_\_\_

Madre: Vive Si No En caso de muerte cuál fue la causa: \_\_\_\_\_

Enfermedades hereditarias: \_\_\_\_\_

Enfermedades contagiosas: \_\_\_\_\_

Otras: \_\_\_\_\_ Vicios: \_\_\_\_\_

Tipo de sangre del Padre: \_\_\_\_\_ Madre: \_\_\_\_\_

Abuelo Paterno: Vive Si No En caso de muerte cuál fue la causa: \_\_\_\_\_

Enfermedades hereditarias: \_\_\_\_\_

Enfermedades contagiosas: \_\_\_\_\_

Otras: \_\_\_\_\_ Vicios: \_\_\_\_\_

Abuela Paterna: Vive Si No En caso de muerte cuál fue la causa: \_\_\_\_\_

Enfermedades hereditarias: \_\_\_\_\_

Enfermedades contagiosas: \_\_\_\_\_

Otras: \_\_\_\_\_ Vicios: \_\_\_\_\_

Abuelo Materno: Vive Si No En caso de muerte cuál fue la causa: \_\_\_\_\_

Enfermedades hereditarias: \_\_\_\_\_

Enfermedades contagiosas: \_\_\_\_\_

Otras: \_\_\_\_\_ Vicios: \_\_\_\_\_

Abuela Materna: Vive Si No En caso de muerte cuál fue la causa: \_\_\_\_\_

Enfermedades hereditarias: \_\_\_\_\_

Enfermedades contagiosas: \_\_\_\_\_

Otras: \_\_\_\_\_ Vicios: \_\_\_\_\_

Existen otros familiares directos con enfermedades hereditarias o contagiosas : Si No

Quiénes: \_\_\_\_\_

Cuáles enfermedades: \_\_\_\_\_

Número de hermanos: Vivos: \_\_\_\_\_ Muertos: \_\_\_\_\_

Nombre:                      Edad:              Sexo:              Escolaridad:              Ocupación:

_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Antecedentes previos al nacimiento del sujeto.

Fue planeado el embarazo: SI NO Por qué: \_\_\_\_\_

Estado de salud en general de la madre: \_\_\_\_\_

Evolución del embarazo.

Número de embarazos anteriores: \_\_\_\_\_ Abortos: \_\_\_\_\_ Causas: \_\_\_\_\_

Indicar si la madre presentó alguna de las siguientes complicaciones durante el embarazo y de qué tipo fue: Infecciones: \_\_\_\_\_

Traumatismos: \_\_\_\_\_ Intoxicaciones: \_\_\_\_\_

Tomó medicamentos: \_\_\_\_\_ Causa: \_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_

Duración del embarazo: \_\_\_\_\_ Tiempo aproximado del trabajo de parto: \_\_\_\_\_

Uso de aparatos en el trabajo de parto: \_\_\_\_\_

Peso del niño al nacer: \_\_\_\_\_ Coloración: \_\_\_\_\_ Respiró de inmediato: SI NO Reflejos: \_\_\_\_\_ Mencione cualquier problema que haya tenido el niño al nacer: \_\_\_\_\_

Edad del padre al nacer el niño: \_\_\_\_\_ De la madre: \_\_\_\_\_

De detectó alguna malformación física: SI NOCuál: \_\_\_\_\_

Evolución Psicomotriz.

A qué edad realizó el sujeto las siguientes conductas: sonreír \_\_\_\_\_

sostener la cabeza: \_\_\_\_\_ Sentarse: \_\_\_\_\_ Gatear: \_\_\_\_\_ Ponerse de pie: \_\_\_\_\_

Caminar: \_\_\_\_\_ Qué mano fue la preferida: \_\_\_\_\_ Fue obligado a cambiar

de mano: SI NOCuál fue el procedimiento: \_\_\_\_\_

Comer solo: \_\_\_\_\_ Correr: \_\_\_\_\_

Alimentación del sujeto.

A qué edad ocurrió el destete \_\_\_\_\_ Cuáles de los siguientes alimen-



tos come el sujeto a la semana: Carne: \_\_\_\_\_ Verduras: \_\_\_\_\_ Fruta: \_\_\_\_\_  
Huevos: \_\_\_\_\_ Cereales: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_  
Presenta trastornos alimenticios: Si No Cuáles: \_\_\_\_\_

Hábitos de sueño.

Horario: Diurno: \_\_\_\_\_ Nocturno: \_\_\_\_\_ Duerme: Tranquilo: \_\_\_\_\_ Terrores -  
nocturnos: \_\_\_\_\_ Intranquilo: \_\_\_\_\_ Precisa de luz para dormir: \_\_\_\_\_  
Con quién duerme: \_\_\_\_\_

Padecimientos Físicos.

Mencione si el sujeto padece actualmente alguno de los siguientes trastor -  
nos y de qué tipo:

Quirúrgicos: \_\_\_\_\_ Traumáticos: \_\_\_\_\_  
Infecciones: \_\_\_\_\_ Alergias: \_\_\_\_\_  
Pérdida del conocimiento: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Qué vacunas le han aplicado: \_\_\_\_\_

Actualmente se encuentra bajo algún tratamiento médico: Si No De qué tipo:

Causa: \_\_\_\_\_

Medicamentos que toma y dosis: \_\_\_\_\_

Hay otro miembro de la familia que presente el mismo problema: Si No Quién:

El sujeto padece alguna enfermedad nervios: Si No Cuál:

Conoce la causa: \_\_\_\_\_

El sujeto: Vé bien: \_\_\_\_\_ Usa lentes: \_\_\_\_\_ Usa aparato para oír: \_\_\_\_\_ Qué tanto -

oye sin aparato: \_\_\_\_\_ Con aparato: \_\_\_\_\_

Usa otro tipo de aparatos: \_\_\_\_\_ Cuáles: \_\_\_\_\_

Ha observado si el sujeto reacciona a algún sonido: Si No A cuál(es): \_\_\_\_\_

Sabe usar adecuadamente su aparato auditivo (prótesis): Si No Por qué: \_\_\_\_\_

Qué resultados ha obtenido con su uso: \_\_\_\_\_

Se le han hecho estudios médicos: Si No De qué tipo: \_\_\_\_\_

Sabe cuál es el origen del problema actual del sujeto: Si NoCuál: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

#### HIGIENE FAMILIAR

Quiénes de las personas que viven en la casa son más sanas: \_\_\_\_\_

Quiénes son más enfermizas: \_\_\_\_\_

Quiénes son las más aseadas: \_\_\_\_\_

Cuántas personas duermen por recámara: \_\_\_\_\_ Hombres: \_\_\_\_\_ Mujeres: \_\_\_\_\_

Quién asea la casa: \_\_\_\_\_ Quién prepara la comida: \_\_\_\_\_

#### ANTECEDENTES SOCIALES

El sujeto vive con: \_\_\_\_\_ Si no vive con sus padres, describa por -  
qué: \_\_\_\_\_

Enliste de mayor a menor las personas que conviven más con el sujeto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

De cuánto tiempo disponible cuenta para el sujeto: El padre: \_\_\_\_\_

Madre: \_\_\_\_\_ Hermanos: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Cómo son en general las relaciones del grupo familiar: \_\_\_\_\_

Cómo son las relaciones entre: Padres: \_\_\_\_\_ Padres con el sujeto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Hermanos: \_\_\_\_\_ Hermanos con el su-

jeto: \_\_\_\_\_

Qué otras personas compareten la vida familiar: \_\_\_\_\_

Cómo es su relación con el sujeto: \_\_\_\_\_

Quién se encarga con más frecuencia de atender al sujeto: \_\_\_\_\_

Existe algún problema en especial de relación (interacción) del sujeto con alguna persona: Si No Con quién(es): \_\_\_\_\_

Causa algún problema (el sujeto) a la familia y/o a alguna persona en parti-  
cular: Si No Describa: \_\_\_\_\_

En general, cuál es la actitud de la familia hacia el sujeto: Sobreprotec-  
ción: \_\_\_\_\_ Rechazo: \_\_\_\_\_ Indiferencia: \_\_\_\_\_ Afectiva: \_\_\_\_\_ Trato igual  
a los demás: \_\_\_\_\_ Otras: \_\_\_\_\_

Cuál es la actitud del sujeto hacia las normas de disciplina familiar: \_\_\_\_\_

Cuál es la actitud del sujeto hacia: Padre: \_\_\_\_\_ Madre: \_\_\_\_\_

Hermanos: \_\_\_\_\_

Cuál es la actitud de los padres ante las fallas del sujeto (normas disci-

plinarias): \_\_\_\_\_

Ha trabajado el sujeto fuera del hogar: Si No En dónde: \_\_\_\_\_

Qué trabajo desarrollaba: \_\_\_\_\_ Tuvo problemas de relación con

Superiores: Si No De qué tipo: \_\_\_\_\_

Compañeros: Si No De qué tipo: \_\_\_\_\_

Otras personas relacionadas con el trabajo: y de qué tipo: \_\_\_\_\_

Qué personas pueden ayudar para trabajar en la enseñanza del sujeto y cuánto tiempo diario pueden dedicarle a trabajar y practicar con él:

Nombre

Tiempo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

El sujeto tiene amigos: Si No Nombre y Edad: \_\_\_\_\_,

\_\_\_\_\_

Se integra fácilmente a su grupo de amigos: Si No Por qué: \_\_\_\_\_

Conductas que presenta: Activo: \_\_\_\_\_ Pasivo: \_\_\_\_\_ Dominante: \_\_\_\_\_

Sumiso: \_\_\_\_\_ Agresivo: \_\_\_\_\_ Amigable: \_\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

Prefiere jugar: Solo \_\_\_\_\_ En grupo familiar: \_\_\_\_\_ En grupo de amigos: \_\_\_\_\_

El sujeto se relaciona fácilmente con extraños: Si No De qué manera: \_\_\_\_\_

El sujeto los imita con frecuencia: Si No A quién imita más: \_\_\_\_\_

Habilidades Interpersonales del Sujeto.

Marque con una "X" si el sujeto presenta alguna de las siguientes conductas:

Ayuda a otros cuando lo necesitan

( )

- Pide ayuda para hacer las cosas ( )
- Pide las cosas cuando las quiere ( )
- Avisa cuando tiene algún dolor ( )
- Espera su turno ( )
- Coopera o compite con otros cuando se requiere ( )
- Hace amistades con facilidad ( )
- En qué juegos participa con más frecuencia: \_\_\_\_\_

Cuál es la actitud en general de personas conocidas no familiares hacia él:  
 \_\_\_\_\_ Y de él hacia ellos: \_\_\_\_\_

#### DESARROLLO DEL LENGUAJE Y COMUNICACION

- A qué edad realizó las siguientes conductas: Reaccionó a los sonidos: \_\_\_\_\_
- A sonidos especiales y qué sonidos son: \_\_\_\_\_
- Vocalización: \_\_\_\_\_ Balbuceo: \_\_\_\_\_ Atención a la voz humana (si la hubo): \_\_\_\_\_ Gesticulaciones: \_\_\_\_\_ Primeras palabras: \_\_\_\_\_
- Entendía y ejecutaba órdenes sencillas: \_\_\_\_\_
- Reconoce objetos y los nombra: \_\_\_\_\_
- Se dió educación especial para estimular el desarrollo del lenguaje: Si No
- De qué tipo: \_\_\_\_\_
- Responde a preguntas: A través de gestos: \_\_\_\_\_ En forma verbal: \_\_\_\_\_
- En forma escrita: \_\_\_\_\_ No responde: \_\_\_\_\_
- Sigue instrucciones: Si No De quién: \_\_\_\_\_
- Qué tipo de órdenes o instrucciones: \_\_\_\_\_

Qué hace para no realizar una instrucción: \_\_\_\_\_

Cómo se comunica con otras personas familiares o no, principalmente: \_\_\_\_\_

Cómo se comunica la familia con él: \_\_\_\_\_

Cómo se comunican otras personas con él: \_\_\_\_\_

Sabe: su nombre: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_ Nombres de la familia: \_\_\_\_\_

Tiene algún problema de los siguientes: Tartamudez: \_\_\_\_\_ Lentitud al hablar: \_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_

El sujeto ve a los ojos cuando habla: \_\_\_\_\_ Su tono es audible: \_\_\_\_\_ Su

pronunciación es: Clara: \_\_\_\_\_ Confusa: \_\_\_\_\_ Nasal: \_\_\_\_\_ Gutural: \_\_\_\_\_ Imita: \_\_\_\_\_

Sonidos: \_\_\_\_\_ Sílabas: \_\_\_\_\_ Palabras: \_\_\_\_\_ Frases cortas: \_\_\_\_\_ Frases largas: \_\_\_\_\_

Oraciones: \_\_\_\_\_ Nombra cosas presentes: \_\_\_\_\_ Conversa: \_\_\_\_\_ De qué manera

lo hace: \_\_\_\_\_ Demanda: \_\_\_\_\_ Reporta: \_\_\_\_\_ Relata: \_\_\_\_\_

De qué manera lo hace: \_\_\_\_\_

Interactúa verbalmente con: Cosas: \_\_\_\_\_ Animales: \_\_\_\_\_ Personas: \_\_\_\_\_ En grupos

pequeños: \_\_\_\_\_ En grupos grandes: \_\_\_\_\_

En qué situaciones y/o lugar presenta más comunicación el sujeto: \_\_\_\_\_

Su comunicación dura: Mucho tiempo \_\_\_\_\_ Poco tiempo: \_\_\_\_\_ Lo necesario: \_\_\_\_\_

Su repertorio verbal en general es: Extenso: \_\_\_\_\_ Medio: \_\_\_\_\_ Limitado: \_\_\_\_\_

Por lo regular su comunicación verbal es: Afectiva \_\_\_\_\_ Aversiva: \_\_\_\_\_

Otra: \_\_\_\_\_

Cómo pide lo que necesita: \_\_\_\_\_

Qué hace para decir No: \_\_\_\_\_ Para decir Si: \_\_\_\_\_

Para ir la baño: \_\_\_\_\_ Que tipo de señas utiliza con más

frecuencia y qué significado tienen:

Señas

Significado

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Han intentado que el sujeto emita algunos sonidos o palabras: Si No Cuáles

Cómo lo han hecho: \_\_\_\_\_

Qué resultados han obtenido: \_\_\_\_\_

#### ASPECTOS ESCOLARES

NOTA: Contestar las siguientes preguntas sólo en caso de que el sujeto haya asistido o asista actualmente a alguna escuela.

Tipo de escuela en la que se encuentra: \_\_\_\_\_

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Su desempeño académico en general

es: Bueno: \_\_\_\_\_ Regular: \_\_\_\_\_ Malo: \_\_\_\_\_ Promedio general: \_\_\_\_\_

Le gusta al sujeto ir a la escuela: Si No Por qué: \_\_\_\_\_

Tiene problemas de conducta en la escuela: Si No De qué tipo: \_\_\_\_\_

Cuál es su grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_

En qué otras escuelas ha estado: \_\_\_\_\_

Cuáles de los siguientes problemas presenta el sujeto: Problemas de escritura: \_\_\_\_\_ De lectura: \_\_\_\_\_ Atención: \_\_\_\_\_ Memoria: \_\_\_\_\_ Comunicación: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Se le dificultan: Letras (cuáles): \_\_\_\_\_

Palabras (cuáles): \_\_\_\_\_

Cuentas: \_\_\_\_\_

Qué cosas distraen principalmente la atención del sujeto de la actividad es  
colar: \_\_\_\_\_

Qué cosas considera ud, necesario que se le enseñen en primer lugar: \_\_\_\_\_

Por qué: \_\_\_\_\_

Es posible conseguir un reporte del sujeto por parte del maestro: Si No

#### HABITOS DE HIGIENE DEL SUJETO

Señalar con una "X" si el sujeto sabe realizar las siguientes conductas.

Cuidado de los dientes: Cepillarse: \_\_\_\_\_ Manejar el cepillo de dientes: \_\_\_\_\_

Usar pasta dental: \_\_\_\_\_

Cuidado de las uñas: Limpiarlas: \_\_\_\_\_ Cortarlas: \_\_\_\_\_

Lavarse manos y cara: Con agua y jabón \_\_\_\_\_ Usar toalla \_\_\_\_\_

Sonarse la nariz; Sonarse: \_\_\_\_\_ Limpiarse: \_\_\_\_\_

Control de esfínteres: Va al baño sin ayuda cuando es necesario: \_\_\_\_\_ Avisa

cuando tiene que ir al baño para que lo ayude una persona mayor: \_\_\_\_\_ Se

quita la ropa antes de hacer del baño: \_\_\_\_\_ Controla la orina durante el -

día: \_\_\_\_\_ Controla la orina durante la noche: \_\_\_\_\_

Habilidades para comer: Usa cuchara: \_\_\_\_\_ Tenedor: \_\_\_\_\_ Cuchillo: \_\_\_\_\_ Taza:

\_\_\_\_\_ Vaso: \_\_\_\_\_ Principalmente come con: \_\_\_\_\_

Conductas inadecuadas en la mesa: Comer con las manos: \_\_\_\_\_ Escupir la co

mida: \_\_\_\_\_ Tirar la comida: \_\_\_\_\_ Derramar el agua del vaso con frecuencia:

Limpiar la mesa: \_\_\_\_\_ Poner la mesa: \_\_\_\_\_ Lavar los trastos: \_\_\_\_\_



Limpiar sus zapatos: Cepillarlos \_\_\_\_\_ Pintarlos: \_\_\_\_\_ Limpiarlos: \_\_\_\_\_

Poner los juguetes en su lugar: \_\_\_\_\_

Tender la cama: \_\_\_\_\_

Ordenar la ropa en: Ganchos: \_\_\_\_\_ Closets o roperos: \_\_\_\_\_ Cajones: \_\_\_\_\_

Ayuda en los quehaceres de la casa: Si No En qué: \_\_\_\_\_

---

---

#### AUTOSUFICIENCIA

Cuáles de las siguientes conductas puede realizar el sujeto:

Ponerse el calzón ( )

Ponerse los calcetines ( )

Ponerse el pantalón ( )

Ponerse la camiseta ( )

Ponerse la camisa o blusa ( )

Ponerse el vestido ( )

Ponerse la falda ( )

Ponerse el suéter ( )

Ponerse el overol ( )

Ponerse pantalón con peto ( )

Abrocharse ( )

Cierres ( )

Cerrar hebillas ( )

Colocarse el cinturón ( )

Ponerse los zapatos ( )

Amarrarse las agujetas ( )

- Ponerse pijamas ( )
- Ponerse el abrigo ( )
- Abrir la puerta ( )
- Cambiarse de ropa solo ( )
- Atravesar las calles solo ( )
- Leer los semáforos ( )
- Leer las señales de tránsito ( )
- Transportarse solo en sistemas de transporte colectivo ( )

#### SEGURIDAD PERSONAL

Indique si el sujeto realiza las siguientes conductas:

- Observa a su alrededor antes de cruzar las calles ( )
- Se aleja de objetos que considera peligrosos como fuego, instalaciones eléctricas, etc. ( )
- Maneja objetos punzo-cortantes sin hacerse daño ( )
- Evita probar o ingerir sustancias de envases que no conoce ( )
- Muestra preocupación en su trato con personas extrañas ( )
- Mantiene objetos extraños alejados de sus ojos, oídos y nariz ( )
- Reporta cualquier daño sobre su persona ( )
- Evita el contacto con cualquier animal que no conoce ( )
- Informa con gestos o vocalizaciones de algún peligro ( )
- Se pasea con precaución en lugares desconocidos o muy transitados ( )
- Procura andar acompañado de una o más personas ( )
- Procura no alejarse mucho de los lugares que conoce ( )
- Puede transportarse sin problemas ni ayuda de otras personas de un lugar a otro de la colonia ( )

## CONDUCTAS PROBLEMA

Señale si el sujeto presenta alguna de las siguientes conductas:

Autoestimación física: Cabecear constantemente: \_\_\_\_\_ Balancearse: \_\_\_\_\_ Ras -  
carse excesivamente: \_\_\_\_\_ Manerismos motores: \_\_\_\_\_ Repetición continua del  
mismo sonido: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Hiperactividad: Saltos continuos sin motivo aparente: \_\_\_\_\_ Movimiento exce-  
sivo (rápido o frecuente): \_\_\_\_\_ dificultad para mantenerlo en un solo lugar:  
\_\_\_\_\_

Hipoactividad: permanece quieto por mucho tiempo: \_\_\_\_\_ evita hacer movi -  
mientos \_\_\_\_\_

Molestar o interrumpir a otros: Escupir: \_\_\_\_\_ Insultar (con gestos o voca  
lizaciones): \_\_\_\_\_ Dar empujones: \_\_\_\_\_ Quitar objetos: \_\_\_\_\_

Agresión física: Golpear a otros: \_\_\_\_\_ Dar patadas: \_\_\_\_\_ Tirar objetos:  
\_\_\_\_\_ Morder: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Berrinches: Patalear: \_\_\_\_\_ Lloriquear: \_\_\_\_\_ Gritar: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

Autodestrucción: Morderse: \_\_\_\_\_ Golpearse: \_\_\_\_\_ Rascarse hasta sangrar :  
\_\_\_\_\_ Jalarse el pelo: \_\_\_\_\_

Chuparse el dedo: \_\_\_\_\_

Mojar la cama \_\_\_\_\_

Sonambulismo (describir lo que hace): \_\_\_\_\_

Falta de hábitos higiénicos (especificar en qué): \_\_\_\_\_

Desobediencia: \_\_\_\_\_ Decir mentiras: \_\_\_\_\_ Robar: \_\_\_\_\_ Qué objetos: \_\_\_\_\_

Procura estar solo y lejos de la gente: \_\_\_\_\_ Tiene problemas con las de -  
más personas: Si No De qué tipo: \_\_\_\_\_

Otras conductas problema: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

### HISTORIA DE REFORZAMIENTO

Cuáles son las conductas del sujeto que ameritan ser premiadas: \_\_\_\_\_

Cuáles de las siguientes formas emplea para premiarlo:

Regalos ( ) Privilegios ( ) Cuáles: \_\_\_\_\_

Dinero ( ) \_\_\_\_\_

Ver la T.V. ( ) \_\_\_\_\_

Palabras cariñosas ( ) No lo premia ( )

Cómo reacciona el sujeto cuando lo premia: \_\_\_\_\_

Qué formas emplea para castigar al sujeto:

Pegarle ( ) Le prohíbe ver T.V. ( )

Regañarlo ( ) No lo deja salir ( )

Insultarlo ( ) No lo castiga ( )

Encerrarlo ( ) Otros: \_\_\_\_\_

Cómo reacciona el sujeto cuando se le castiga: \_\_\_\_\_

Quién aplica los castigos y premios en la casa: Padre: \_\_\_\_\_ Madre: \_\_\_\_\_ Ambos:

\_\_\_\_\_ Hermanos: \_\_\_\_\_ Otra persona (quién): \_\_\_\_\_

Enlistar de mayor a menor las preferencias del sujeto:

Comestibles: \_\_\_\_\_

Objetos: \_\_\_\_\_

Actividades: \_\_\_\_\_

Juegos: \_\_\_\_\_

Juguetes: \_\_\_\_\_

Enlistar de mayor a menor lo que más disgusta al sujeto: \_\_\_\_\_

Qué castigos le han dado mayor resultado con el sujeto: \_\_\_\_\_

Qué premios: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### I I I . E X A M E N   V I S U A L

"La capacidad de oír, compite en importancia con la vista" (Morkovin, 1963). Aún los sujetos de audición normal reciben más información a través de las entradas visual-auditiva combinadas que con cualquiera de ellas solas, especialmente en situaciones ruidosas (Perry y cols., 1978).

La visión es muy importante en los sujetos sordos, ya que las deficiencias visuales son más comunes entre ellos que entre los sujetos normales.

En lectura labial, el sordo aprende paulatinamente y de manera casi insensible en muchas ocasiones, a servirse de la visión para desarrollar esta habilidad. La lectura labial asume buena visión, y aún las menores desviaciones visuales pueden causar bajas calificaciones. La influencia del nivel auditivo sobre la lectura labial no ha sido establecida, sin embargo, los sujetos duros de oído ejecutan mejor que los sordos profundos, probablemente debido al esfuerzo de percibir el lenguaje a través del observar y oír combinados.

Por esto, se considera que para el aprendizaje es imprescindible que el alumno tenga buena visión. No obstante, no se ha encontrado una relación significativa entre la ejecución de la lectura labial y la agudeza visual, o han encontrado una correlación no significativa estadísticamente en sujetos con pobre visión (Goetzinger, cit. en Kennetti, 1972; Perello, 1972; Perry y cols., 1978; Kennetti, 1972).

Según Brueckner y Bond (1955), la relación entre las deficiencias visuales y las dificultades de aprendizaje es complejo. Ellos mencionan que se ha encontrado que hay levemente mayor porcentaje de defectos visuales entre niños con problemas educativos que en la población normal, y que si uno selecciona niños con anormalidades visuales de una clase u otra, se encontrará su desarrollo educativo algo retardado. Sin embargo, esto no es determinante, ya que por cada niño con defectos visuales que tiene dificultades de aprendizaje puede haber otro con la misma clase de defecto visual que no los tenga.

La visión pobre, parece incrementar el riesgo de tener problemas de aprendizaje, por esto, siempre se requiere de un estudio adecuado o inspección de la agudeza y profundidad visual. Se requiere que ésta no sea un factor limitante que inhiba el aprendizaje.

El sujeto con hipermetropía (sólo puede ver a distancia), podrá aún aprender la lectura impresa aunque con un poco de dificultad, lo que puede provocar la asociación de la visión pobre con los problemas en el aprendizaje, pero no es un determinante de ésta, ya que el niño aprende a leer el material impreso a pesar de su incomodidad visual. No obstante, sus periodos de lectura son más cortos que los de un sujeto con visión normal, quien puede dejar de leer sólo por cansancio, por lo que es necesario hacer la lectura lo más confortable posible, de donde dependerá que se hagan buenos o pobres lectores.

Entre los tipos de deficiencias visuales encontrados, asociados -

con dificultades de aprendizaje, están la hyperopia (hipermetropía) y problemas binoculares de una u otra clase.

El sujeto que es hipermetrope y tiene dificultad en acomodar su visión, es más probable que tenga problemas de aprendizaje. El sujeto con miopía, esto es, que sólo puede ver de cerca, es más probable que tenga éxito en lectura de material impreso que el niño con visión normal, sin embargo, si el método de enseñanza está enfocado principalmente en gráficas y en el pizarrón, el miope tendrá más dificultades.

La falta de equilibrio, las dificultades de fusión de imágenes y la anisikonia (estado en el que la imagen de un objeto en un ojo, difiere de la formada en el otro) causan un grado de tensión y confusión cuando el sujeto lee. De esta forma, la falta de equilibrio muscular entre los dos ojos hace difícil ver una sola imagen sobre la página impresa. El sujeto puede juntar las dos imágenes, pero sólo con algún grado de esfuerzo muscular. Según vaya pasando el tiempo, la página impresa parecerá borrosa o en casos más severos, el sujeto verá dos imágenes. Esta condición es obviamente confusa, y el sujeto debe esforzarse por evitarla. La mayor parte del tiempo, será capaz de hacerlo y de leer el material impreso, trabajar con números y con ortografía, pero no es sorprendente que después tenga fatiga o irritabilidad.

Otra característica binocular aparentemente relacionada al éxito educativo, es la precisión del cristalino de enfocar las imágenes dentro de una sola, claramente.



La responsabilidad del instructor al considerar las limitaciones visuales de sus alumnos es grande, y hay una gran necesidad de identificarlas. En primer lugar, debe hacer que el sujeto sea enviado a una inspección visual obligatoria, con el fin de prevenir futuros problemas durante la enseñanza-aprendizaje, y en segundo lugar, debe reconocer, ya durante la instrucción, las posibles limitaciones visuales como hipermetropía, falta de coordinación de los dos ojos, y dificultades en función de imágenes que pueden hacer difíciles las actividades educativas en el sujeto.

El instructor debe estar alerta de cualquier indicación de incomodidad visual entre sus alumnos. Su mayor responsabilidad es detectar problemas visuales sospechosos y referirlo al especialista. La siguiente lista de síntomas de incomodidad visual es dada por Betts (1946 cit. en Brueckner y Bond, 1955), y es muy útil para identificar problemas visuales en los alumnos:

1. Enrojecimiento y engrosamiento de las orillas de los párpados.
2. Despellejamiento y costras en los párpados.
3. Pérdida de pestañas.
4. Desgarramiento de los ojos (llorosos).
5. Inflamación o enrojecimiento de los ojos.

6. Derrame alrededor de los ojos.
7. Nubosidad en la pupila.
8. Párpados caídos.
9. Pupilas muy dilatadas.
10. Diferencia en el tamaño de las pupilas.
11. Desviación de uno o ambos ojos.
12. Saliente hacia adelante de la cabeza sobre los ojos.
13. Inclinación de la cabeza.
14. Contorsiones faciales tales como: fruncir la cara, fruncir -  
el ceño o las cejas, poner mala cara.
15. Continua irritación de los ojos.
16. Parpadeo excesivo.
17. Excesivo movimiento de cabeza durante la lectura.

En el caso de sujetos con alguno de los problemas antes menciona-

dos, el maestro debe estar conciente de que la corrección de la visión sola no corregirá los problemas de aprendizaje, sino que después de corregir la visión, éstos deberán ser sometidos a un diagnóstico conductual y a técnicas de remedio apropiadas para establecer patrones adecuados de lectura. Es obvio que la deficiencias visuales deber ser corregidas tan pronto como se descubran, o tratar de identificarlas con tiempo para prevenir dificultades o para diseñar el plan de trabajo adecuado a sus necesidades.

#### IV. EXAMEN OTOLOGICO Y AUDIOMETRICO

"En el momento en que la familia sospeche que el individuo tiene una pérdida auditiva debe consultar tanto a un otólogo como a un audiólogo y cooperar con ellos" (Morkovin, 1963). En algunos estudios realizados por Perry (1978); Baker; Dunn (1963), las evaluaciones otológicas y audiométricas son de primordial importancia. Morkovin, sugiere que la vida diaria de una persona con audición normal dentro de la sociedad depende a tal grado de su capacidad de oír, que hasta resulta difícil para ellos el darse cuenta del grado de confusión y frustración que acompaña a los trastornos importantes del oído.

En la Medicina Moderna queda mucho por hacer para evitar la pérdida del oído; y se ha ido logrando, o la profilaxis de la sordera o el efectivo tratamiento médico y quirúrgico de aquellos que ya lo han perdido.

El otólogo es el especialista que se ha encargado de estudiar el oído, sus enfermedades y su tratamiento dentro de la Medicina General.

Los otólogos han encontrado en sus investigaciones que la herencia juega un papel importante en algunos tipos de trastornos auditivos, por lo que cuando se supone la posible influencia de este factor, lo primero que se hace es un diagnóstico preciso, y si se trata de esto efectivamente, lo que hacen es enviar al enfermo con un especialista en genética, quién en un 90% de los casos puede lograr una rápida curación del enfermo mediante medicamentos.

En cuanto a infecciones del oído, han encontrado que los antibióticos han resultado una gran ayuda, aunque han provocado otro trastorno que también causa sordera. A medida que la infección va desapareciendo en el oído medio por el efecto de los antibióticos, va quedando dentro de la cavidad esta porción del aparato auditivo, una secreción que impide el funcionamiento adecuado del mecanismo de conducción, y cuando el enfermo parece haber sanado, el dolor desaparece y la membrana del tímpano recobra su aspecto normal, pero la agudeza auditiva no recobra la agudeza auditiva que alcanzaba antes de la infección. De aquí la necesidad de practicar una audiometría después de cada cuadro infeccioso del oído. Si no desaparece la pérdida auditiva, el otólogo es el único indicado para considerar otro tratamiento.

En lo que corresponde a la pérdida auditiva en la edad adulta, el otólogo debe señalar los trastornos auditivos permanentes, para indicar los medio más adecuados para restaurar la función auditiva, cuando es posible, o para limpiar el tinitus (que suele acompañar a la sordera), y darle oportunidad al paciente para que siga un curso de rehabilitación si el tra-

tamiento médico o quirúrgico no tiene éxito.

En cuanto al tratamiento quirúrgico, las técnicas mecánicas para tratar la sordera han sido un éxito y, a la vez, ha sido posible para los otólogos hacer descubrimientos y observaciones directas que permiten comprender mejor la fisiología de la audición. El avance en técnicas y procedimientos hacen posible que sean menos frecuentes las complicaciones, y por esto los pacientes que van a ser operados deben ser preparados tomando en cuenta los factores biológicos que intervienen en el fracaso del tratamiento quirúrgico para evitar que el manejo equivocado de la sordera provoque consecuencias desastrosas para el enfermo.

Por su parte, la evaluación audiológica no sólo mide la naturaleza y el grado del daño auditivo, sino que asigna la función total comunicativa del individuo y las demandas comunicativas particulares, y determina - después de las evaluaciones audiométricas y del lenguaje, pertinentes, una ayuda auditiva para que esté mejor preparado para enfrentarlos, y, ayudará al sujeto a usarlo tan efectivamente como sea posible sobre un periodo de tiempo (Perry, 1978).

Así, la Audiología Práctica es aquélla que trata todos los diversos modos de determinar el grado de deficiencia auditiva de un paciente - (audiometría) y de las posibilidades de corrección por medio de un audífono.

Al investigar una afección auditiva se necesita conocer, en pri -

mer lugar, cómo se han alterado la posición y la forma del umbral de audibilidad como resultado de dicho trastorno, y es conveniente expresar la magnitud de este cambio mediante un número o números en base a una comparación - entre el umbral del oído sordo (umbral patológico) con el de un oído normal (umbral fisiológico).

El audiómetro es el instrumento por medio del cual se determina - el umbral auditivo. Este instrumento produce sonidos a diferentes tonos e intensidades. La persona examinada escucha en su inicio un tono o un nivel alto, se indica que escuchó el sonido; entonces decrece en intensidad a un nivel más bajo y se vuelve a examinar. Esto ocurre hasta que el paciente - indica que ha escuchado. El umbral de audición para un tono particular es el nivel más bajo en el cual el paciente responde acertadamente.

Este proceso es repetido con sonidos a un tono más alto. Estos - tonos se hacen audibles por medio de unos auriculares (conducción aérea) de muy alta calidad. La intensidad del sonido producido puede ser regulada - exactamente por la persona que maneja el audiómetro. También es posible conectar un vibrador especial (conducción ósea) al audiómetro para medir la - conducción ósea (las vibraciones son transmitidas directamente al cráneo).

Gradualmente se obtienen los umbrales mostrando el grado de sordera que se presenta en las diferentes frecuencias. Esto se realiza en ambos oídos y se grafica denominándose "Audiograma" al resultado. La intensidad es medida en unidades llamadas decibeles (db) (Mc Conwell, 1973; Darcy, 1981).

El audiograma es un modo particular de registrar el umbral patológico de audibilidad en función de la frecuencia. En la práctica se traza el umbral del oído normal con trazaos rectos y alterando la escaas de db. correspondiente.

Además de proporcionar los datos acerca de la pérdida auditiva que tiene la persona, el audiograma intenta determinar en qué parte del sistema auditivo está colocada probablemente la lesión que ocasiona la disminución auditiva, cuál factor etiológico está más cercanamente asociado con la configuración audiométrica particular obtenida, y por último, qué pronósticos pueden ser hechos para restauración o alivio médico, desarrollo del lenguaje, progreso educativo y objetivos vocacionales (Dunn, 1973).

Para información adicional acerca de un problema de audición, una evaluación audiológica incluye, como ya se mencionó anteriormente, niveles de audición por conducción ósea y aérea. En la conducción aérea se sigue el procedimiento usual de medir las frecuencias de tonos ya mencionados. En la conducción ósea se coloca un vibrador firmemente sobre el promotorio del hueso mastoideo atrás del oído y se considera que ocurre la conducción cuando se transmite un patrón vibratorio en el oscilador directamente a través del cráneo al oído interno sin iniciar la estimulación de llevar aire en el oído medio o externo.

El audiograma está dispuesto de modo que el umbral de conducción ósea del oído, coincide con el umbral de conducción aérea, por lo que es fácil registrar y comparar el resultado, y permite además, aún y cuando son

diferentes, determinar la localización del daño auditivo.

Algunos audiómetros están provistos de varios dispositivos auxiliares para hacer pruebas especiales de audibilidad, además de la agudeza.

No obstante, la audiometría sola, como única prueba de audición, no es suficiente, ya que no proporciona una idea completa de la agudeza auditiva reciente por las siguientes razones, según la opinión de (Audiometría Cap. 2.):

1. La audibilidad se prueba con tonos puros, que rara vez ocurren en la vida diaria.

2. La determinación del umbral de audibilidad no informa acerca de cómo se perciben los sonidos por encima de este umbral.

3. La audiometría de tonos puros es un método subjetivo, puesto que el investigador depende de la colaboración del paciente.

Por este motivo, se requieren para complementar los datos del audiograma, que no obstante, se consideran una indicación importante de la pérdida auditiva los datos proporcionados por las "pruebas de lenguaje" (Darcy, 1981).

Darcy, al realizar estas pruebas se ha encontrado por ejemplo, que un niño con un promedio de pérdida auditiva de 60 db puede oír 75% de una



lista de palabras correctamente cuando se le presenta en un nivel elevado , mientras que otro niño con un audiograma idéntico, puede oír solamente el 40% de la misma lista, al mismo nivel.

Los factores a los que atribuye esta diferencia son: edad, inteligencia, familiaridad con las palabras y la causa de la sordera. Darcy menciona que hay evidencia que sugiere que, por ejemplo niños cuyas sorderas son causadas por sarampión, oyen mejor con amplificación que los niños sordos como resultado de parálisis cerebral. Existe diferencia también en la habilidad de oír entre niños con sorderas conductivas y aquéllos con sorderas de otro tipo. Los primeros oyen bien cuando el lenguaje es suficientemente sonoro a diferencia de las sorderas neurosensoriales que llegan a alcanzar rara vez el 100% de comprensión.

El umbral de inteligibilidad de la palabra se encuentra a unos 25 db por encima del umbral de tonos puros. Los pacientes que sufren deficiencia auditiva, dan curvas de inteligibilidad de la palabra que están desplazadas o distorcionadas, o ambas cosas. Para interpretar estas curvas se determina cuánto se ha desplazado el nivel del 50% hallado para el paciente con respecto al nivel del 50% del oído normal tomado como punto cero (Aud . Cap. 12).

Según Darcy, en la prueba de lenguaje, primero se hace al paciente que escuche una lista de palabras a un nivel sonoro bastante alto, de modo que pueda oír todas las palabras claramente.

Otra lista de palabras se reproduce después de cada 10 db. más baja. El número de palabras repetidas correctamente de cada lista se anota y se registra directamente en el audiograma de palabras.

Al paciente se le habla a través del oído derecho o izquierdo con auxilio del micrófono del audiómetro. El atenuador de este último se ajusta de modo que el paciente oiga las palabras a un nivel que se encuentre cómodo. En seguida se leen 20 bisílabas de una lista, y se pide al paciente que las repita o escriba cada vez que las oye. El número de palabras repetidas correctamente proporciona una medida aproximada del poder de discriminación del paciente. El investigador se encarga de hacer que sus labios no sean leídos por él durante la prueba.

Las pruebas audiométricas y del lenguaje son las que determinan - qué auxiliar auditivo y receptor son los más adecuados para una persona, en cuál oído deberá ser adaptado el auxiliar auditivo y qué tanto le será de - beneficio.

Los exámenes de lenguaje también dicen el grado de sonoridad que es el más adecuado, o sea, con qué número de control de volumen de la ayuda auditiva el sujeto podrá alcanzar el mejor nivel de audición. Ni la audiometría de tonos puros, ni los exámenes de lenguaje son suficientes por separado; usados conjuntamente, son excelentes y forman la base de la audiometría clínica (Darcy, op. cit.).

Así, con estos datos, las ayudas modernas se podrán utilizar además de los procedimientos quirúrgicos, con el fin de mejorar la audición. Una ayuda auditiva es funcionalmente, un amplificador del sonido.

Actualmente, el sujeto que sólo responde a una o dos frecuencias del audiómetro, puede recibir un gran beneficio del uso de un adecuado aparato contra la sordera, pudiendo enseñarle a responder a muchos sonidos ambientales. El sujeto se vuelve más conciente de los ruidos que se encuentran en el medio ambiente de su vida diaria y se hallará más identificado con ellos e incluso, podrá llegar a leer con más facilidad las palabras en los labios de quienes las pronuncian con mayor corrección, que aquéllos que no usan un aparato, y aún cuando existan unos cuantos restos auditivos, el uso simultáneo de dos aparatos, y por lo tanto de dos oídos, mejorará mucho su audición y su entrenamiento en lectura labial.

Los aparatos auxiliares se han perfeccionado hasta alcanzar una notable eficiencia, pero para implementarlos es necesario seguir programas de adiestramiento que puedan ayudar a la persona o sobrellevar el impedimento, con lo cual el sujeto tendrá más habilidad para establecer comunicación con otros individuos.

Los progresos de que dispone la medicina son más útiles cuando se ha logrado esto, y cuando se han realizado todos los esfuerzos posibles para restaurar y aprovechar al máximo su audición residual (Morkovin, 1963).

No obstante, es necesaria una reevaluación regular sobre los años,

por el otólogo, el audiólogo y otros especialistas que pueda necesitar, ya que el estado físico y la pérdida auditiva pueden variar, así como las ayudas auditivas, con el proceso de crecimiento y maduración. "Los problemas no son estáticos y puede ser que un solo diagnóstico no proporcione la verdad todo el tiempo" (Perry, 1978).

#### V. DIAGNOSTICO CONDUCTUAL POR AREAS DE INTERVENCION

Después de haber llevado a cabo todos los diagnósticos anteriores, se puede decir que ya se cuenta con gran parte de la información, tanto de los déficits en comunicación oral del sujeto que requiere le sean establecidos, como de los contenidos (palabras, situaciones, etc.) que deberá abordar el programa, y que serán la base para conformar el diagnóstico conductual. Sin embargo, cabe aclarar, que no es el objetivo proporcionar un formato definitivo de evaluación de las áreas de intervención, sino sólo presentar un modelo de lo que debería de contener este tipo de evaluación para este programa, sin olvidar que los contenidos serán variables para cada sujeto, por lo cual también esta sección se deberá ajustar a sus necesidades debido a que la evaluación se debe de hacer en base a lo que se va a enseñar.

Antes de mencionar cómo se llevará a cabo la evaluación, es necesario indicar que este diagnóstico tiene como fin:

1. Tomar una medición de entrada (inicial o línea base) de las

conductas con que cuenta el sujeto para terminar de elegir los contenidos del programa y ver con cuáles cuenta.

2. Tomar una medición final (evaluación final) de las conductas terminales que se obtuvieron después de llevar a cabo el tratamiento y que será igual que la inicial para comparar.

3. Evaluar durante el entrenamiento para poder observar el avance del hipocáusico y hacer los ajustes necesarios en caso de que se presente algún problema.

4. Ubicar al sujeto dentro de un grupo de trabajo, o bien formar los grupos de trabajo de acuerdo a las características que presenta cada sujeto, procurando formar grupos homogéneos o bien para nivelarlos en cuanto a su desempeño.

5. Plantear los objetivos de tratamiento individuales y grupales, tanto a corto como a mediano y largo plazo que se pretenden alcanzar, así como los objetivos generales y específicos para cada área.

Es cierto, como menciona Galindo y cols. (1980) que es difícil evaluar completamente la conducta de una persona, ya que para esto lo tendremos que someter a todas las situaciones estímulo posibles y observar su conducta en cada una de ellas. Razón por la cual este diagnóstico se limitará a observar su comportamiento sólo dentro de las áreas que se van a entrenar, con la pretensión de que, como Kanfer y Saslow (1965 cit. en Galin-

do y cols.) indican, "el sistema de clasificación más deseable será aquél - que, a partir del conocimiento de sólo unas cuantas características notorias de una persona, permita hacer predicciones muy precisas sobre muchas conductas primordiales, lo cual incluye las respuestas a tratamientos específicos ...."

Ahora bien, para poder elaborar este diagnóstico, hemos tomado como base los estudios de Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla, 1980 y Melgar, 1984, quienes proporcionan elementos muy importantes para evaluar cada área. Los contenidos objeto de medición general están en focados hacia el Capítulo 4 en el que se plantean las actividades del programa y las áreas a desarrollar, y en particular a los contenidos que se determinan previamente en base a la información relativa obtenida en los diagnósticos anteriores y que determinan en gran forma las necesidades individuales de cada sujeto, especialmente de las sugerencias planteadas por los familiares o padres en la entrevista acerca de estas mismas necesidades.

Este diagnóstico consta de dos partes. En la primera parte se muestra cómo llevar a cabo la evaluación inicial y final por área, y la segunda cómo evaluar durante el programa.

Para esta primera parte es necesario hacer las siguientes aclaraciones:

1. No debe aplicarse ninguna prueba sin que el sujeto se haya familiarizado con la persona que lo va a evaluar y con el lugar en que será e

valuado.

2. El evaluador deberá tomar en cuenta las instrucciones indicadas para probar cada área.

3. Deberá leer cuidadosamente cada parte de la evaluación antes de llevarla a cabo y tomar nota de todos los objetos que va a necesitar para la correcta evaluación como materiales, hojas de registro, lápiz, etc., para evitar las improvisaciones durante la prueba.

4. Al dar instrucciones al sujeto, se deberán emplear las palabras usuales en el medio ambiente regular del sujeto.

5. La presentación de los reactivos debe espaciarse 10 segundos aproximadamente.

6. En todas las pruebas, el ensayo debe terminar si el sujeto declara que no sabe o no puede hacer lo que se le pide.

7. Cuando el sordo deje de dar una respuesta debe presentarse el estímulo por segunda vez, y se anotará la falla sólo si ambas ocasiones no se presenta la respuesta (no se debe insistir ni rogar al sujeto).

8. La evaluación debe hacerse en un cuarto cerrado donde no haya muchos motivos de distracción.

9. Es conveniente que además del evaluador haya una persona que registre o califique.

10. Esta forma de diagnóstico en cualquiera de las áreas está sujeto a modificación, según se requiera, para ajustarlo a las necesidades que se presenten, sin embargo, es conveniente que cualquiera que sean estas modificaciones, se describan precisamente así como los resultados que se obtuvieron.

#### 1a. PARTE EVALUACION INICIAL Y FINAL

##### 1. PRUEBA DE ARTICULACION:

Esta evaluación se realizará en base a la investigación realizada por María Melgar (1984), acerca de "Cómo detectar al niño con problemas del habla". Su estudio aún y cuando requiere de más investigación para validar lo, es un intento por proporcionar a los profesionales del habla, un instrumento que permita diagnosticar desviaciones en la articulación de sonidos específicos, con el fin de incorporar al sujeto a un programa terapéutico, que además se apegue al idioma español, ya que las pruebas existentes son de origen norteamericano y por lo tanto se basan en el idioma inglés.

El procedimiento general para esta valoración es el siguiente. La prueba consta de 50 items de eficiencia comprobada que permiten discriminar entre la buena y la mala articulación. Los items de selección se representan con 50 dibujos con las 16 tarjetas de la Prueba de Diagnóstico (ver Anexo D).



Las palabras representadas se seleccionan empíricamente de cuentos infantiles, canciones de cuna y rimas, silabarios, primeras lecturas, textos de primer grado, tiras cómicas y la sección infantil de periódicos. Cincuenta de las 56 palabras que se incluyen en la lista experimental de palabras se encuentran entre las 1000 que se usan con mayor frecuencia en el idioma español, según lo determina el recuento del vocabulario español hablado y escrito en América Latina.

El inventario experimental de articulación prueba 17 sonidos consonantes, 12 mezclas de consonantes y 6 diptongos. Como material de estímulo se emplearon 35 tarjetas de cartón blanco de 22.5 x 15 cms. que contienen 2 ó 3 dibujos lineales en tinta china y que representan las 56 palabras empleadas (Anexo D).

El inventario incluye una hoja para anotar los resultados (Anexo E) en el cual se puede registrar el nombre, edad, escuela y fecha, de cada niño. Esta hoja tiene 9 columnas, en donde la número...

- 1) Contiene el número que identifica la tarjeta.
- 2) Se encuentra en blanco para llenarla con la edad de desarrollo del habla de acuerdo con los resultados de este estudio (ver Anexo F).
- 3) Contiene las letras que abarcan los distintos sonidos.
- 4) Contiene las palabras que abarcan los distintos sonidos en su

posición inicial, media y/o final.

5, 6 y 7) Las columnas 5a (1-I), 6a (2-M) y 7a (3-F) proporcionan espacio para anotar la respuesta del niño al sonido que se prueba en su posición inicial (I), media (M) y final (F). Por cada consonante, mezcla o - diptongo aislado, se hace una anotación y se emplean los siguientes símbo - los: a) una apostilla ( ) indica la producción correcta del sonido que se prueba; b) un signo de menos y una diagonal (-/) indica la sustitución de - un fonema, y c) un guión (-) indica la omisión de un sonido de la prueba.

8) La 8a. columna proporciona espacio para registrar el sonido - aisladamente. Aquí se anotan respuestas a sílabas sin sentido como "sa, se si", "asa, ese, oso", ó "as, es, is".

9) La 9a. columna deja espacio para registrar distorciones o adi - ciones de sonidos: a) una distorción se registra usando el sonido fonético que le representa; b) una inserción de sonido se anota registrando la pala - bra como al pronuncia el niño.

Por último, al pie de la hoja de resultados se proporciona espa - cio para incluir información y comentarios de la persona que aplica el in - ventario.

Para aclarar más algunos términos empleados en la investigación - anterior, se incluye una lista de las definiciones empleadas por María Mel - gar (Ver Anexo C).

## 2. PRUEBA DE COMPRESION:

Para llevar a cabo esta prueba, se usarán las mismas tarjetas que para la prueba de articulación, y se dividirá en dos partes. La primera evaluará la comprensión en la Lectura Textual del sordo, y será como sigue:

1) Se harán letreros de cada una de las palabras empleadas en articulación.

2) Se le presentarán 3 de las ilustraciones elegidas al azar de las 56 palabras empleadas en la prueba anterior.

3) Se dará un ejemplo para indicar al sujeto lo que se espera de él, por medio de modelamiento, en donde el instructor muestra uno de los textos con el nombre de alguna de las ilustraciones que le muestra, él leerá en voz alta y a continuación señalará el dibujo al cual pertenece la palabra.

4) Se solicitará la respuesta por parte del sujeto a partir del 2o. ensayo, si no se presenta, se instigará una vez más únicamente por esta ocasión. Los siguientes ensayos los tendrá que realizar sin ayuda.

5) El número de ensayos será de 15 obtenidos al azar de las 56 palabras, aunque el evaluador se reserva el derecho de modificar esto a conveniencia.

6. Se deberán anotar las respuestas dadas (topografía) y se sacará el porcentaje de respuestas correctas empleando la "Regla del tres" en base al número de ensayos.

La 2a. parte evaluará la comprensión en Lectura Labio-facial del hipoacúsico, de la siguiente forma:

1) Se acomodarán frente a él 3 ilustraciones al azar, de las empleadas en articulación.

2) Se solicitará la atención del sordo hacia el rostro del evaluador, quién, modelando, dirá una palabra y enseguida señalará el dibujo que le corresponde.

3) Se instigará la respuesta sólo en el 2o. ensayo, después lo hará solo.

4) El número de ensayos será de 15 elegidos al azar de las 56 palabras, con las mismas observaciones hechas en la primera parte de esta prueba.

5) Se anotará la topografía de las respuestas y se sacará el porcentaje con la regla de tres tomando como base el número de ensayos.

### 3. PRUEBA DE ESCRITURA:

Se le proporcionará al sujeto un lápiz y una hoja de cuadrícula -  
grando en donde haya 10 palabras escritas, cada una de cuatro letras, toma-  
das de la prueba de articulación y que no hayan sido empleadas en las prue-  
bas de comprensión. Las palabras estarán escritas en letra de molde y con  
un espacio suficiente para que el sordo las copie debajo de ellas.

Se modelará con dos palabras no incluidas, para que el sujeto ob-  
serve que es lo que se le pide. Se tomará como correcta aquella letra que  
se parezca al modelo, si el trazo no se sale del cuadro y deja entre una le-  
tra y otra un espacio semejante al que se ve en el modelo.

Si el sujeto obtiene menos del 90% de respuestas correctas (obte-  
nido con una regla de tres, tomando como base que 10 es igual al 100%), es  
conveniente pedirle que realice las conductas terminales correspondientes a  
cada uno de los pasos del programa, para determinar con qué parte del mismo  
debe iniciarse la aplicación (Galindo y cols. op. cit.) Adicionalmente, se  
hará una descripción de la topografía de la respuesta.

#### 4. PRUEBA DE DISCRIMINACION AUDITIVA.

Para esta evaluación, son de suma importancia los resultados obte-  
nidos en los exámenes otológico y audiométrico, ya que en base a ellos se -  
puede saber qué grado y qué tipo de pérdida auditiva tiene el hipoacúsico, y  
por lo tanto el tipo de sonidos, tono y volumen con los que es conveniente  
trabajar. No obstante, considerando que todo sordo cuenta con cierta can-  
tidad de restos auditivos, se puede plantear la siguiente forma de evalua-

ción que tendrá como base los sonidos que se usarán en el programa para esta área. La prueba se aplicará con o sin ayuda auditiva (audífonos) y será como sigue:

1) Se sentará al sujeto frente a una serie de objetos que producen sonidos (llaves, tijeras, palos, papel, ilustraciones de un tren, un avión, etc.)

2) Se colocará un biombo detrás del cual estará una persona que auxiliará al evaluador situado inicialmente a un metro de distancia, luego a tres y por último a seis metros, y que contará con los mismos instrumentos de sonido que tiene el sujeto y con una cinta grabada de los sonidos del tren, avión, etc. que se vayan a utilizar.

3) El ayudante hará un sonido y el evaluador modelará la siguiente acción: llamando la atención del sujeto hacia su oído, escuchará unos segundos en silencio y después señalará el objeto al que pertenece ese sonido de los que se encuentran en la mesa (estando el evaluador enfrente del sujeto con la mesa en medio de ambos).

4) En el siguiente ensayo se le pedirá al sujeto imite la acción del evaluador de poner atención al sonido y señale el objeto al que corresponde. Si el sujeto tiene problemas para entender lo que se le pide y no discrimina el sonido, el evaluador instigará sólo en este ensayo, posteriormente lo hará solo y se anotará si hay o no respuesta de su parte.

5) Se harán tres listas de los sonidos a probar y cada una presentará un orden distinto empleando los mismos instrumentos de sonido; el orden de presentación será al azar. De éstas, tanto el evaluador como su a ayudante tendrán copias y las deberán numerar del 1 al tres respectivamente, para evitar errores; las listas del 1 al tres se emplearán en las distancias de 1, 3 y 6 metros respectivamente en dirección a la espalda del sujeto.

6) Para evaluar la dirección del sonido, se colocará al sujeto detrás del biombo en una de las esquinas del cuarto y el ayudante estará fuera del biombo y probará en tres posiciones distintas: al centro, justo detrás del sujeto, al lado derecho y al lado izquierdo; en esta ocasión el instructor modelará señalando además la dirección del sonido y posteriormente señalará el objeto al que pertenece el sonido.

7) El número de ensayos para la discriminación del sonido y discriminación-dirección los podrá elegir el evaluador en base a lo siguiente: a) la mitad de los instrumentos de sonido con los que se va a trabajar, obtenidos al azar; b) todos los instrumentos de sonido con los que se va a trabajar; c) el número de ensayos que considere el evaluador, y que sean su ficientes para probar la audición.

8) Se deberá anotar la topografía de las respuestas y el porcentaje en base al número de ensayos.

##### 5. EVALUACION MULTISENSORIAL:

a) VISION:

Para esta prueba se deberá tomar en cuenta el estudio médico visual para conocer el problema que tiene, si existe, así como el grado y tipo de pérdida y el uso de lentes si se indicaron. El procedimiento consiste en lo siguiente:

1) Se sentará al sujeto enfrente del instructor, quien colocará un libro de ilustraciones a color para llamar su atención, encima de la mesa o escritorio que se encuentre entre ellos. La iluminación debe estar colocada de tal forma que el ayudante se pueda acercar por atrás del sujeto y hacer sombra sobre el libro que éste observa, sin que se de cuenta de que alguien llega por atrás. Se anotará la reacción del hipocúsico.

2) El examinador mostrará al sujeto otro objeto de interés y cuando lo esté observando, el examinador hará una seña a su auxiliar y anotará la reacción del sujeto a este movimiento hecho levemente.

3) Se le proporcionará otro objeto de interés al sujeto y cuando lo esté observando, el auxiliar hará un movimiento a unos pasos y a un lado de él: p. ej. moviendo o acomodando lentamente una silla, etc.

4) Mientras el sujeto observa el objeto, el examinador se levantará e irá hacia el auxiliar y éste le dará algo (cualquier objeto).

5) El examinador tomará un plumón y una hoja y comenzará a hacer



un dibujo sentado frente al sujeto mientras él observa el objeto dado por el examinador para llamar su atención y observar después su reacción ante la nueva conducta del evaluador.

Se deberán hacer descripciones topográficas de cada una de las respuestas del sujeto en cada situación. Esta prueba visual tiene como fin primordial hacer una evaluación de la discriminación del sujeto hacia las señales situacionales y hacia el objeto mostrado en base a su atención, señalamiento o cualquier respuesta que de inicio de su conducta visual. El evaluador podrá diseñar más situaciones para evaluar mejor esta área. En base al número de ensayos se sacará porcentaje de respuestas tomando como punto importante si hubo o no reacción a cada situación.

#### 6. PRUEBA DEL TACTO:

1) Mientras el sujeto se encuentra sentado frente al examinador, se le mostrarán 15 ilustraciones en juegos de 3 en 3, relativas a distintos objetos.

2) En el primer ensayo se le presentará un juego de 3 ilustraciones al azar y una bolsa de tela oscura que contiene uno de los tres objetos ilustrados.

3) El examinador modelará el primer ensayo con ilustraciones y objetos que no entren dentro de la prueba. El meterá la mano en la bolsa haciendo notar que toca los objetos que ésta contiene, luego saca la mano

de la bolsa y señala el objeto ilustrado al que corresponde el que él tocó dentro de la bolsa. Posteriormente coloca los tres objetos vaciando la bolsa sobre la mesa y le muestra que efectivamente ése era el objeto señalado.

4) A partir del segundo ensayo el sujeto hará lo mismo que el examinador, introducir su mano en la bolsa, tocar los objetos, sacarla, señalar el único objeto que está ilustrado de los tres que contiene y finalmente vaciar la bolsa para cerciorarse. Se realizarán 15 ensayos en orden al azar, colocando también al azar cada uno de los objetos, eliminando ilustración por ilustración según los que vayan pasando hasta terminar todos los ensayos.

5) Sacar porcentaje de respuestas usando una regla del tres en base a 15 ensayos y describir la topografía de las respuestas.

#### 7. PRUEBA DE DISCRIMINACION KNESTESICA: PRUEBA DE LA VIBRACION:

Mientras el sujeto está ocupado en jugar en la mesa (elegir un juego X que sirva para distraerlo), el examinador:

1) Golpeará silenciosamente la pata de la mesa, fuera de la vista del sujeto y estando éste recargado en ella, el golpe se dará con el pie.

2) Hacer lo mismo que antes, pero ahora con la mano por debajo de la mesa muy levemente.

3) Hacer lo mismo en la silla del sujeto, con el pie sin que él vea, por la parte de abajo.

4) De igual forma pero con el respaldo de su silla.

5) Describir la topografía de las respuestas y sacar el porcentaje de respuestas a la vibración.

#### 8. PRUEBA DEL GUSTO:

Se evaluarán 10 de los sabores que se incluirán en el programa, eligiéndolos al azar.

1) En pequeños vasitos se disolverán pequeñas cantidades de estos sabores (naturales), en un poco de agua.

2) Se colocarán los 10 sabores en grupos de dos elegidos al azar y se tendrán ilustraciones de ellos o bien los objetos reales si es posible.

3) El examinador modelará el primer ensayo con dos sabores no contenidos en los 10 a probar, de la siguiente manera: usando goteros, el evaluador tomará el primer gotero de uno de los dos vasitos y soltará el líquido en su boca sin tocar el gotero, después hará lo mismo con el siguiente vasito y paladerará (moviendo la boca a modo de probar), el sabor de cada uno señalando posteriormente a cuál de las ilustraciones pertenece cada sabor.

4) Se hará lo mismo con el sujeto cuidando de que haya suficiente tiempo para que lo pruebe y tomando un poquito de agua entre cada sabor, para cuidar que no se mezclen los sabores. Se le pedirá señale a qué ilustración representativa de ese sabor corresponde cada uno.

5) Describir la topografía de las respuestas y obtener el porcentaje en base a las identificaciones acertadas hechas por él.

#### 9. PRUEBA DEL OLFATO:

Se probarán 5 olores (perfume, comida, gasolina, basura y papel quemado). Para poder llevar a cabo esta evaluación será necesario revisar el expediente médico general y tomar en cuenta el estado actual del sordo respecto a gripe, sinusitis, etc. o cualquier enfermedad que sea un obstáculo para llevarla a cabo.

1) En 5 pedazos de tela oscura, se impregnarán estos olores cuidando de que el sujeto no vea la mancha característica de alguno de ellos.

2) Se colocarán las 5 ilustraciones representativas de estos olores.

3) Se dará al sujeto a oler uno por uno los trozos de tela espaciando unos segundos para darle tiempo de identificar el olor y de responder señalando a cuál de las 5 ilustraciones corresponden de entre las 10 mostradas.

Anotar la topografía de las respuestas y obtener el porcentaje -  
respectivo a cada acierto en base a los 5 olores.

#### 10. EVALUACION DE SU ESTADO GENERAL DE COMUNICACION:

En base a las pruebas anteriores, se hará una descripción general del estado actual del medio de comunicación con el que cuenta el hipoacúsico. Hacer anotaciones de todas las observaciones extra pruebas y durante - pruebas, que éstas no incluyan, indicando en la medida de lo posible el tono, volumen, agrupación y ritmo de su lenguaje hablado; problemas generales de recepción y emisión tratando de dar detalle de cada uno, así como las posibles formas de resolverlos; si se incluyen ya dentro del programa o se deben hacer algunos ajustes que éste no considere, y en fin, todo aquéllo que sea importante para el mejor entrenamiento del sujeto.

Dado que la evaluación anterior se aplicará tanto al inicio como al final, en esta última indicar además las mejoras obtenidas en el entrenamiento comparándola con la evaluación inicial, y detallando los requerimientos del sujeto para entrenamientos futuros. Recordar que en evaluación no se hace entrega de ningún tipo de reforzamiento.

#### 2a. PARTE. EVALUACION DURANTE EL PROGRAMA.

En esta 2a. parte, se ha elaborado una hoja especial de registro, en donde se anotarán los avances en cada área. Esta se basa primordialmente en las definiciones de cada una de ellas, y de lo cual algo se menciona

en el Capítulo 3. Las definiciones son las siguientes:

1) **Articulación:** acción de colocar los órganos del aparato fonador y articulatorios en la posición que corresponda a cada fonema específico según las descripciones indicadas en el Anexo A.

a) **Ritmo (velocidad).**- prontitud en el movimiento, al pronunciar un fonema, sílaba, palabra, frase u oración según requiera cada una de ellas así como en el tamaño de las pausas y el empleo de estas cuando sea necesario usarlas.

b) **Acento (volumen).**- grado de energía empleada para pronunciar un fonema, sílaba, palabra, frase u oración según se le solicite al sujeto.

c) **Entonación (tono).**- cambio en el tono de voz al pronunciar palabras, frases y oraciones, en el principio o final de estas y en la forma particular de pronunciarlas según el estado de ánimo o la intención que se le solicite.

d) **Agrupación.**- continuidad en el lenguaje hablado con las interrupciones necesarias para contribuir al significado de la idea total y realizado cuando se le solicite.

2) **Escritura:** acto de sostener el lápiz, pluma, etc. con la mano, deslizándola sobre la superficie que se le solicite con el fin de delinear letras, sílabas, palabras, frases u oraciones.

3) Lectura Textual: emisión de una respuesta textual X ante el E textual X correspondiente.

4) Comprensión de Lectura Textual: asociación de un tacto con - su texto respectivo, o bien la realización de un acto en base a lo solicitado por el texto.

5) Lectura labio-facial: orientar la vista hacia la cara del - instructor realizando las acciones que éste solicita por medio de su expresión labio-facial empleando el lenguaje hablado.

6) Comprensión de Lectura Labio-facial: asociación de un tacto o una respuesta específica por parte del sujeto con su movimiento labio-facial correspondiente, o la respuesta como consecuencia de ese movimiento.

7) Discriminación Auditiva: respuesta del sujeto ante o como consecuencia de los estímulos auditivos presentados por el instructor, como identificación del objeto que lo produce, de la dirección y la asociación con la causa física; asociación y mejora en su actividad rítmica en asociación con el sonido.

8) Discriminación Multisensorial:

a) Vista.- orientar sus ojos hacia el lugar, objeto, etc. señalado por el instructor; identificar por medio de las señales situacionales (elementos visuales del medio ambiente que siempre están presentes en toda situación y que varían de una a otra dándole sus propias características a

cada una y con lo cual se hacen reconocibles por los principiantes en ellas) las actividades que se van a llevar a cabo (en combinación con el manejo - que haga el instructor de cada una de ellas y en conjunción con el empleo de las otras áreas).

b) Tacto.- identificar por medio del tacto diferentes objetos - que se le presenten.

c) Sentido Kinestésico.- identificar por medio del tacto sus vibraciones corporales internas, las del instructor y las de otros objetos - que se le presenten.

d) Gusto.- identificar probando, los diferentes sabores que se - le presenten.

e) Olfato.- identificar oliendo, diferentes olores que se le presenten.

#### DESCRIPCION DEL FORMATO DE REGISTRO

En la línea correspondiente se anotará el nombre del sujeto, el - nombre del instructor, la edad del sujeto, número de sesión y la fecha; el fonema que se está entrenando y la fase (de entrenamiento o de práctica).

Después de estos datos se encuentran las áreas, y frente a cada una de ellas 3 columnas. En la primera columna se encuentran las palabras -



SI/NO, en donde se anotará si aprendió o no ese fonema para cada área según las definiciones de éstas, solo y en sílabas, palabras, frases y oraciones enseñadas, ejemplo: para el fonema /L/ se anota si lo articuló, leyó textualmente y con lectura labio-facial en sílabas, palabras, etc. si lo puso en práctica en las actividades de discriminación auditiva, visual, gustativa, etc. Esto nos proporcionará una medida de la frecuencia para ese fonema en particular. La segunda columna, adicionalmente proporcionará información acerca de la topografía de ese fonema y por último, en la tercera columna, de Observaciones, se anotará todo lo relacionado con los problemas o éxitos que tuvo para cada área, los ajustes o modificaciones que se tengan que hacer, información acerca de nuevos contenidos, etc.

La clave para cada área es la siguiente:

- A Articulación
- LT Lectura Textual
- CT Comprensión Textual
- LLF Lectura Labio-facial
- CLF Comprensión Labio-facial
- E Escritura
- DA Discriminación Auditiva
- DV Discriminación Visual
- DT Discriminación Tactil
- DK Discriminación Kinestésica
- DG Discriminación Gustativa
- DO Discriminación Olfativa

FORMATO DE REGISTRO

NOMBRE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

INSTRUCTOR: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

SESION: \_\_\_\_\_ FONEMA: \_\_\_\_\_ FASE: \_\_\_\_\_

AREA:	SI/NO	TOPOGRAFIA DE LA RESPUESTA	OBSERVACIONES
-------	-------	----------------------------	---------------

A	_____	_____	_____
---	-------	-------	-------

LT	_____	_____	_____
----	-------	-------	-------

CT	_____	_____	_____
----	-------	-------	-------

LLF	_____	_____	_____
-----	-------	-------	-------

CLF	_____	_____	_____
-----	-------	-------	-------

E	_____	_____	_____
---	-------	-------	-------

DA	_____	_____	_____
----	-------	-------	-------

DV	_____	_____	_____
----	-------	-------	-------

DT	_____	_____	_____
----	-------	-------	-------

DK	_____	_____	_____
----	-------	-------	-------

DG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

DO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nota: ya durante el registro, se requieren más renglones para las partes -  
de topografía de las respuesta y observaciones, pero dado el tamaño de la -  
hoja, se dejó así solo para que sirva de modelo.

## C A P I T U L O 4

EL PROGRAMA ORAL COMBINADO (ANALITICO-SINTETICO)

Y LA MODIFICACION CONDUCTUAL:

ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DEL PROGRAMA ORAL

Como se indicó en el Capítulo 2, el objetivo del presente trabajo es "proveer a los sujetos que padecen de alguna disminución auditiva, de un programa oral combinado (analítico-sintético) sistematizado, enfocándolo - desde el punto de vista de la Modificación Conductual", con el fin de proporcionarles un método de comunicación más eficiente y completo, el cual a su vez, facilite el trabajo del instructor.

Por tal motivo, se dedicará este capítulo a describir y analizar brevemente aquellos elementos del "conjunto de técnicas y procedimientos - que constituyen lo que se ha llamado Modificación de Conducta, y que tienen como objetivo la rehabilitación de personas que sufren de retardo en el desarrollo" (Ribes, 1972; Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla, 1980), y que nos fueron de suma utilidad para desarrollar y sistematizar el programa; y a la vez, se presentará un panorama general del procedimiento que se pretende seguir al llevarlo a cabo.

Para empezar, es necesario mencionar que estas técnicas y procedimientos se derivan de los principios experimentales que rigen la conducta , los cuales han surgido de las pruebas y observaciones realizadas en condiciones rigurosas de control en el laboratorio y que se han extendido a los escenarios naturales. Así, habiendo sido originado en el análisis experimental de laboratorio, basa sus principios más importantes en el paradigma de la Triple Relación de Contingencia (E-R-C), que se ha definido como " la observación de 3 cambios fundamentales: un cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, que influye en el organismo y que se denomina estímulo; un cambio en el organismo que se traduce en alguna forma de comporta-

miento observable, y que se denomina respuesta o conducta; y, un nuevo cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, efecto de dicha conducta, al que se llama consecuencia" (Ribes 1972), de donde se han determinado los objetivos, técnicas y metodología usados actualmente, y que forman lo que Baer, Wolf y Risley (1968 citados en Taracena) han llamado Análisis Conductual Aplicado, el cual marca una serie de lineamientos para sistematizar el trabajo de modificación conductual en cuanto a su etiología, diagnóstico, evaluación y tratamiento de los que sufren de retardo en el desarrollo (Ribes, 1972; Taracena).

El ACA (Análisis Conductual Aplicado) utiliza, para poner en práctica sus herramientas, una aproximación distinta al problema de retardo, y más que tratar de observarlo y explicarlo pasivamente, intenta corregir las deficiencias conductuales específicas de cada individuo, motivo por lo que se decide referirse a esta condición como "retardo en el desarrollo". A diferencia de las etiquetas tradicionales para calificar al sujeto retardado como "retraso mental", "deficiente mental", etc. este término "se conceptualiza como un problema funcional" (Bijou, 1963, citado en Ribes, 1975), es decir, define al retardo como "una desaceleración del desarrollo de un individuo comparado con la norma del grupo al que pertenece, de modo que el grado de retraso indica únicamente la diferencia o desviación en el desarrollo y probablemente la generalidad de los comportamientos afectados" (Ribes, 1975; Bijou, 1973), definición que se basa sólo en el análisis de la relación de eventos observables.

De este modo, la conducta retardada (o no) es determinada por cua

tro factores básicos: 1) los determinantes biológicos del pasado, 2) los - determinantes biológicos actuales, 3) la historia previa de interacción del sujeto con el medio, y 4) las condiciones ambientales momentáneas (Ribes, - 1976 cit. en Galindo y cols., 1980). Así, los factores biológicos delimitan el equipo de respuestas del individuo y dan lugar a un ambiente interno; en el retardo, el equipo de respuestas sufre limitaciones más o menos graves y el ambiente interno puede ser anormal, pero independientemente de esto, tam- bién es causado por las condiciones físicas y sociales en las que se ha de- sarrollado el individuo, y con frecuencia sólo por ellas. Las condiciones físicas se refieren al tipo de estimulación a la que ha sido sometido el su- jeto (cantidad y calidad de los eventos, objetos o situaciones que le rodean, y sociales según el tipo de interacciones que ha mantenido con la gente que convive con él y se encarga de su educación).

Así, la etiología de esta desaceleración, se presenta como resul- tado de la interrelación de estos factores de tipo orgánico (biológico), so- cial y ambiental (físico), que se combinan en múltiples formas para determi- nar la desviación en la conducta, por lo que una persona puede presentar de- ficiencias conductuales muy particulares, dependiendo de la influencia e- jercida en ella, por cada uno de éstos.

En esta situación es donde se origina la problemática del sujeto sordo, en el que es evidente la existencia de la disfunción biológica en su aparato auditivo, el cual no es el único aspecto que contribuye a la exis- tencia del retardo, sino que al coincidir con los factores sociales y ambien- tales desfavorables causan un repertorio conductual deficiente, tanto en -

cantidad como en cualidad, del que necesita para adaptarse a su medio. Desafortunadamente, es difícil especificar con exactitud la forma en que interactúan dichos elementos para agravar su situación, lo que impide en muchos casos la prevención a tiempo de este mal; sin embargo, sí es posible intentar prevenir que empeore, aplicando los instrumentos necesarios para su rehabilitación, la mayoría de los cuales consideramos, forman parte del análisis conductual aplicado, que como mencionamos antes, parte de un criterio funcional que clasifica al retardo en base a los repertorios conductuales afectados; esta clasificación la hace ya sea en forma de excesos, déficits o en cuanto a un control inadecuado de estímulos (Ribes, 1975).

Una gran cantidad de estudios han demostrado la efectividad de las técnicas de modificación conductual (Ulrich, Stachnik y Mabry; Bijou y Baer; Bijou, 1982; Galindo y Cols. 1980; etc.) Sin embargo, se ha encontrado una limitación, que el modificador conductual, al elaborar tanto los procedimientos como los diseños de tratamiento, éstos corresponden a un planteamiento lineal entre la conducta y el medio ambiente, y tienden a fragmentar la conducta para su mejor estudio o rehabilitación, por lo que sus planteamientos, objetivos y tratamientos son parciales, por lo tanto, los resultados que se logran se pueden considerar igualmente parciales (Taracena). Otra limitación que se presenta, está en el uso de escenarios artificiales, ya sea en situaciones de cubículos o salones, endonde se enseñan las conductas objetivo, y que se alejan mucho de las condiciones en las que el sujeto vive diariamente, lo cual no es suficiente como para que se extiendan a otras situaciones naturales. Por último, se habla acerca de que muchas veces ocurre que los trabajos realizados incluyen actividades poco relevan-



vantes para el sujeto y que con frecuencia resultan fuera de contexto para él en la situación de salón, conductas que se eligen arbitrariamente por ventajas de medición, por lo que muchos de los procedimientos realizados para solucionar los problemas de los retardados, tienen poca relevancia para un tratamiento que tienda a mejorar las condiciones de interacción del sujeto con su medio.

Ahora bien, si por una parte se ha comprobado que utilizando las técnicas y procedimientos del ACA se obtienen buenos resultados, y por otra parte que es un error caer en la fragmentación de las conductas del sujeto retardado para rehabilitarlo, se cree que está dentro del papel del psicólogo que ha tenido una preparación conductista, el tratar de resolver esta situación, tanto a nivel teórico como práctico, para mejorar el tratamiento que se les de. Es por eso que se considera urgente la participación del psicólogo como especialista en el estudio del comportamiento, en la búsqueda de nuevas opciones, para lo cual se debe hacer un análisis y evaluación del medio donde se desenvuelve, de las características del sujeto para plantearse objetivos de entrenamiento en donde se incluya una modificación en las áreas que se requieran y un programa tendiente a adaptarlo a las condiciones de la comunidad en que vive, incluyendo repertorios que a su vez logren repertorios generativos en el sujeto. Así también, su intervención tanto en el diseño y aplicación de técnicas que vayan de acuerdo a las necesidades que presenta el disminuido, como en la creación de sistemas de evaluación (medición) y procedimientos que el área de aplicación requiera, y en el desarrollo de técnicas y prótesis conductuales en donde se consideren no sólo a las personas a las cuales se dirigen tales elementos, sino también

que incorpore a los diversos sectores de la población que constituyen una parte importante en la rehabilitación, es decir, a los paraprofesionales y no profesionales, entrenando a los familiares y personas cercanas al sujeto para que también empleen esta tecnología, con el fin de alcanzar los mismos objetivos (Taracena, Ribes, 1975). De igual forma, se debe tratar que la enseñanza se acerque a la forma natural de aprendizaje, como se lleva a cabo en el sujeto normal.

Por tal motivo, y tomando en cuenta las razones ya mencionadas, fue esta intención tratar de desarrollar un programa oral que ayudara, en lo posible, a resolver los problemas de comunicación de las personas que padecen de cualquier tipo de disminución auditiva, intentando: 1) evitar la fragmentación tanto de las áreas del programa, como de su enseñanza, procurando tener una concepción más amplia del tratamiento, en donde se planteen objetivos completos y relevantes que promuevan el aprendizaje de nuevas conductas aún y cuando éstas no se incluyan dentro de los objetivos de enseñanza; 2) considerar las características de los sujetos sordos a los que va a ser aplicado el programa para hacer las modificaciones en base a las áreas específicas que requiera diseñando el programa y las técnicas que vayan de acuerdo a sus necesidades (Capítulo 2); 3) diseñar un método de evaluación especial para éste, que considere los aspectos más importantes para realizar un diagnóstico adecuado del problema (Capítulo 3); 4) que tome en cuenta las características de los profesionales y paraprofesionales que van a mantener una relación de lenguaje hablado con él (Capítulo 2)); 5) que indique cuáles son los elementos más adecuados que debe tener el medio ambiente para un mejor aprendizaje y una mayor generalización de los aprendidos.

tras situaciones (Capítulo 2); 6) intentar que las actividades sean agradables y que se lleven a cabo lo más naturalmente posible para que el aprendizaje no sea cansado y para que las conductas surjan espontáneamente como ocurre en el normoyente (Capítulo 4); 7) considerar el papel de los padres - como parte del grupo de paraprofesionales encargados de llevar a cabo la enseñanza, ya que ellos son los que conviven más con el sujeto y los que por lo tanto son los que pueden lograr que haya una mayor generalización de las conductas aprendidas en el salón de clases a otras situaciones y con otras personas (Capítulo 5).

Para tratar de complementar y mejorar este trabajo, se cree justificable usar aquellos elementos de la modificación que han probado ser eficientes en el tratamiento de sujetos con retardo, intentando no caer en un análisis lineal de la conducta ni en su fragmentación, sino trabajando con todas las áreas de manera unificada, utilizando aquellas técnicas y procedimientos que contribuyan a incrementar y mejorar el aprendizaje y a decrementar las conductas que interfieran con el programa, procurando evaluar a la conducta tomando en cuenta los cambios cualitativos y las interacciones entre conductas, y no sólo cuantitativamente.

Las razones por las cuales se cree conveniente utilizar algunos de los instrumentos de la Modificación Conductual se basan, en que dentro de los objetivos que ésta plantea, existen varios puntos relevantes para el tratamiento, los cuales, como ya se mencionó, se ha comprobado son eficientes en la sistematización y diseño de la programación en la rehabilitación de sujetos con retardo en el desarrollo-en donde se ubica el sujeto sordo.-

Algunos de los objetivos a los que se hace referencia son los siguientes: 1) realizar un análisis funcional del retardo en donde lo fundamental es identificar los repertorios existentes, definir los repertorios terminales requeridos, identificar las variables ambientales y orgánicas que pueden facilitar el desarrollo de los repertorios elegidos y evaluar en forma permanente el progreso que se obtiene a través de la programación cuidadosa de todos los elementos señalados; 2) examinar con atención cuáles son las tácticas más adecuadas para compensar o superar los déficits del comportamiento, en término de las posibilidades prácticas que el ambiente del individuo particular permite, de tal forma que se enfoque sobre las deficiencias conductuales específicas que tiene el sujeto e intente corregirlas; 3) presupone la manipulación de una serie de procedimientos que tienen a diseñar el ambiente general e individual del sujeto, de modo que facilite y promueva la adquisición de las conductas que sean necesarias para tratar de remediar el retardo; 4) se enfoca siempre en el mejoramiento de la enseñanza de habilidades específicas, en donde los requisitos para que ocurra el aprendizaje son: a) el uso de una técnica de enseñanza efectiva que desarrolle nuevas conductas en el individuo y que elimine el comportamiento indeseable y que son proporcionados por la modificación conductual y, b) decidir qué es lo que se va a enseñar, lo cual se guí por consideraciones de la practicabilidad y relevancia para el sujeto; 5) proporcionar elementos que permitan sistematizar el programa, lo que permite diagnosticar, programar, evaluar, registrar, etc., para así, hacer los ajustes que sean necesarios para el sujeto, de tal forma que se puedan prever con anticipación los objetivos de las conductas terminales, planear las actividades y determinar el tamaño de los pasos para lograr dichas conductas; diseñar formas

de evaluación de acuerdo a lo que se está haciendo, logrando con esto una mayor confiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

Antes de especificar de qué manera se intenta poner en práctica - estos objetivos, hay que aclarar que esta explicación se enfocará particu - larmente al caso del individuo disminuido auditivamente. Ahora bien, la - forma en la cual se lleva esto a cabo, es la que se enuncia a continuación:

Este consiste en la aplicación de un diagnóstico (Capítulo 5) que permita identificar los factores particulares que han ocasionado y determi - nan actualmente los déficits conductuales que presenta el sordi, en este ca - so, sus problemas de comunicación. Los datos que arroje el diagnóstico per - mitirán estructurar la estrategia de rehabilitación, y derivar el sistema de registro y graficación (Zaragoza), para lo cual se requiere considerar los siguientes elementos de análisis, - los dos primeros se refieren al aspecto biológico, y los dos segundos al conductual -: a) determinantes biológicos del pasado, en donde se toman cuenta los factores hereditarios prenatales y perinatales, que en el caso del hipoacúsico han causado la disminución - auditiva - en muchos casos de manera permanente e irreversible -; b) deter - minantes biológicos actuales, que pueden actuar como eventos disposiciona - les momentáneos, en este caso podrían ser, posibles problemas visuales, mo - tores, etc.; c) historia previa de interacción con el medio o historia pre - via de reforzamiento a la que ha sido sometido el sordo en el transcurso de su desarrollo y, d) condiciones ambientales momentáneas o acontecimientos discriminativos, reforzantes y disposicionales (contingencias presentes), - es decir, la acción presente de las variables del ambiente sobre la conduc -

ta del sujeto y que surgen de la triple relación de contingencia (estímulo antecedente - conducta - estímulo consecuente), y que están presentes en el momento en que se hace la observación del desarrollo conductual y producen o mantienen el retardo, y cuya identificación permitirá más tarde, la manipulación de dichos factores para superar las deficiencias y establecer conductas más complejas, alterando y diseñando el medio ambiente adecuado.

Este diagnóstico también es de tipo funcional, y se conceptualiza como un conjunto de procedimientos evaluativos que proporcionan información útil para planear el tratamiento (Bijou y Grimm, 1975), en el cual, además de la identificación de los puntos anteriores, es necesario efectuar un análisis de los repertorios que posee el sujeto, saber ante qué reforzadores responde y señalar cuáles son los que habrán de ser establecidos, así como evaluar antes, durante y después del programa; la evaluación inicial, para determinar los conocimientos de entrada del sordo y el punto de comienzo del programa educacional; la evaluación durante para que proporcione datos, para controlar el progreso y eficacia de las técnicas instruccionales y modificarlas si es necesario y, la evaluación final de la instrucción para observar lo que el hipoacúsico es capaz de hacer como resultado de la aplicación del programa.

De esta manera, el diagnóstico que se elaboró tiene como fin obtener información suficiente para:

- Señalar una estrategia preventiva doble, médica y educativa, en donde se identifique claramente el o los problemas orgánicos como enfermedad

des, problemas motores, auditivos, visuales, etc. pasados y presentes que se identificarán por medio de diagnósticos médicos realizados por el médico general, el otólogo, el audiómetro y por el oftalmólogo. El examen físico se rá con el fin de identificar las posibles enfermedades que no se hayan tomado en cuenta por desconocerlas y que puedan solucionarse y para conocer el tipo de medicamentos, drogas, etc. que en una situación dada puedan actuar como eventos disposicionales momentáneos; el examen auditivo para atacar las causas de la sordera cuando sea posible, ya sea por medio de cirugía, medicamentos, etc. y cuando no lo sea, para confirmar su estado irreversible y evaluar el grado de pérdida auditiva para conseguir la ayuda protésica que permita aumentar el nivel de audición del hipoacúsico y contribuya a facilitar un tanto su aprendizaje, y el examen visual para identificar probables daños de este tipo y determinar la posible solución, evitando con esto un obstáculo más en la enseñanza-aprendizaje del programa de rehabilitación y ajustando esta programación a las necesidades del sordo para aplicarlo cuanto antes con el fin de resolver sus problemas de comunicación y evitar que avance más su retardo intentando que se adapte a su medio ambiente lo más rápido posible.

- Obtener, por medio de una entrevista dirigida a las personas que conviven más con él y se encargan de su educación, información referente a los datos personales, familiares, posibles causas del problema actual, áreas problema, historia previa de reforzamiento, etc. que complemente los datos anteriores.

- Establecer mediante la observación de la situación mediambiental -

tal en que vive, los antecedentes y consecuentes del problema de comunicación, que puedan estar produciéndolo o manteniéndolo, para que en base a esto se planee el arreglo de contingencias que desarrollen nuevas conductas y modifiquen las problemáticas así como intervenir adiestrando a sus familiares en su uso.

- Establecer, mediante la observación y el contacto directo con el sujeto (diagnóstico conductual), el repertorio con el que cuenta, los déficits conductuales con respecto a las áreas que incluye la comunicación, - tanto a nivel emisor como receptor, y que permitirá establecer el nivel - en el que se va a intervenir, especificando los objetivos particulares que se requieran para alcanzar las conductas terminales que le ayuden a superar sus déficits.

Estos tres últimos puntos tendrán como fin identificar y definir la conducta-objetivo claramente, siempre en base a las características particulares del hipoacúsico, lo cual se tratará más adelante, detenidamente.

Además del diagnóstico, se elaboró un método de evaluación y registro para las áreas del programa, inicial, durante y final. La evaluación inicial tiene como fin obtener información de las conductas de entrada o repertorios iniciales del sujeto; la evaluación durante el entrenamiento, para ir observando el progreso del sujeto con respecto a las técnicas y procedimientos empleados y cambiarlas a tiempo si no se adecúan a las necesidades del sujeto, y, la evaluación final, que será igual a la evaluación inicial, para tener un instrumento de comparación entre ambas, con el fin de -



ver en qué medida se superaron los déficits en comunicación que tenía el hipoacúsico en un principio y si se lograron alcanzar los repertorios terminales.

Ahora bien, en el transcurso del desarrollo del presente capítulo, se ha hecho referencia constantemente a las diferentes conductas del sujeto como "repertorio inicial", "repertorio de entrada", "repertorio final", "repertorio terminal", por lo que es necesario mencionar que en modificación -conductual la forma de establecer cualquiera de estas conductas se lleva a -cabo sólo en términos de lo que es observable, lo que se constituye en definiciones descriptivas de lo que está ocurriendo actualmente, en forma clara y objetiva, sin hacer inferencias de eventos internos que puedan estar ocurriendo dentro del sujeto.

Así, tanto las conductas de entrada (repertorio inicial con que -cuenta el sordo) como las conductas terminales (conductas-objetivo que se -pretende adquiriera el sordo), se requiere sean especificadas y descritas claramente, evitando utilizar enunciados generales, vagos o ambiguos o el ha-cer inferencias, ya que esto imposibilita detectar la conducta eficazmente, de modo que se deben mencionar explícitamente cuáles son las conductas en -términos específicos y particulares, seleccionando las más relevantes para el sujeto como conductas terminales, y las que van a ser establecidas o mo-dificadas, para que puedan ser evaluadas, observadas y reconocidas por cualquier persona que lo desee o requiera trabajar con ellas, lo que hará más -fácil el trabajo.

De este modo, y basándonos en los datos obtenidos en el diagnóstico, se describirán las conductas a establecer y/o modificar, así como los eventos antecedentes y consecuentes a la conducta y que se asocian a ésta para mantenerla o producirla, por ejemplo, en el caso del hipoacúsico aquellas situaciones que obstaculizan o impiden el desarrollo de la comunicación oral, o quizá la aparición de conductas indeseables que han hecho que el retardo sea más acentuado.

Partiendo de esto, se podrán plantear los objetivos generales del programa y los particulares del tratamiento de cada individuo, que se ajusten a sus necesidades. Estos objetivos deberán tomar en cuenta los siguientes criterios para su definición para que sean verdaderamente útiles: 1) evitar usar términos ambiguos (p. ej. comprender, asimilar, etc.); 2) deberá enunciar el verbo en forma activa y observable (p.ej. que el sujeto articule, que relacione señalando, etc.); 3) deberá establecer claramente que las conductas que se van a llevar a cabo (p.ej. que el alumno relacione señalando con el dedo, los textos mar, par, con su tacto correspondiente (ilustraciones de esos textos); deberá establecer el criterio de cambio, es decir, deberá especificar cuantitativamente cuál es el requisito conductual necesario para que se considere que el sujeto ha aprendido la conducta deseada, lo cual indicará que se puede pasar al siguiente objetivo (p.ej. que el alumno relacione los siguientes textos... con su tacto correspondiente...hasta alcanzar un 100% de respuestas correctas).

Tratamiento o Programación. El plantear los objetivos en esta forma permite, habiendo identificado las áreas de intervención: a) establecer

las técnicas para enseñar, mantener y generalizar las conductas, eliminando las indeseables; b) analizar y arreglar el medio ambiente para facilitar el aprendizaje; c) evaluar la efectividad de cada una de las técnicas y hacer los cambios necesarios cuando se requiera; d) basar la enseñanza en los objetivos, de los cuales surgirán las actividades a realizar adf como los materiales a utilizar para su cumplimiento; e) evaluar paso a paso (objetivo por objetivo) el progreso del estudiante para tratar de identificar posibles fallas en el programa, tanto en el tamaño de los pasos como en las actividades que se están llevando a cabo; f) evitar desviar la atención sobre aspectos secundarios que en dado caso puedan hacer que se pierda el curso de trabajo original y principal, causando con esto pérdida de tiempo en el establecimiento de las habilidades que urge posea el sujeto; g) reconocer y proponer nuevos repertorios conductuales complementarios que se requiera tenga el sujeto previamente o que sean convenientes establecer después del tratamiento para que apoyen a éste o permitan junto con el repertorio ya establecido la creación de otras conductas más complejas - p. ej. en el caso del sordo, identificar problemas más académicos particulares necesarios para su ingreso en la escuela normo-oyente, orientación vocacional con el cual se apoye el aprendizaje de este medio de comunicación o bien, preparación académica en todos los aspectos, que junto con el lenguaje le permitan incluso desarrollar una actividad a nivel intelectual; h) considerar e identificar claramente, después del tratamiento, los requisitos que deberá contener un programa de entrenamiento a paraprofesionales y no profesionales (familiares, maestro, etc.); i) evitar pérdida de tiempo en la enseñanza.

Ahora bien, en base a lo expuesto anteriormente, se explicará a -

continuación el procedimiento que se ha seguido para la elaboración del programa oral.

Después de hacer una investigación de campo (Capítulo 1) y una investigación documental (Capítulo 2), se enumeran las características que presentan los hipoacúsicos (Capítulo 4) y con esto, localizar las áreas de intervención, así como las técnicas que han mostrado ser más efectivas y que están basadas en la aproximación analítica-sintética y que es la que se usará en la programación, a partir de esto se hará la evaluación individual para cada sujeto y los ajustes que se requieran. Las áreas elegidas, se cree son las que conforman la comunicación completa en sus dos formas, oral y escrita tanto en el aspecto emisor como receptor, y son: articulación, escritura, comprensión, lectura labio-facial, lectura textual, discriminación auditiva, discriminación multisensorial (visual, táctil, gustativa, olfativa y kinestésica). Para una mayor facilidad de análisis, se describirá cada una por separado, sin que esto implique una separación o segmentación de estas áreas a nivel práctico.

Articulación. Como se mencionó en el Capítulo 2, al sordo se le ha considerado "sordomudo" por consenso popular, es decir, que no oye ni habla, sin embargo, se ha comprobado que el problema se debe a un daño en el aparato auditivo y no en el aparato fonador. Esto significa que el tener una disminución auditiva, sentido por medio del cual aprendemos el lenguaje hablado, da como resultado una incapacidad para emitir palabras o comunicarse oralmente. De este modo, y como no ha podido funcionar su aparato fonador, no habla, pero se ha demostrado que con un entrenamiento adecuado lo

puede lograr.

En el Análisis Conductual Aplicado, se considera que la dificultad verbal es un problema en sí, y sugiere para resolverlo atacarlo directamente (Galindo y cols., 1980). Para esto, es necesario definir lo que será articulación en el caso del hipoacúsico; de este modo, se definirá como "la conducta de emisión de fonemas, sílabas, palabra, frases, oraciones, etc. - por medio del acomodo de su aparato fonador para producirlas. La técnica - que se usará para intervenir en esta área es la "Articulación", que es el - procedimiento mediante el cual se enseña al sujeto a que produzca los movimientos necesarios para la producción de fonemas, sílabas, palabras, frases, etc. con el fin de que pueda comunicar sus ideas, pensamientos, sentimientos, etc. Cabe mencionar aquí, que la articulación según Pascoe (1964) no consiste de posiciones fijas, sino de movimientos rápidos, en los que las diversas posiciones son momentos fugaces; sin embargo, para fines prácticos - es necesario hacerlos más lentos y observables para poder enseñar tanto la posición como la acción para emitirlas (ver Anexo A). Por posición se entenderá la forma en que se colocan los diversos órganos empleados para dar forma a la voz; y por acción, a los movimientos que dichos órganos ejecuten tanto para producir un sonido específico o fonema como para progresar de una posición a otra. Los órganos que intervienen son:

a) labios.- que nos permiten cerrar y abrir la boca y cambiar ca da forma, así como producir sonidos explosivos durante su rápida acción;

b) lengua.- cuya movilidad nos permite producir vibraciones, cam

biar el área resonante oral y dirigir la voz hacia el área nasal, producir -  
sonidos explosivos como la "t" o la "k".

c) paladar blando.- cuya acción sirve de compuerta en el flujo  
sonoro, permitiendo la resonancia en el área nasal o evitando el escape de  
voz y aliento por dicha área cuando está en posición de cierre y,

d) los elementos pasivos, que sirven de punto de apoyo para los  
órganos activos antes mencionados, y que son: los dientes, los alvéolos y -  
el paladar.

Otros aspectos a tomar en cuenta se relacionan con cambios del -  
discurso conectado y son de suma importancia ya que el "mensaje hablado" -  
que enviará el sordo de penderá de: el ritmo o cambios en la velocidad al  
hablar; acento o variaciones de volumen en determinados fonemas; entonación  
o cambios en el tono de voz y, agrupación o variaciones en la duración, in-  
terrupciones o pausas al hablar. De cada uno de estos factores depende la  
inteligibilidad del lenguaje hablado y se requiere que sean tomados en cuen-  
ta, ya que se ha observado que las personas sordas tanto de nacimiento como  
las que han perdido la audición en las primeras etapas de su vida tienen -  
problemas en alguno de estos puntos, por lo que su habla es monótona, inex-  
presiva y poco inteligible, de modo que podrá articular frases u oraciones -  
perfectamente, pero sin ritmo, acento, entonación y sin una agrupación co-  
rrecta será difícil entenderlo bien.

La forma de entrenar estos aspectos será como sigue:

Ritmo: Velocidad. Establecimiento de una asociación con los términos "rápido" y "despacio" relacionados con actividades que incluyan: ejecutar el movimiento, percibirlo visual, táctil y auditivamente (entrenamiento en discriminación multisensorial y discriminación auditiva).

Acento: Volumen. Actividades que impliquen desarrollar la habilidad de cambiar el volumen de voz, discriminando la voz fuerte, media y baja en volumen en fonemas, sílabas, palabras, etc. señalando el punto en donde debe hacerse una variación en el volumen (discriminación auditiva y multisensorial - visual con signos impresos, escritos, etc.).

Entonación: Tono. Discriminación entre los cambios de tono que ocurren entre el principio y el final de frases y oraciones, es decir, en el modo particular de decir algunas cosas, según la intención o el estado de ánimo de quien habla (disc. auditiva y multisensorial); ejercicios en bajar el tono de voz al terminar cualquier frase para indicar que se ha terminado de hablar y a subirlo al terminar cualquier pregunta. Relación del tono con las expresiones faciales en los distintos estados de ánimo.

Agrupación: Entrenamiento en la discriminación de la conexión entre las palabras de manera que exista una corriente oral continua y sólo se interrumpa contribuyendo al significado de la idea total. Forman parte de este punto, el ritmo, acento y entonación. En base a esto, se intentará desarrollar: a) la continuidad al hablar (expresión) y , b) la interrupción - pro medio de pausas (comas, puntos, etc.) (discriminación textual, multisensorial y auditiva).

La segunda área a tomar cuenta es la escritura. Es probable - que alguno o varios de los sujetos disminuidos auditivamente la posean, sin embargo, se debe tomar en cuenta para aquéllos que no saben, con el fin de que también sean capaces de expresarse en forma escrita de manera estructurada y correcta. En este caso se definirá la escritura como la conducta de sostener el lápiz, pluma, etc. con la mano, deslizándola sobre el papel de modo que delinee letras, sílabas, palabras etc.

La forma en que se intentará lograrlo es adiestrando al sujeto a tomar el lápiz deslizándolo sobre el papel, hasta que logre delinear letras (vocales y consonantes), sílabas, etc., que serán las mismas que se vayan enseñando en articulación ya que como se mencionó antes se trabajarán las áreas conjuntamente, combinándose entre sí en distintas actividades.

La tercer área es la lectura textual. Se podría decir que evidentemente, así como la escritura, la lectura textual forma parte de las actividades académicas tradicionales, sin embargo para estos propósitos tienen un papel más que desempeñar y es que forman parte del aspecto emisor y receptor de la comunicación respectivamente. Así, el sordo podrá obtener información sobre su medio ambiente en general, lo que le permitirá ampliar su vocabulario, aclarar significados, generalizar conceptos, etc., además ejercitando la lectura en voz alta podrá poner en práctica su articulación y los demás aspectos del lenguaje conectado.

El método para enseñar la lectura textual se basa en los procedimientos diseñados por el ACA, que dice que la conducta de leer textos "está



directamente controlada por estímulos verbales visuales (palabras escritas) a las que se denominará estímulos textuales. En esta conducta existe una correspondencia directa entre el estímulo y la respuesta, de manera que, ante la presencia de un estímulo textual X, siempre se emite la respuesta textual X. No es necesario que el sujeto conozca el significado de X para poder emitir dicha respuesta; le basta con asociar la respuesta X al estímulo X. Estas propiedades de la conducta textual permiten que, por una parte pueda desarrollarse un repertorio de lectura sin que se posea previamente un repertorio de entrada (inicial) asociado al significado de las respuestas que se adquieren y que, por otro lado, la estrecha correspondencia entre el estímulo y la respuesta facilite una combinación de fragmentos del repertorio previo que genere nuevas unidades conductuales" (Ribes, 1972).

En lo que respecta al programa oral, la lectura textual intenta generar unidades conductuales que favorezcan o faciliten la habilidad del lenguaje hablado, ya que con la ejercitación de ésta, así como con la articulación se pondrán en funcionamiento los órganos fonadores que hasta el momento del entrenamiento hayan estado fuera de uso.

De este modo, lo que se hará, es lo siguiente: junto con el programa de articulación y escritura, se habilitará al sujeto en la emisión de respuestas textuales X ante estímulos textuales X que se le presenten en los procedimientos mencionados, para que además de apoyarlos, obtenga información adicional sobre los mismos.

La cuarta área es la comprensión. Para entender mejor los proble

mas que enfrenta el sordo en esta área, tomemos el ejemplo de una persona - "normo-oyente", quien lee un libro escrito en el idioma inglés, y que nunca ha tenido contacto con él; lógicamente, se puede suponer que podrá leer pero de ninguna manera entenderá nada.

En forma parecida, la persona sorda, aún y cuando pueda articular o hablar perfectamente, no entenderá el significado de lo que dice, lee o - escribe, si no se le asocia cada palabra, frase, oración, etc. con los objetos, personas, situaciones, etc. respectivos. Precisamente, a esto se re - fiere el término "comprensión", a la asociación de lo que en Modificación - Conductual se ha llamado "tactos", que designa el control no verbal sobre la respuestas verbales (o textuales). Un "tacto" es una respuesta verbal que está bajo el control de un estímulo no verbal precedente, es decir, la identificación de objetos o estímulos no verbales (Ribes, 1972), que pueden ser naturales (reales) o artificiales (dibujos, ilustraciones, fotografías, etc. de personas, cosas, situaciones, animales, etc.). Así, para el programa, - comprensión estará definida como "la asociación de un tacto con un texto - (palabras escritas) o con los movimientos labio-faciales de la palabra ha - blada (de lo que se hablará a continuación), que muestre el hablante.

El procedimiento a seguir para habilitar al sujeto es el que si - gue: Se le enseñará a relacionar cada palabra, frase, oración, etc. enseñado en articulación, escritura, lectura textual y lectura labial con tactos, es decir, con personas, animales, situaciones, cosas reales o con ilustra- ciones de cada uno, las primeras de las cuales se usarán con mayor preferencia para intentar que el sujeto esté en contacto con ellas, ya que son las

que se encuentran con mayor frecuencia en su medio ambiente.

La quinta área es la lectura labio-facial. Se mencionaba en el Capítulo 2, que gracias al oído se hace posible la adquisición del habla y que por esto el sordo no entiende el lenguaje hablado, sin embargo, todos han experimentado en algunas ocasiones en que no alcanzan a oír bien a una persona, ya sea porque se encuentra muy retirado de uno o porque hay mucho ruido, que se tiende a observar los movimientos de los labios, rostro e inclusive del cuerpo, y con esto se completa la información del mensaje que se envió. Así, dentro de los problemas de comunicación que tiene el hipocúsico, el entrenamiento en lectura labio-facial es de suma importancia, aunque por sus características más difícil, pero no imposible, de entrenar. La idea de que es posible entender el lenguaje hablado a través de los movimientos labio-faciales y su utilidad en el entrenamiento de sujetos sordos, ha sido apoyada por los hallazgos de varios autores, tanto en su estudio como en su aplicación (Perello, 1972; Suria, Pascoe, Harris, Sanders, etc. - Caps. 2 y 6).

Esta conducta, como su nombre lo dice, implica leer los movimientos de los labios y cara de la persona que habla (y que por lo tanto recibirá el nombre de "hablante") hasta entender - por medio de la visión - el mensaje. Las características de estos movimientos así como las del hablante, se explicarán más ampliamente en el Capítulo 6, por lo que aquí únicamente se limitará a exponer el procedimiento que se usará para su entrenamiento.

Se entrenará al sujeto a fijar y mantener orientada su vista en -

la cara del hablante. Se trabajará junto con articulación, apoyándose en el entrenamiento en discriminación auditiva, multisensorial, escritura, lectura y comprensión, en base a la aproximación Analítica-Sintética - como en todo el programa -. Se entrenará al sujeto a discriminar los movimientos que componen cada fonema, sílaba, palabra, frase, oración, etc. que se enseñarán de lo fácil a lo difícil (considerando la dificultad de cada fonema, que van de grupos altamente visibles a grupos disminuidos u homogéneos (ver Anexo A), pero que sin embargo serán ajustables a las necesidades de comunicación del sujeto para que sean aplicables en su medio ambiente. Se enseñarán dos formas en primer lugar, y después se irán agregando sucesivamente - cada uno de los fonemas restantes, combinándose en sílabas, palabras, etc., procurando trabajar en la medida de lo posible en contextos y con objetos naturales para relacionarlas lo más que se pueda con situaciones de la vida normal.

Lo más probable es que en un principio el hipoacúsico no entienda bien el significado, pero con el uso continuo de las distintas palabras en distintas actividades le será posible captarlo sin problemas relacionado con el mensaje total (Pascoe, 1964).

Para poder enseñar un número mayor de palabras en esta forma, conforme se vaya avanzando en el desarrollo del programa de articulación, se irán haciendo nuevas combinaciones de los fonemas enseñados, en la formación de nuevas palabras. En este entrenamiento, se hará uso de Señales Situacionales que se pueden definir como " aquellas señales contextuales no verbales " (Sanders), las cuales ofrecerán al sordo su principal aproximación

a la realidad en situaciones de cubículo con respecto a la comunicación oral. Es un hecho que él no sólo aprenderá a interpretar los movimientos labiales o faciales, que son los aspectos visibles del lenguaje, sino que también puede aprender a atender a estas expresiones faciales como señales significativas de los deseos e intenciones de otras, como estados de ánimo, por ejemplo, felicidad, disgusto, aburrimiento, sorpresa, etc. (Capítulo 6) que están asociados con conductas relacionadas con el papel que exhibe la persona y que se presentan en ciertas situaciones medioambientales. El entrenamiento en la discriminación de estas características le ayudará - como a cualquier normo-oyente - a determinar la situación social que forma parte del contexto de cualquier intercambio comunicativo; así también, el entrenamiento en el reconocimiento del papel (funciones o actividades inherentes a una persona, la cual según la situación social toma diversos papeles, por ejemplo una persona puede ser a la vez padre, hermano, jefe de una empresa, etc. según las actividades que tenga que realizar) que juega tanto él como el hablante y los cambios que se producen al cambiar también la situación, le permitirán tener ventaja en las situaciones sociales.

Las señales situacionales también incluyen la localización física del lugar en donde se está llevando a cabo la conversación, las personas que están participando y los objetos que están presentes. Cada uno de estos aspectos contribuirá a facilitar al hipoacúsico la lectura labio-facial y aumentará la probabilidad de que esté listo para leer cierto vocabulario, según la situación que se le presente.

La sexta área es el entrenamiento en discriminación auditiva. Al

leer lo anterior, casi cualquier persona podría decir que cómo es que se pretende entrenar a oír a un sordo, si precisamente éste es su problema. Esto es cierto, sin embargo, el entrenamiento auditivo no pretende recuperar la audición, sino utilizar la audición residual que posea, ya que se ha encontrado que todos tienen por muy poca que sea, independientemente del tipo de pérdida (conductiva, perceptiva, etc.) (Capítulo 4), de modo que pueden percibir algunas ondas sonoras, ya sea por la vía auditiva normal o por conducción aérea (ondas de sonido que se esparcen a través del aire presente en cualquier medio ambiente), o por conducción ósea (vibraciones provocadas por esas mismas ondas de sonido que viajan a través de los huesos del cuerpo).

Este aspecto es de suma importancia, ya que aunque el hipoacúsico puede tener algún resto auditivo o una buena conducción ósea, es posible que no sepa interpretar adecuadamente estas señales auditivas. "La cantidad y calidad de sonido que perciben puede variar en múltiples combinaciones, pero aún en los peores casos la señal sonora que su oído les permite sentir, será demuchísimo valor en su entrenamiento y desarrollo" (Pascoe, 1964). Sobre todo, en el caso de pérdidas conductivas o pérdidas en cuanto a la cantidad o nivel auditivo en el que se mantienen claras las cualidades de los sonidos, es decir, se entiende lo que se oye, será de mucha ayuda, y más si se hace uso de audífonos que aumenten la probabilidad de que mejore tanto en articulación como en lectura labial y la percepción de sonidos que les acompañan. Por otro lado, en el tipo de pérdida que además de cuantitativas son cualitativas, no tendrá oportunidad de utilizar funcionalmente el oído, no obstante, con la utilización efectiva de dichos restos auditivos y

unida a un entrenamiento multisensorial (táctil, visual, gustativo, olfativo y kinestésico) puede aumentar la cantidad y calidad de su progreso lingüístico y social.

Por este motivo, se cree necesario proporcionar un entrenamiento en discriminación auditiva con el cual logre en primer lugar, darse cuenta de la presencia de los sonidos y en segundo lugar, que aprenda a interpretarlos. Los objetivos que se pretenden alcanzar con esto son los propuestos por Pascoe (1964):

- 1) Aumentar la comprensión de la palabra hablada, mediante la asociación de la señal auditiva a la visual.
- 2) Aumentar la efectividad de su propia expresión oral, mediante la sensación que él recibe de su propia voz y articulación (discriminación táctil y kinestésica).
- 3) Aumentar la sensación sonora para que aprenda a asociar los sonidos y sus causas físicas.
- 4) Aumentar la asimilación del lenguaje hablado para hacer posibles otras enseñanzas.
- 5) Aumentar su progreso escolar o aprendizaje de conocimientos académicos ya que al aumentar la percepción sonora se multiplican las posibilidades de asociación y de memorización.

6) Aumentar la apreciación de actividades rítmicas y musicales - (ritmo y volumen).

La forma de desarrollar esto es la siguiente:

- a) Desarrollar la atención a las señales sonoras.
- b) Desarrollar la discriminación entre un sonido y otro distinguiendo los cortos-largos, fuertes-suaves, discriminar la voz a distancia , fonemas, palabras similares y disimilares sobre toda para los sujetos cuyos restos auditivos son más funcionales.
- c) Desarrollar una asociación entre las señales sonoras recibidas y las causas físicas que las ocasionaron y la dirección de donde proviene.

La forma en que se trabajará será entrenarlo junto con las otras áreas en actividades conjuntas. Para esto es necesario considerar ciertos aspectos, como las características del hablante en cuanto a la voz, volumen, etc. que se mencionarán en el Capítulo 6, así como el tener presente el medio ambiente en el que se llevará a cabo este entrenamiento para evitar ruidos, ecos o resonancias que puedan deformar las señales sonoras y hagan más difícil escuchar y hablar efectivamente (Capítulo 7).

La séptima y última área es la discriminación multisensorial. Dentro de ella se incluyen los sentidos de la vista, tacto, olfato, gusto y -



los movimientos internos del cuerpo o kinestesis.

Se había hablado en el Capítulo 2 acerca de que la visión y la audición son los sentidos por medio de los cuales es posible la comunicación, razón por la cual cuando existe una deficiencia auditiva en cualquier grado, la visión generalmente se considera como el sustituto lógico, o al menos - el complemento más importante. Igualmente se ha observado, que cuando esta disminución auditiva ocurre, el individuo aprende a emplear más sus otros - sentidos (Sanders).

En sí, es un hecho que todos podemos tocar, manipular objetos y - reconocerlos por el tacto; identificar distintos olores y sabores, y al hacerlo logramos obtener más información de nuestro medio ambiente, asociándo los con lo que vemos u oímos. Así, cuando un individuo padece una disminución auditiva, aprende a desarrollar y emplear sus otros sentidos y a ser - virse de ellos para poder enfrentarse a las diversas situaciones que se le presentan.

De esta manera, y con el fin de apoyar el programa oral, es indispensable tomar en cuenta estos sentidos, ya que la habilidad del sordo para observar, tocar, experimentar, etc. lo conducirá a combinar con eficacia - los movimientos de los labios o las formas de hablar, a aprender a reconocer las semejanzas y diferencias del lenguaje hablado y escrito relacionando lo que se dice o lee con las personas, animales, cosas, etc. reales o artificiales, presentes o ausentes en ese momento dado de comunicación, lo - que en esencia es una educación de los sentidos.

A través del sentido del tacto, el sordo puede aprender que los movimientos visibles del lenguaje hablado van acompañados de un fluido modulado de la respiración y por una vibración. Aunque él no pueda oír los sonidos producidos, como cuando la respiración es modulada por la laringe, la lengua y los labios, el sujeto se puede dar cuenta de muchas señales táctiles que le ayudarán a entender la naturaleza del proceso. Esto se llevará a cabo de la siguiente manera: el instructor o hablante, al enseñar a articular, colocará la mano del niño frente a la boca cuando enseñe las consonantes implosivas como la /p/ o la /b/, con el fin de que sienta escapar el aire de la boca al pronunciarlas. Simultáneamente se colocará su mano sobre la mejilla o arriba de la cabeza para que reciba en la mano las sensaciones vibratorias que se producen al decir las vocales; en la nariz con las consonantes nasales o en la manzana de Adán (laringe), etc.

Todas estas señales táctiles se usarán no sólo para que el sujeto se de cuenta de las principales fases en la producción del lenguaje, sino para enseñarle a controlar su propio mecanismo del habla. Al alternar las sensaciones producidas cuando el maestro habla e intentar alcanzar los mismos efectos con su propio aparato fonador, él aprenderá las técnicas para la producción del sonido. En esta parte, aprenderá a controlar su lenguaje hablado, primeramente a través de las sensaciones que recibe de los efectos (vibraciones, movimientos, etc.) que ocurren dentro de su propio cuerpo. A estas sensaciones internas se les llama "señales kinestésicas", que son de varios tipos, tales como sentimientos de movimientos de la quijada, movimientos de la lengua, posición de los labios, posición del paladar suave, vibraciones nasales, laríngeas y de la parte superior de la cabeza.

Durante el entrenamiento, su articulación y lectura labio-facial, etc. el instructor podrá enseñar al sujeto a tocarlo y tocarse a sí mismo - la parte externa de estos órganos hasta que logre imitar y ejecutar los patrones de movimientos que producirán cada fonema, sílaba, etc. que debe aprender, con el propósito de que discrimine sus sensaciones internas o señales kinestéticas que caracterizan a cada movimiento. Adicionalmente, según vaya adquiriendo el sordo, control sobre su propio lenguaje, a través de la visión y el tacto, también se irán presentando las sensaciones kinestéticas, y con el paso del tiempo, sabrá sin dificultad, qué es lo que dice con sólo discriminar estos sentimientos internos.

El sentido del olfato, podríamos decir, sigue al tacto, ya que por medio de los olores se pueden identificar objetos, personas, situaciones, - etc. Asociando estos aromas con la causa física de donde emanan, le ayudará a interpretar el mensaje hablado, facilitar el aprendizaje de los nombres de ciertas cosas por su olor, y en general, a obtener mayor información del medio ambiente en el que vive.

Similarmente, el sentido del gusto le permitirá reconocer sabores distintos en relación con los alimentos, etc. a que pertenecen, así como el nombre de éstos. La forma de trabajar con estos sentidos, será precisamente asociando cada objeto que posea estas características con su nombre textual y con movimientos labio-faciales, para lo cual se darán a probar u oler según sea posible.

Una relación de la importancia de cada sentido para hipoacúsicos,

es la que propone Heck, quien presenta el siguiente cuadro de jerarquías de organización sensorial, en el cual sugiere que, para los propósitos funcionales de recepción y dicriminación del lenguaje de lo que el sordo y el duro de oído pueden diferenciar mejor basados en la audición como el sentido guía. El cree que la audición es el sentido guía para el duro de oído, o en cualquier evento en que se recibe más información a través del oído que de la vista. Para el sordo, la audición llega típicamente a ser el segundo sentido más importante para la recepción y entendimiento del lenguaje. En las siguientes jerarquías propuestas se podrá ver que para el duro de oído, sin embargo, o es el sentido primario o se encuentra en el mismo rango con la visión.

SORDO

DURO DE OIDO

AUDITIVO

VISUAL

TACTIL

OLFATIVO

GUSTATIVO

Ahora bien, las técnicas del ACA que se han seleccionado para apoyar la enseñanza dle programa están basadas en lo que se llama "Manejo de Contingencias". Se ha encontrado que el éxito de la modificación conductual descansa en la atención cuidadosa y en el arreglo de consecuencias sobre la conducta, es decir, que el aprendizaje (que se puede definir como un cambio en la conducta) es producida más fácilmente por el cuidadoso arreglo de con

secuencias sobre la conducta, es decir, que el aprendizaje (que se puede de finir como un cambio en la conducta) es producida más fácilmente por el cuidadoso arreglo de consecuencias sobre ella (Bigelow).

La relación entre una conducta y sus consecuencias se llama contingencia. Otro nombre que se le da en Modificación Conductual, es "Manejo de Contingencias". Esto involucra solamente el recompensar (reforzar) la conducta deseable y no recompensar la indeseable; con lo cual la primera tiende a ser repetida, mientras la segunda tiende a decrementar su presentación. Sin embargo, cabe mencionar que para que esto suceda todo se debe hacer en función de lo que es recompensante o no para un solo individuo, la inmediatez del reforzador, su frecuencia y el tipo de reforzamiento por lo que es necesario que antes de llevar a cabo este procedimiento se investigue, pruebe y se exponga al sujeto ante distintos tipos de reforzadores para ver cuál es el indicado. Los mismos, podrán ser naturales o arbitrarios y se mencionan algunos en una lista elaborada por Ribes (1972) localizada en el Anexo B.

De este modo, del manejo de contingencias, han surgido las siguientes técnicas que serán útiles para incrementar el aprendizaje así como para eliminar las conductas indeseables. Sin embargo, esto estará en función de los requerimientos de cada sujeto.

Las técnicas para incrementar el aprendizaje son:

Reforzamiento positivo.- Por éste se entiende el efecto consigui

do con un procedimiento que consiste en administrar una consecuencia tan pronto se emite una conducta determinada y que se distingue porque esta consecuencia produce consistentemente un aumento en la probabilidad de presentación de la conducta, es decir, hace que sea más frecuente la aparición de la conducta.

Moldeamiento por aproximaciones sucesivas.- Es útil cuando el sujeto no posee determinada conducta. El primer paso es definir lo más preciso posible, la conducta que se desea obtener, después se empieza a moldear y se van reforzando las aproximaciones que se vayan logrando, pero aumentando cada vez el requisito de respuesta en cuanto al parecido con la conducta deseada, hasta que ésta se logra alcanzar, en donde por último se solicita del sujeto la emita con las características mencionadas en la definición, - después de lo cual ésta será la única en ser reforzada.

Reforzamiento negativo.- A diferencia del reforzamiento positivo, ahora se retira un objeto o hecho que comúnmente antecede a la respuesta que nos interesa; como consecuencia de tal exclusión, aumenta la frecuencia de la respuesta, sin embargo, es fundamental que la respuesta sea el medio a través del cual se retire o excluya aquel hecho u objeto. Como consecuencia de este procedimiento, aumenta la probabilidad de que una conducta se presente como consecuencia de la omisión de un estímulo u objeto.

Imitación.- En la cual hay 3 aspectos importantes: 1) la semejanza entre la conducta del sujeto imitador y la del modelo; b) la relación temporal entre estas conductas, y c) la omisión de instrucción explícita pa

ra que el sujeto imite la conducta. Cuando un sujeto imita, por lo cual no es necesario enseñarle a imitar por medio de reforzamiento, se hace posible la adquisición de toda una variedad de conductas, sin embargo, se recomienda revisar más detenidamente el procedimiento debido a que si el sujeto no cuenta con un repertorio mínimo no se puede recurrir a él.

Estímulos suplementarios instigadores.- Que se utilizan principalmente dentro del moldeamiento de la respuesta o bien vinculada a la aplicación de reforzamiento positivo, o en la "extracción" de respuestas que el sujeto ya posee dentro de su repertorio, pero fuera del control de los reforzadores en uso. Su función consiste en forzar la emisión de la respuesta. Estos estímulos son de dos clases: a) físicos, que se usan para producir la emisión de respuestas motoras como la articulación vocal, movimientos corporales, actos tales como escribir, tomar un vaso, etc., y b) verbales cuando se plantea la necesidad de enseñar a un sujeto a seguir instrucciones. En sí, la instigación consiste en ayudar al sujeto a emitir la conducta modelando y dirigiendo su propia acción con nuestras manos.

Estímulos de apoyo y desvanecimiento.- Los primeros son los que ya tienen control sobre la conducta que se desea reforzar dentro de una nueva situación y son fácilmente discriminables por el sujeto. Los segundos van asociados a los estímulos de apoyo y son de dos tipos: a) desvanecimiento auditivo, en donde al mismo tiempo que el sujeto responde correctamente ante estímulos de apoyo, se introducen gradualmente los estímulos nuevos que deseamos tomen control sobre la conducta. Luego modificamos una o más propiedades de aquélla hasta que alcanzan la forma final que se desea. En-

tonces se aplica el tipo b) desvanecimiento sustractivo de los estímulos de apoyo, es decir, se empiezan a desvanecer o suprimir gradualmente los estímulos de apoyo hasta que desaparecen por completo, y quedan sólo los nuevos estímulos de control.

Para la reducción o eliminación de conductas indeseables, se podrían utilizar las siguientes técnicas:

**Extinción.**- Que consiste en suspender la entrega de reforzamiento, es decir, suprimir las consecuencias que siguen a determinada conducta, completamente. El reforzador ya no se debe administrar nunca para esa respuesta por lo cual el efecto resultante es una disminución gradual en la frecuencia de las respuestas hasta que desaparece por completo.

**Tiempo-fuera del reforzamiento.**- Es de gran utilidad cuando, aún conociendo el reforzador que mantiene la conducta, no se puede suspender su administración. Entonces lo que se hace es sacar al sujeto de la situación cuando emite la conducta que se desea suprimir; como consecuencia, el sujeto pierde contacto con los estímulos discriminativos, reforzadores condicionados y reforzadores incondicionados. Una variación a este procedimiento es el tiempo-fuera parcial en donde simplemente se retiran de la situación los estímulos discriminativos, reforzadores condicionales y reforzadores incondicionados, sin desplazar de la misma al sujeto.

Dentro de las técnicas de modificación conductual, las enfocadas a la adquisición de conductas, de las cuales se han mencionado algunas, de-



ben distinguirse dos aspectos, el primero referente a la adquisición en sí, y el segundo que también es de suma importancia, y que es el relacionado con su mantenimiento a largo plazo. El propósito es lograr que una conducta siga emitiendo indefinidamente incluso bajo condiciones distintas a las de su adquisición; es decir, que no se requiera seguir reforzando siempre cada una y todas las conductas que se presentan. Dentro de las técnicas destinadas a lograr el mantenimiento de las conductas enseñadas están:

Reforzamiento intermitente.\* Después de reforzar inmediatamente y cada una de las respuestas del sujeto durante la enseñanza, el siguiente paso consiste en presentar el reforzador de manera discontinua, o sea que no se refuerzan todas y cada una de las respuestas, sino solamente algunas de ellas, teniendo en cuenta el número de respuestas o bien, el tiempo que transcurre (reforzamiento intermitente de razón y de intervalo respectivamente). Cabe hacer la aclaración de que el paso de reforzamiento continuo a intermitente debe ser gradual, ya que de lo contrario se corre el riesgo de que el sujeto deje de responder y haya que empezar de nuevo.

Reforzadores condicionados.- Uno de los objetivos más importantes debe ser la creación de nuevos reforzadores, más frecuentes en el medio natural, que permitan a la larga sustituir a los reforzadores arbitrarios con los que se inicia el trabajo de modificación de conducta. Para esto es el procedimiento de condicionar nuevos reforzadores, haciendo que el sujeto aprenda a responder de la misma manera frente a consecuencias de su conducta que antes carecían de importancia para él. El procedimiento consiste en aparejar la presentación del estímulo u objeto que se desea condicionar co-

mo reforzador con la presentación de un reforzador que ya funciona como tal en la práctica. El objeto o estímulo que se va a establecer como reforzador condicionado debe preceder al reforzador incondicionado.

Hasta este momento se ha hecho referencia al mantenimiento de las respuestas aprendidas en el transcurso del tiempo, pero hace falta un procedimiento adicional que tiene como fin presentar el reforzamiento de una respuesta, asociado al mayor número posible de estímulos con el fin de lograr que estos controlen la conducta en las distintas situaciones en las que se presenten esos estímulos. No sólo es conveniente esta generalización espontánea de la respuesta ante otros estímulos, sino que se instituye el reforzamiento de aquellas conductas que dependen directamente de las metas del programa de entrenamiento, reforzando sistemáticamente ante unos solo, o ante muchos estímulos, según se quiera restringir o ampliar la generalización.

Es necesario mencionar que cada una de las técnicas mencionadas fueron expuestas brevemente, y que no son las únicas que existen debiendo utilizarse cada una según las necesidades que muestre el sujeto, para lo cual será de mucha utilidad para el lector que desee utilizarlas, el ampliar más la información.

Ahora bien, todos los procedimientos y técnicas mencionadas (articulación, comprensión, etc. reforzamiento, moldeamiento, etc.) serán desarrolladas y puestas en práctica en el Capítulo 8 intitulado "Actividades para la enseñanza del Programa Oral", actividades que tienen como fin cubrir los

siguientes objetivos y características basadas en los 5 Principios para seleccionar actividades de aprendizaje señaladas por Ralph Tyler, y que son:

1. Una actividad debe dar al alumno la oportunidad de poner en práctica la conducta demandada por el objetivo.

Esto nos remite a la necesaria búsqueda de una constante interrelación teoría-práctica, en donde el conocimiento se va construyendo en relación directa con la actividad constante de los sujetos, lo que a su vez se va modificando en esta mutua construcción. Igualmente, nos remite a la necesidad de que el instructor conozca las posibilidades reales de recursos didácticos (técnicas y procedimientos) y materiales con el objeto de planear adecuadamente sus actividades.

2. Una actividad debe permitir al alumno obtener cierta satisfacción al realizarla.

Las necesidades e intereses de los estudiantes tienen una relación directa con la significatividad de las experiencias; por lo tanto será fundamental que cada actividad que se desarrolle permita al individuo y al grupo expresarse, ir creando y recreando el conocimiento de tal modo de tomarlo como propio y no como algo ajeno que se vierte unilateralmente sin explicaciones.

3. Una actividad solicitada debe estar dentro del campo de posibilidades del alumno para realizarla.

Cuando una actividad es propuesta, el instructor debe reflexionar también sobre las posibilidades de su ejecución por parte de los estudiantes, es decir, analizar las variables individuales en cuanto a edad, intereses, necesidades, aprendizajes previos, etc., y valorar si es posible el desarrollo de X actividad, evitando así frustraciones en los estudiantes y en él mismo.

4. Un mismo objetivo de aprendizaje puede alcanzarse a través de diferentes actividades.

Esto significa que no existe una actividad de aprendizaje prefijada para un objetivo, que una actividad puede aportar elementos para la consecución de varios objetivos, etc. Dependerá del grupo del que se trate, de su estructura en ese momento, de su nivel de motivación, de las condiciones que lo rodea, etc., el que una actividad sea adecuada, suficiente y significativa para la consecución de uno o varios objetivos.

5. Los efectos de una actividad pueden producir el aprendizaje - esperado, en ocasiones, rebasar lo previsto.

Por todo lo dicho y en tanto el aprendizaje involucra a la totalidad del individuo, una determinada actividad si es verdaderamente significativa, rebasará lo previsto, puesto que posibilitará en el individuo cambios permanentes e integrales.

De este modo, la secuencia de las actividades de aprendizaje debe

posibilitar un proceso de aprendizaje continuo, acumulativo, sistemático y progresivo, donde se integren con igual peso todas las manifestaciones de la conducta de los sujetos.

Así también, y para los fines del presente programa, se tomarán en cuenta los siguientes puntos:

En el principio número 4 de Tyler, mencionado arriba, se dice que un mismo objetivo se podrá alcanzar a través de diferentes actividades, en este caso también se intentará, además de esto, que con una actividad se cubran diferentes objetivos que estarán ligados en cuanto a las áreas de entrenamiento.

Cada actividad tiene como fin ser flexible en cuanto a: los contenidos a enseñar, de modo que un mismo fonema podrá ser enseñado con las distintas actividades; a la duración o tiempo en que se lleve a cabo el desarrollo de cada uno lo cual estará en función del sujeto; el tamaño de los pasos, de tal forma que se podrán hacer más cortas las actividades, siempre y cuando no pierdan la forma esencial o se distorcione su forma para evitar caer en hechos sin significado para el sujeto y por esto la falta de entendimiento y el incumplimiento del objetivo para la que fue realizada esa actividad; al posible diseño de actividades intermedias que se requieran para la enseñanza de cada persona individual o de un grupo determinado, siempre y cuando se consideren siempre las características aquí mencionadas.

Como se ha venido mencionando en el desarrollo del presente capí

tulo, también se pretende evitar la segmentación en las áreas de entrenamiento, de tal forma que se podrán combinar a conveniencia en cada actividad pero nunca se deberá trabajar cada una aisladamente.

Asimismo, cada actividad tendrá como objetivo intentar aproximarse en la medida de lo posible a la realidad, por lo cual se procurará utilizar objetos, situaciones, personas (p. ej. en dramatización) reales aún y cuando para lograr esto se utilicen dibujos o ilustraciones en algunas de ellas.

Se pretende también sean una extensión escuela-casa por lo que se designarán tareas para el hogar con lo que se proporcione igualmente la oportunidad de obtener algún control por parte de la familia y el medio ambiente natural del sujeto, dándose cuenta del avance del sujeto y las necesidades de práctica que éste tendrá.

La forma general de cada actividad contendrá los siguientes elementos: a) material para el instructor, y material para el sordo; b) fase de entrenamiento que tiene como base la instrucción formal, y c) fase de práctica, que tiene como base la instrucción formal.

No obstante, se presenta una lista de los materiales que serán constantes durante todo el entrenamiento y que necesitarán el instructor, el sujeto pero también el lugar de trabajo.

Se pretende que las actividades sean dinámicas y divertidas en

donde se promueva la participación directa por parte del sujeto y de todo el grupo con el fin de crear un ambiente favorable para el aprendizaje.

Hablando una vez más del material, se procurará sea fácil de conseguir o realizar y se incluye parte de éste para las actividades propuestas en ese capítulo.

Por último, es necesario mencionar que los capítulos previos ( 1, 2 y 3 ) tienen como fin que el lector interesado en llevar a la práctica el programa tome en consideración los elementos que se requieren y que ya se han mencionado antes, para su desarrollo.

De esta manera, a continuación se presenta el Método y el procedimiento general para llevar a cabo las Actividades del Programa Oral.

## M E T O D O

### MATERIAL:

El material se divide en dos partes. La primera parte lo constituye aquél que se utilizará constantemente durante toda la enseñanza, por lo que se deberá contar con él con anterioridad, para evitar pérdida de tiempo en su obtención o bien en su elaboración. Este material se divide a su vez en tres secciones, que corresponden al salón de clases, al instructor y al hipoacúsico (ver lista No. 1 ).

El correspondiente al salón de clases tiene como fin: poseer - las características indicadas en el Capítulo 7 del Medio Ambiente; proporcionar un aspecto más agradable por medio de la decoración que sea propicio - para el aprendizaje; mostrar con ilustraciones diferentes situaciones, objetos o personas y sus nombres; mantener un ambiente de habla, lectura, comprensión, etc. constante; inducir el deseo de conocer nuevas cosas mediante el cambio eventual de la decoración.

Las ilustraciones, fotos o dibujos, se deberán apegar a la realidad y podrán ser cambiadas por otras eventualmente para evitar el desinterés y vueltas a exhibir tiempo después para renovarlo y reafirmar y los conocimientos y así sucesivamente con todas las que se dispongan.

Se solicita además, que se disponga de un calendario del año, para anotar la fecha diariamente y con esto contribuir a la discriminación del paso del tiempo. En él se podrán señalar con pequeñas ilustraciones o cualquier otro señalamiento que sea significativo, los cumpleaños de los integrantes del grupo o bien las celebraciones importantes, para que, llegando la fecha se lleven a cabo las actividades que la distinguan (por ejemplo, fiesta, comida característica, disfraces, etc.).

-El material para el instructor lo constituye principalmente, el procedimiento para llevar a cabo cada actividad, ya adaptado o modificado a las necesidades del sujeto o bien del grupo; hojas de registro, y a qué se requiere para la enseñanza activa, así como para formar un expediente por sujeto.



- El material para el hipoacúsico vendrá a complementar el del instructor, pero además, se utilizará no sólo en la escuela sino también en la casa para dejarle tareas en donde se solicitará la ayuda de sus familiares.

La segunda parte del material corresponde al establecido para llevar a cabo cada una de las actividades en particular, por lo que será variable en cada una de ellas. Aquí se destina también el material que requerirá el instructor para la enseñanza de esa actividad, así como aquél que deberá traer el hipoacúsico para auxiliar al primero, por un lado, y para que desde que lo consiga comience a relacionar el nombre y el objeto. De este modo, se facilitará la obtención de todo lo necesario ya que cada miembro del grupo traerá algo diferente y el instructor podrá dedicar más tiempo a la consecución o elaboración del resto.

Este además, se deberá solicitar con suficiente tiempo antes de la actividad para que se prevenga su olvido, o bien, por si tiene problema en conseguirlo, lo que quizá no se presente, ya que la mayoría es relativamente fácil de conseguir; no obstante, se sugiere al instructor observe y prevea con anticipación estas situaciones y substituya esos objetos por otros que cumplan el mismo objetivo y que sean más fáciles de obtener.

#### PROCEDIMIENTO :

Consta de dos partes principales para la enseñanza del lenguaje oral. La primera parte es la "Fase de Entrenamiento", que corresponde a la instrucción formal y la segunda es la "Fase de Práctica" que corresponde a

la instrucción no formal. Ambas fases se encuentran presentes en todas y - cada una de las actividades, llevando siempre este mismo orden de presentación, ya que el entrenamiento tiene como fin brindar al hipoacúsico un conocimiento inicial de los fonemas, sílabas, palabras, frases y oraciones que serán ejercitadas por segunda vez en la fase de práctica con el fin de re - forzarlas por medio del juego.

El orden de presentación de cada actividad, corresponde al fonema que se enseñará en ella y va de lo simple a lo complejo (ver lista No. 2). En la actividad número 1 se propone la enseñanza inicial de dos fonemas (A, E), con el fin de poder formar sílabas; y el ejercicio de estas dos más o - tro fonema se presenta en la actividad 2, y así sucesivamente hasta la número 4 en donde se ejercitan ya todos los fonemas anteriores que forman las 5 vocales. A partir de aquí, se comienza a ejercitar un nuevo fonema en cada actividad (consonantes y mezclas) formando sílabas, palabras, etc. con las vocales.

En esta lista, se puede ver que algunas actividades incluyen fonemas que tienen más de una representación gráfica, como el caso de la /J/, - que se indica en unión con las vocales, como ja, je, ji, jo, ju, y la /G/ - como ge, y gi; la /S/ /Z/ y /C/ en sa, se, si, so, su, za, ze, zi, zo, zu, y ce, ci respectivamente; y por último la /C/ y /Q/ en ca, co, cu, que, qui con la /K/, de la cual existen muy pocas palabras usadas en el idioma español.

Se presentan también otros casos, como el del fonema /RR/ usada -

entre vocales, y al principio y/o final de las palabras, del sonido fuerte, que se enseñará en una actividad separada del fonema /R/ usado entre vocales como aro, oro, ere, etc. cuyo sonido es suave. En lo que respecta a los fonemas /X/ y /W/, se destinó su enseñanza para una sola sesión, ya que no son muchas las palabras utilizadas en español con estas letras; la pronunciación de ambas tampoco es exacta, sino más bien se asemeja a los siguientes sonidos según sea la palabra y son ji, cs/ks para la /X/ como en México o z/s en Xochimilco, y para la /W/ ua y v como en Wendy, que suena ue.

El orden de presentación que se muestra es el obtenido de las propuestas de Pascoe (1964) y Melgar (1984), que se basan en consideraciones de complejidad y la edad en la que se van aprendiendo con el paso del tiempo en niños de 0 a seis años respectivamente, pudiendo notar que los primeros fonemas en adquirirse son las vocales y el último (aunque con algunas excepciones) es la meza DR.

En la descripción de cada actividad se distinguen 4 aspectos. El primero corresponde a la lista del material que se ocupará tanto por parte del instructor como por parte del alumno para esa actividad en particular y adicionalmente se indica el que forma parte del material constante mencionado antes y que será utilizado ahí mismo. El segundo aspecto se refiere a la Fase de Entrenamiento, que debido a que se llevará a cabo de una manera similar para todas las actividades se describirá más adelante y posteriormente se harán las aclaraciones pertinentes para cada actividad según se requiera para poder realizar después la fase de práctica.

El tercer aspecto pertenece a la Fase de Práctica, en donde se describe un juego (una dramatización, una fiesta, disfraces, etc.) en donde se llevará una ejercitación eminentemente activa por parte de todos los participantes, de los fonemas, sílabas, palabras, etc. aprendidos o enseñados en la fase de entrenamiento.

Ambas fases incluyen todas o varias de las áreas a desarrollar en el sordo, por lo cual a un lado de la descripción de cada fase se anota una clave que indica qué áreas se pretenden entrenar para esa actividad; la clave significa lo siguiente: A - articulación, CT - comprensión sexual, CLF - comprensión labio-facial, LT - lectura textual, LLF - Lectura labio-facial, DV - Discriminación visual, E - escritura, DK - Discriminación kinestésica, DT - Discriminación táctil, DA - Discriminación auditiva, DG - Discriminación gustativa, DO - Discriminación olfativa, SS - uso de señales situacionales.

El cuarto aspecto, por último, corresponde a lo que comúnmente se conoce como "tarea" y que en esta ocasión pretende extender hacia la casa del sujeto, los conocimientos adquiridos en el salón para ser reforzados ahí y fomentar un aprendizaje continuo, sin embargo, aunque al final de cada actividad se sugiere la tarea a realizar; el instructor podrá cambiarla según lo considere conveniente, motivo por el cual sólo se presenta una sugerencia de cada labor en las primeras diez actividades, en donde se podrá observar que también se encuentran anotadas las áreas que se pretenden desarrollar con cada una.

190 054

#### FASE DE ENTRENAMIENTO:

El procedimiento general para esta fase consiste principalmente en llevar a cabo la acción correspondiente a cada área, del modo siguiente:

- Articulación.- el instructor modelará el o los fonemas solos, en sílabas, palabras, frases y oraciones e instigará al sujeto para que lo imite y posteriormente lo haga solo. El instructor cuidará que acomode sus órganos fonatorios según se requiera para producir el sonido deseado, y cuidará además tenga buen ritmo, acento, entonación y agrupación (descritos en el Capítulo 3).

- Discriminación táctil y kinestésica.- que auxiliarán al instructor durante la enseñanza de la articulación, pero también servirán en la discriminación auditiva de diferentes sonidos y en el reconocimiento de diferentes objetos por medio de tacto.

- Lectura textual.- al tiempo de trabajar con articulación, se mostrará el texto del fonema, sílabas, palabras, etc. con el fin de que se aprenda la lectura junto con la articulación por medio de la asociación de ambos, así como de su "tacto" respectivo.

- Lectura labio-facial.- después de algunos ensayos con articulación - lectura textual, se modelará el fonema, palabras, oraciones, etc. y se le pedirá al hipoacúsico escriba por medio de instigación en los primeros esfuerzos, lo que se ha dicho con las lecturas que correspondan al tacto

mostrado (objeto real o ilustración) y el movimiento labio-facial, en donde se está desarrollando también el área de.....

- Escritura.- si la persona nunca ha escrito, se pueden hacer algunos ejercicios previos a la fase de entrenamiento, si no es así, esto se facilitará notablemente y se necesitará ejercitar sólo lo que se vaya enseñando. Aquí se hará uso del modelamiento y la instigación. Como se ve, todo lo anterior contribuye a desarrollar y tiene una participación directa - en el área de ....

- Discriminación visual.- en donde la mayoría del trabajo se limita a mostrar todo lo que se esté utilizando y el resto a auxiliar al hipoacúsico para discriminar las señales situacionales presentes en el momento.

- Discriminación auditiva.- que se lleva a cabo durante la enseñanza de diferentes nombres de objetos o situaciones que producen ruido, por lo cual cuando se le presente al sordo una de ellas, por ejemplo un tren se proporcionará el sonido respectivo que pudo haber sido grabado en una cinta del sonido original, y así sucesivamente, y auxiliándose de la discriminación táctil y kinestésica a un volumen suficiente para lo que pueda identificar o por lo menos sentir si es posible.

- Discriminación olfativa y gustativa.- que como lo anterior, se limita a dar a oler y a probar las palabras que se van enseñando y correspondan a alimentos y objetos que puedan ser olidos o probados, por lo cual, también ocurrirá esto en el transcurso de la enseñanza.

- Comprensión.- el aprendizaje de esta área se promoverá con la e jercitación de todas las anteriores en dos formas, por una se presentará la comprensión textual, ya que al asociar el tacto-texto de cada palabra o si- tuación junto con su escritura, el sordo podrá comprender a qué se refiere el asunto, y por otro, con la asociación lectura labio-facial-tacto, se lo - grará lo mismo. Es de suponer que esto no se presentará por sí solo, única mente realizando estas acciones, sino que se intenta facilitar el asunto - por medio del juego que se llevará a cabo en la fase de práctica en donde - se trabaja exactamente con las mismas palabras, frases y oraciones enseña - das en el entrenamiento, actividad que pretende mantener interesado por su - ficiente tiempo al sujeto como para que sean ejercitadas varias veces, se - compartan las experiencias aprendiendo también de los demás y por medio de la aplicación de reforzamiento, economía de fichas o lo que el instructor - haya elegido por ser el más funcional.

Es un tanto difícil, hasta cierto grado hablar de cada área, sin que parezca que ya se está cayendo en la fragmentación, sin embargo, si se lee cuidadosamente el presente material, se podrá observar que todas o va - rias de ellas están involucradas a la vez. Otro punto que cabe aclarar es - que algunas son acciones conjuntas y otras inmediatamente continuas y que - el número de ensayos para cada fonema, sílaba, palabra, frase, etc. no es - grande, únicamente se tiene que limitar a mostrar los objetos, situaciones o personas con las que se trabajará en la siguiente fase, por lo que esta fa se de entrenamiento no deberá durar más de 20 minutos y corresponde al ins - tructor determinar el número de veces que se ejercitarán las suficientes y necesarias para poder proseguir su reafirmación en lo siguiente. Es neces

rio insistir en que la creatividad, buena organización y práctica suficiente, lograrán facilitar este procedimiento, tanto para el instructor como para el hipoacúsico por lo que no se debe dar por vencido tan fácilmente.

Para intentar lograr una mayor comprensión del procedimiento, presentamos en la actividad 1 una descripción más amplia a diferencia del resto de las actividades.

#### FASE DE PRACTICA:

Ya no hay mucho que decir al respecto, puesto que se ha estado haciendo referencia a ella casi constantemente, sin embargo, se puede resumir todo lo dicho de la manera siguiente:

Cada fase de práctica incluye una dramatización, un juego de concursos, una fiesta de disfraces, una labor manual, una canción o poesía, etc. que pretenden lograr mantener vivo siempre el interés de los participantes. En cada una de ellas se practica, como su nombre lo dice lo aprendido en la fase de entrenamiento anterior; en ésta, al tiempo del juego, el instructor se las deberá ingeniar para enseñar, modelar, instigar, corregir y organizar a la vez toda actividad. Se considera que es un trabajo arduo y que en su inicio puede ser un poco difícil, sin embargo, se confía en que con la ejercitación continua se llegarán a hacer las cosas casi automáticamente y que además bien vale la pena intentarlo. El juego, por otra parte, no sólo intenta que los participantes con disminución auditiva estén aprendiendo de una manera alegre, sino que también el instructor se mantenga con



deseos de trabajar y muestre sinceramente una actividad optimista durante todo el proceso de enseñanza. Si esto llega a suceder, realmente se estará cumpliendo con los objetivos y la fase de entrenamiento será para todos el inicio indispensable de todo juego aumentando la atención hacia lo enseñado ya que sin él, no podrán jugar exitosamente en la siguiente fase motivo por el cual habrá un incremento en el aprendizaje.

Se indicó anteriormente, cuál será el material para trabajar en cada actividad y también se mencionó que son modelo, cada una, de cómo diseñar otras actividades con el mismo fonema, para no repetir siempre el mismo juego, sin embargo, en la experiencia y se cree también en la de todos, se puede ver como cuando a una persona le gusta realizar determinada actividad tiende a repetirla varias veces sin importar cuántas hasta que le aburre o cansa y las cambia por otras igual de interesantes. Por esta razón se piensa que algunas de las aquí sugeridas llegarán a ser de la preferencia de varios y que por lo mismo, podrán ser utilizadas para la enseñanza de otros fonemas usando el mismo procedimiento, o bien, para que a partir de ellas surgirán nuevas ideas para diseñar otras igual o más divertidas.

Por último, conviene recordar que toda actividad así como las fases que contenga, deberá estar orientada a cubrir las necesidades del sordo, y que se debe tener esto presente al elegir el contenido de las palabras a enseñar.

## LISTA 1

### MATERIAL CONSTANTE

#### SALON:

- Pizarrón en donde se puedan pegar imágenes
- Sillas con pupitre
- Escritorio o mesa
- Silla para el escritorio
- Un calendario grande colocado en la pared
- Decorarlo con dibujos o ilustraciones de distintas situaciones, lugares, ocupaciones, etc., así como los distintos objetos que se ocupan en cada una con su nombre escrito así como el de la situación general, por ejemplo una casa vista por fuera y otra ilustración que la muestre por dentro, poner como título "el desayuno" y dibujos de la situación con las personas, objetos, etc. que van en ella y sus nombres escritos.
- Todos y cada uno de los objetos que se encuentren en el salón deberán tener su nombre escrito.
- Que tenga las características que se mencionan en el Capítulo 7 de Características del Medio Ambiente.

#### INSTRUCTOR :

- Manual de Actividades
- Libreta o cuaderno con las actividades adaptadas al grupo o al sujeto

- Hojas de registro (evaluación de objetivos por sujeto).
- Folders para expediente por sujeto.
- Pluma
- Lápiz
- Bicolor
- Pinturas de madera (gises de colores, de agua, etc.)
- Gises blancos
- Borrador
- Revistas (para recortar ilustraciones)
- Cartulinas
- Marcadores
- Tijeras
- Pegamento
- Diurex (para pegar los imanes)
- Imanes en cuadritos (se pueden conseguir en papelerías grandes o ferreterías).
- Goma de borra
- Sacapuntas
- Objetos varios según la actividad
- Copias de las "Hojas para Actividad" que se proporcionarán a cada sujeto en algunas actividades.
- Un diccionario de la Lengua Española de fácil manejo

S U J E T O :

- Un cuaderno de cuadrícula grande

- Cuaderno de dibujo técnico con espiral (para hacer un álbum)
- Lápiz del 2 ó 2 1/2, o bien,
- Pluma de tinta borrable
- Pinturas (de madera, crayolas, gises de colores, etc.)
- Sacapuntas
- Goma de borrar
- Revistas para recortar
- Tijeras
- Pegamento
- Objetos varios según la actividad
- El Libro Mágico

L I S T A 2

ORDEN DE PRESENTACION DE ACTIVIDADES Y FONEMAS

ACTIVIDAD No.	FONEMAS	ACTIVIDAD No.	FONEMAS
1	A, E	21	Ca, Co, Cu, Que
2	A, E, I/Y		Qui, K
3	A, E, I/Y, O	22	X-W (sonidos:ji
4	A, E, I/Y, O, U		Ks,z,s/ua, v)
5	P más vocales	23	H más vocales
6	T " "	24	PR " "
7	J " " , Ge, Gi	25	PL " "
8	F " "	26	TR " "
9	S " " , Z, Ce, Ci	27	TL " "
10	CH " "	28	FR " "
11	B/V " "	29	FL " "
12	D " "	30	BR " "
13	Ga, Go, Gu, Gue, Gui	31	BL " "
14	L más vocales	32	GR " "
15	RR/R -al principio y a final	33	GL " "
16	ERE (entre vocales)	34	CR " "
17	M más vocales	35	CL " "
18	N más vocales	36	DR " "
19	Ñ más vocales		
20	LL/Y más vocales		

ACTIVIDAD 1 : FONEMAS A/E

NOMBRES DE LA FAMILIA

MATERIAL : INSTRUCTOR

- Recortes de revistas, ilustraciones o dibujos de un hombre (papá), una mujer (mamá) niño (a) (hermano,a) y 'yo' (el sujeto sordo). Cada uno de los personajes tendrán escritos, abajo de cada uno, por lo cual se recomienda - sean grandes, los nombres Juan, Ana, Pepe (Ema) y Samuel (Paz), respectivamente. Estas ilustraciones podrán sustituir a las fotografías familiares - traídas por el sujeto si se considera conveniente por la variedad de nombres que no incluyan estos fonemas -a,e-. Si alguno de los sujetos trae fotos - familiares que sí los contengan se podrán usar para el entrenamiento y práctica.

- Imanes encuadritos

- Diurez para pegar provisionalmente el imán detrás de cada foto y/o ilustración.

- Hojas de registro y demás materiales mencionados como constantes anteriormente, entre ellos, una cartulina en donde se muestre con flechas e ilustraciones a la familia.

MATERIAL: SUJETO

- Fotografías de los siguientes miembros de su familia: papá, mamá, hermano, hermana, la suya, o bien de las personas con las que vive : tío, tía, primo (a), abuelo(a), o convive más frecuentemente y siempre y cuando sean fami -

liares. Cada foto deberá traer el nombre del familiar escrito en un cartoncito pegado en la parte inferior de la misma con el tipo de letra indicada por el instructor y serán conseguidas y arregladas por un familiar del hipocácusico.

- demás materiales mencionado como constantes anteriormente.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

#### AREAS

- Mostrarle al sujeto la cartulina en donde aparece una organización Familiar con flechas e ilustraciones de sus miembros. Se le irá indicando que relación guardan entre sí, siguiendo las flechas y usando el lenguaje hablado. Se colocará a un lado del pizarrón la cartulina y se procederá a llevar a cabo el modelamiento de los fonemas, A,E.

- Se colocarán textos con estos fonemas, uno para cada uno, en el pizarrón, se modelará el fonema A de frente, de perfil, etc. como se menciona en el capítulo del Hablante y enseguida el fonema E - mientras se hace referencia a los textos que se encuentran en el pizarrón.

Junto con el modelamiento se irá enseñando discriminación - IV kinestésica, el cual se llevará a cabo como se menciona en el capítulo C lo 3, así como su articulación. Comprensión se dará cuando el instructor se refiera constantemente a los textos respectivos de lo que DK están articulando.

Alternadamente, indicarle el modo de tomar el lápiz e instigar a los que no puedan en su uso para escribir cada fonema. Después de esto, el instructor articulará el fonema y le pedirá al sujeto articule y escriba en su cuaderno, después de lo cual el instructor escribirá y/o señalará el texto correspondiente y articulará nuevamente, instigando a todos para que lo vean y hagan lo mismo.

Esto mismo se hará con sílabas ae, ea, eae, aea, y las palabras - Juan, Ana, Pepe, Ema, Samuel, Paz o bien, con los nombres elegidos de la familia de alguno de los hipoacúsicos pero aquí junto con los textos se utilizarán las ilustraciones o las fotos traídas y se relacionará cada nombre con las palabras papá, mamá, hermano (a), Yo (sujeto) respectivamente y se irán ordenando como en la primera cartulina, que se colocará nuevamente en el pizarrón, con los textos y las flechas que correspondan haciendo repetir y escribir al sordo alternadamente, como se mencionó antes.

A continuación, se procederá a hacer lo mismo con las siguientes frases: Juan es mi papá; Ana es la mamá; Pepe es el hermano; Ema es la hermana; Yo soy Samuel; o bien, Yo soy Paz, para terminar esta parte con las siguientes oraciones: Juan es el esposo de Ana; Ana es la esposa de Juan; Pepe es el hijo de Juan y Ana; Juan y Ana son los papás de Pepe; Ema es la hija de Juan y Ana; Juan y Ana son los papás de Pepe y Ema; Samuel (o Paz) es el hijo de Juan y Ana; Juan y Ana son papás de Pepe, Ema, Samuel (Y/o Paz); Pepe, Ema y Samuel y/o Paz son hermanos. Cada frase u oración serán trabajadas separadamente y luego se mostrarán por escrito todas las frases



juntas, y posteriormente todas las oraciones, ejemplo:

Juan es el papá  
Ana es la mamá  
Pepe es el hermano  
Ema es la hermana  
Yo soy Samuel (Paz)

El formato de la hoja de actividad para esta parte y que será similar para todas las actividades (excepto por las palabras que se usarán en cada una, es el siguiente: Fonemas; el sujeto escribirá en cada línea el fonema dicho el el Instructor.

Fonemas:

— — — — — — — — — — — — — — — —  
— — — — — — — — — — — — — — — —  
a\_ e\_ a\_ e\_ e\_ a\_ a\_ a\_ e\_ e\_ a\_ a\_ e\_ e\_ e\_  
— — — — — — — — — — — — — — — —  
— — — — — — — — — — — — — — — —

Sílabas:

el sujeto escribirá las sílabas que articule el instructor y sin señalar el texto. Una alternativa será que el maestro sólo diga el fonema que falta en cada línea, para lo cual será necesario que él también tenga una cartulina en donde se encuentren los mismos datos que en la hoja de actividad del sujeto para que lo vaya ubicando en cada ejercicio en el que se vaya, de modo que nadie se atrase o se adelante.

\_ \_ \_ \_ \_  
 A \_ A \_ E \_ E \_ E \_ A \_ E \_ A \_ A \_ E \_ E \_ A \_  
 A \_ E \_ E \_ E \_ A \_ A \_ E \_ E \_ A \_ E \_ A \_ A \_ A \_ E \_ E \_ A \_ E \_ A \_ E \_ A \_ A \_  
 A \_ A \_ E \_ E \_ E \_ A \_ A \_ E \_ E \_ A \_ E \_ A \_ A \_ A \_ A \_ E \_

Tanto como para palabras como para frases y oraciones, sólo se dejará en blanco la línea en donde hayan los fonemas entre-  
nados, del siguiente modo, y comenzando desde las sílabas.

Palabras: p \_ m \_ \_ s p \_ n i \_ n \_ m \_ u \_ v \_ l \_ l \_ etc.  
 P \_ p \_ m \_ m \_ p \_ p \_ Ju \_ n \_ s \_ n \_ h \_ r \_ m \_ no \_ r \_ m \_ n \_  
 S \_ mu \_ l \_ m \_ P \_ z, etc.

Frases: Ju \_ n \_ s \_ l \_ p \_ p \_ \_ n \_ \_ s \_ l \_ m \_ m \_ P \_ p \_ \_ s  
 \_ l \_ h \_ r \_ m \_ no \_ m \_ \_ s \_ l \_ H \_ r \_ m \_ n \_ Yo soy S \_ mu \_ l  
 Yo soy P \_ z.

Oraciones: Ju \_ n \_ s \_ l \_ s \_ p \_ o \_ de \_ n \_ ; \_ n \_ \_ s \_ l \_ s \_ p \_ o \_ a \_  
 de Ju \_ n \_ ; P \_ p \_ \_ s \_ l \_ h \_ i \_ j \_ o \_ d \_ Ju \_ n \_ y \_ n \_ ; Ju \_ n \_ y  
 \_ n \_ son los p \_ p \_ s \_ d \_ P \_ p \_ ; \_ m \_ \_ s \_ l \_ h \_ i \_ j \_ d \_  
 Ju \_ n \_ y \_ n \_ ; Ju \_ n \_ y \_ n \_ son los P \_ p \_ s \_ d \_ P \_ p \_ , \_  
 \_ a \_ y S \_ mu \_ l \_ ; Yo soy P \_ z ; Ju \_ n \_ y \_ n \_ son p \_ p \_ s \_ d \_  
 P \_ z ; P \_ p \_ , \_ m \_ , S \_ mu \_ l \_ y P \_ z son h \_ r \_ m \_ nos.

FASE DE PRACTICA

AREAS

Se sentarán todos los sujetos en simicírculo, en el pizarrón se pondrá la foto de Juan, sin anotar el texto de Juan ni de papá, los

cuales se darán al sujeto en desorden, y así sucesivamente las fotos de cada uno de los miembros a cada sujeto. A continuación se le pedirá a uno de ellos vaya al pizarrón y con los textos que tiene identifique a quién pertenecen y los ponga abajo de esa foto. Cada respuesta correcta será reforzada (con una paloma , una ficha o bien como el instructor lo haya decidido, junto con reforzamiento social), si la respuesta es incorrecta no se presentará lo anterior. Este mismo procedimiento se seguirá con cada uno de los sujetos durante toda la fase de práctica así como en la de entrenamiento, y en ésta, con cada fase u oración en donde las fotos que se coloquen en el pizarrón serán las correspondientes a cada ejemplo. Así, si a un sujeto le tocara ordenar los textos de la oración Juan y Ana son esposos, entonces se pondrán en el pizarrón las fotos de ambos. Cabe aclarar que la forma de lograr esto, será primero por modelamiento y después por instigación y solos en lo sucesivo, utilizando siempre el lenguaje hablado.

Cada que alguien coloque acertadamente los textos, se le pedirá - lea lo que dice reforzando la respuesta, sin olvidar que los fonemas que se están calificando son la /A/ y la /E/ y no las que acompañan a cada palabra y que la atención se deberá enfocar únicamente sobre ellos para evaluar y corregir en pronunciación, de modo que al leer un texto el sordo podrá dar una aproximación del sonido original de toda la palabra pero el adecuado para esos dos fonemas.

En el caso de que el acomodo de los textos sea incorrecto pero se leyó bien, se recompensará sólo la lectura y se le hará ver que aunque lo anterior estuvo mal sí leyó bien, y posteriormente podrá nasar otra persona a corregirlo y a leer junto con el que se equivocó. Si nadie acierta, el instructor lo repetirá algunas veces y después continuará. Cualquier reforzamiento deberá ser visible para los miembros del grupo. Inicialmente se llevará a cabo un reforzamiento continuo (RFC) por aproximaciones sucesivas a la pronunciación correcta y posteriormente sólo se reforzarán las respuestas correctas.

T A R E A :

AREAS

Solicitar la ayuda de los familiares. Se proporcionará a cada sujeto una hoja con un cuento escrito que contiene los mismos personajes vistos en el entrenamiento y práctica y que estén realizando otras actividades, y una hoja en donde se encuentre el mismo cuento, pero dejando en blanco las líneas en dónde vaya cualquiera de los dos fonemas A-E; se pedirá a su familiar le lea el cuento en voz alta, después le muestre la hoja palabra a palabra y posteriormente le entregue la segunda hoja para que rellene con ambas letras según corresponda en los espacios en blanco. Ambas hojas deberán ser colocadas en un folder para ir elaborando un album y se le pedirá además consiga recortes de revistas que ilustren cada actividad descrita en el cuento, o bien, que las dibuje e ilumine. Adicionalmente se solicitarán fotos de cada uno de los familiares cercanos, que los pegue en una hoja en orden de sucesión y poniendo juntas a

LT  
E  
DV  
LL  
C

las parejas de esposos y que, con el auxilio de su familiar escriba en una línea abajo de cada foto, el nombre de esa persona y su relación con él indicado con una línea que lo una a su foto. Cada respuesta deberá ser reforzada según indique el instructor, y junto con el reforzamiento social. Se pedirá se trate que la situación sea agradable para el sujeto.

ACTIVIDAD 2: FONEMA I/Y  
SABORES Y EXPRESIONES FACIALES

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones o dibujos con personajes que llevarán los siguientes nombres: Bety, Dany, Silvia, Lucía, Emilia; que tendrán en la mano los siguientes alimentos que están a punto de probar, cada uno respectivamente: limón, sandía, miel, nieve, chile (o cualquier otro sabor que por su sabor provoque una expresión facial y que se pueda conseguir sin muchos problemas como tamarindo, mandarina, etc. que además contienen el fonema i.)
- Ilustraciones o dibujos con los mismos personajes probando esos alimentos y que hacen una expresión facial.
- Letreros con los nombres de los alimentos empleados, pegados en los recipientes en donde se colocarán.
- Textos con las siguientes preguntas: ¿De quién es el o la ....¿Cómo es -

el o la....de....? y las respuestas: Es de....; Es ... (dulce, salado, picoso, etc.)

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Solicitar a los miembros del grupo que traigan alguno de los siguientes alimentos: limón, sandía, miel, nieve, chile (o los elegidos por el instructor).
- Recipientes para colocar los alimentos.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

#### AREAS

Enseñarle a articular y discriminar kinestéticamente por mo A  
delamiento el fonema i/y, relacionándola con los textos de ambas le - DK  
tras presentándolas juntas en un principio y después en tarjetas dis- C  
tintas. La secuencia a seguir será la misma que en la actividad 1, - DV  
es decir, se muestra el texto mientras se articula, se quita y se pi- E  
de al sordo toque sus órganos fonatorios y los del instructor para - LT  
que discrimine kinestésicamente; modelar desde distintos ángulos, ejer  
citar escritura como respuesta a la lectura labial y articulación y -  
lectura textual.

Trabajar en la misma forma con las sílabas: mi, li, io, pi, chi ,  
il, nie, ia, ty, sil, emi, lia, etc. y usar la hoja con las palabras escri-  
tas para que rellene los espacios en donde falta ese fonema. Hacer lo mis-  
mo con las palabras a utilizar asociando el sabor del alimento cuando corres

ponda y la ilustración del personaje según el nombre asignado a cada uno con la expresión facial ocasionada al probar ese alimento.

Se continuará con las frases y oraciones en donde se combinarán las palabras enseñadas, y en las últimas de éstas se introducirán las preguntas indicadas en el material, y se modelará e instigará para que los sujetos den la respuesta adecuada a cada caso. Ejercitar escritura llenando espacios vacíos con esa letra, en las siguientes frases y oraciones:

El limón de Bety	El limón de Bety es.....agrio
La miel de Silvia	La miel de Silvia es.....dulce
La nieve de Dany	La nieve de Dany es.....deliciosa
El chile de Lucía	El chile de Lucía es.....picozo
La sandía de Emilia	La sandía de Emilia es...jugosa

Se relacionarán las frases y oraciones con las ilustraciones antes, durante y después de probar el alimento. Se reforzará de la misma forma que en la actividad 1 y se harán las preguntas indicadas en el material.

#### FASE DE PRACTICA

#### AREAS

Hacer cartones con los nombres empleados en el entrenamiento y con los de los alumnos si en su escritura contienen los fonemas entrenados y el fonema I/Y; estos cartones se colgarán al cuello de cada uno de los miembros del grupo. Se podrán solicitar otros alimentos que contengan el fonema i/y; se dará un número a cada alimento en

LLF

A

C

LT

DG

AREAS

orden al azar y se colocarán en recipientes que contengan su nombre, DV  
en el centro de la mesa, alrededor de la cual se sentarán los alum- SS  
nos.

Con un dado, se le pedirá al primero de ellos lo agite y arroje - sobre la mesa, el instructor dirá un nombre al azar y la persona cuyo cartón lo tenga escrito, leerá la frase que le muestre el instructor en donde combina el nombre con el alimento y probará el alimento que corresponda al número que indicó el dado, ejemplo: una persona tira el dado y sale en número 3 que corresponde a la nieve, enseguida el instructor dice el nombre de Emilia que se encuentra escrito en el cartón que tiene al cuello otra persona, ésta se parará al ver que se pronunció su nombre (lectura labial) y leerá la frase que de inmediato arregló el instructor "La nieve de Emilia" y ella probará después el alimento correspondiente. Se modelará al inicio y se instigará hasta que se empiecen a presentar las respuestas correctas; se recomenzará primero cada aproximación y después sólo los aciertos, de manera individual y sin el auxilio de los demás. Posteriormente se hará lo mismo con las oraciones y por último utilizando las preguntas. Al final de la sesión se mostrará a cada alumno como ir elaborando su gráfica individual - de avance con el fin de motivarlo a mejorar.

TAREA:

AREAS

Se recortarán o dibujarán ilustraciones de los personajes DV  
vistos y se anotará debajo de cada uno la frase o la oración que co CT  
rresponda empleando además otros nombres y alimentos con los fonemas E



a, e, i/y. Las ilustraciones deberán mostrar claramente la expresión facial resultante de probar cada alimento. Solicitar la ayuda de un familiar y pedirle además insista siempre en que el sujeto ponga en práctica lo aprendido haciendo que nombre las cosas oralmente, llame a cada quién por su nombre.

ACTIVIDAD 3: FONEMA O  
TENGO... (PARTES DE LA CABEZA)

MATERIAL INSTRUCTOR:

- Partes de la cabeza (cara, ojos, pelo, nariz, boca, orejas, cejas, pestañas) por separado, de tamaño grande pero proporcionales entre sí, para irlos acomodando dentro de la cara y encima de ella (pelo). Deberán ser dos, una de hombre (pelo corto y largo) y una de mujer (pelo corto y largo).
- Los siguientes objetos: una foto, un bote, una loción, un jabón, bombones, pasta, una pelota, un silbato o bien, cualquiera que se pueda ver, oler, oír, o comer (uno solo puede servir para varios fines, por ejemplo una pelota se puede ver y oír si se bota). Ilustraciones con las expresiones: río y lloro.
- Textos con los nombres de todas las palabras a usar, incluyendo las de oigo, veo, huelo, como, río, lloro; nuevo, uno, dos, una.
- Imanes y diurex.

MATERIAL SUJETO:

- El instructor podrá pedir a los sujetos traigan cualquiera de los objetos arriba enunciados.
- El material de siempre.

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Colocar las dos caras con todas sus partes en el pizarrón.	A
Enseñarle el fonema O, con articulación, discriminación kinestésica, lectura labial en distintas posiciones, etc. como en actividades anteriores. Formar sílabas con los fonemas a, e, y/i; oí, eo, ao, etc. y entrenar con las sílabas ojo, bo, ore, veo, igo, omo, co, lo, elo, o, to, r, fo, lo, bon, on, si, bom, bon, etc.	C DK DV DA DG DO
Trabajar las palabras: cabeza, cara, ojos, pelo, nariz, pestañas, cejas, orejas, boca; primero quitando todas las piezas del pizarrón y luego ir poniendo una a una según se vayan entrenando cada palabra. Junto a esto, colocar el texto de ésta y dejarlo a un lado del pizarrón junto con los que ya se hayan entrenado. Cuando se termine con estas palabras, relacionar el tacto y el texto de los otros objetos.	LL LT E
Darles a ver, oler, comer, oír cada uno sin relacionarlo con los textos de estas funciones, primeramente, y después entrenar éstas como si	

gue: enseñar el texto huelo y dar a oler la loción, el de oigo y botar la - pelota señalando las orejas, etc. Mostrar las ilustraciones en donde se es tá riendo (boca), llorando (ojos) y mostrar la acción muevo, moviendo las - cejas, la boca, las pestañas, etc.

Entrenar las siguientes frases: Tengo una cabeza (tocarsela); ten go pelo (corto, largo intercambiar las dos posibles piezas encima de la ca- beza de las dos ilustraciones); tengo dos ojos (contarlos); ten go dos cejas; tengo pestañas; tengo una nariz; tengo una boca; tengo dos orejas; veo una foto; huelo jabón; como un bombón; oigo un silbato, etc.

Entrenar las siguientes oraciones: tengo dos ojos y veo....; ten go una boca y como....; tengo una nariz y huelo....; tengo dos orejas y oi go...., etc. combinar en esta forma las distintas palabras, incluyendo la - de muevo.

#### FASE DE PRACTICA

#### AREAS

Se colocarán todos los textos en desorden en el pizarrón y	A
las partes de la cabeza junto con los objetos encima del escritorio.	C
Formar dos equipos con los sujetos y hacer competencias. Cada miem-	LL
bro de cada equipo podrá pasar a formar, leer y mostrar la acción de	LT
una oración o frase y por turnos irá pasando cada integrante de un <u>e</u>	DV
quipo, y seleccionará las palabras, leerá y realizará la acción que	DA
a ella corresponda. El instructor anotará en el pizarrón equipo 1 y	DG
equipo 2 y abajo de esto anotará paloma o tache asociadas como se -	DO

menciona en la actividad anterior. El instructor cuidará la correcta articulación y discriminación kinestésica de los fonemas a, e, y/i o. El sujeto señalará o bien colocará la o las piezas de la cabeza que participan en la acción que le tocó. DK

#### T A R E A :

El sujeto dibujará o recortará cada una de las piezas de la cabeza por separado anotando abajo su texto (en donde se iluminará con un color distinto el fonema o), después dibujará toda la cabeza con sus partes e ilustrará o recortará dibujos con los textos de las otras palabras y escribirá las frases y oraciones vistas en clase, y finalmente las leerá bajo la supervisión de un familiar, quien corregirá y reforzará como en actividades anteriores. DV  
C  
E  
LT

#### ACTIVIDAD 4: FONEMA U

##### ORDENES

##### MATERIAL INSTRUCTOR:

- Textos con los nombres de los siguientes objetos: uvas, azúcar, jugo, agua, cuento, auto, puerta, flauta, luz, fuego, una, un , el, la.
- Uvas, azúcar, jugo, agua, cuento, un auto de juguete, la puerta del salón, una flauta, la luz del salón, cerillos.

- recipientes para contener los alimentos anteriores.
- pequeños textos escritos para pegarlos en los distintos objetos.

MATERIAL SUJETO:

- El instructor podrá pedirle traiga alguno de los objetos anteriores.
- Material de siempre.

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema u como en actividades anteriores. Formar	A
sílabas con los fonemas e, e, i/y, o y entrenar también las siguien -	C
tes: uva, zu, ua, cu, pu, uz, fu, uca, ugo, agu, cue, uen, pue, luz,	DV
fue. Enseñar las siguientes palabras, relacionándolas con el tacto	DA
y texto, dando a probar, oír, ver, etc. cuando se requiera. Entrenar	DT
las frases: come una uva; come azúcar, toma (beb) jugo; toma agua; <u>da</u>	DG
me el cuento; mueve el auto; toca la puerta; toca la flauta; prende la	LL
luz; haz fuego. Realizar cada una de estas acciones en el <u>entrenamien</u>	LT
to turnando a cada sujeto en cada una pero de modo que todos pasen por	E
ellas. Entrenar las siguientes oraciones (diciendo el nombre de cada	
sujeto)... decir cada frase...por favor.	

FASE DE PRACTICA

	AREAS
Sentar a todos los sujetos en semicírculo alrededor del <u>es</u>	A
critorio, en donde se encontrarán los objetos que se puedan colocar	C

allí. Dividirlos en equipos de dos o tres personas. Dar una orden a cada uno en forma hablada y a distancia de modo que se permita solo la lectura labial, sin el uso de textos, excepto los que tienen pegados los objetos. El sujeto que realice la acción, deberá leer el objeto que está utilizando para esto.

LL  
LT  
DV  
DG  
DT  
DA

#### T A R E A :

Ilustrar en el album estas acciones con recortes o ilustraciones, con la ayuda de un familiar. Escribir el fonema dentro de cada palabra, frase, etc. usando un color distinto a los usados con otros fonemas (a,e,i/y,o) los cuales también escribirá en la línea en blanco ubicada dentro de cada texto, ejemplo: d m l t. El sujeto leerá los textos después de terminado lo anterior con la ayuda de su familiar el cual corregirá los fonemas enseñados y reforzará como en actividades anteriores. El instructor revisará la tarea al otro día y reforzará.

C  
DV  
E  
LT

#### ACTIVIDAD 5: FONEMA P

#### OBSERVAR, IGUALES-DIFERENTES Y RELACIONES

#### MATERIAL INSTRUCTOR:

- Tarjetas con las siguientes ilustraciones: pastilla, cápsula, palo, pomada; pájaro, pez, pata, sapo; espejo, cepillo, pera, peine; pie, zapato, pestaña, puño; zapote, piña, papaya, paleta; compás, lápiz, papel, pinturas; patín, -

pelota, pala, papalote.

- Textos con los nombres de esos dibujos y con las frases y oraciones a enseñar.

- Ilustraciones de situaciones que se relacionen con las palabras: un médico con su paciente junto a los cuales se encuentren una pastilla, cápsulas y pomada; un lago en donde se halle un pez, un pato y un sapo y un árbol con un pájaro, etc.

- Imanes y diurex.

- Material de siempre.

#### MATERIAL SUJETO:

- Si el instructor lo considera posible, en lugar de ilustraciones, los sujetos podrán colaborar con él y traer los objetos reales, lo cual siempre será lo mejor, ya que se podrá hacer la demostración real de cada concepto probando las frutas, viendo, tocando, etc.

- Material de siempre.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

#### AREAS

Entrenar el fonema p como en actividades anteriores. For- A

mar sílabas con los fonemas a, e, i/y, o, u y entrenar las siguientes: C  
 pas, cap, pa, pom, paj, pez, pat, sap, pej, epi, pei, apa, apo, papa, LL  
 pal, pas, pin, pel. Enseñar las palabras relacionándoselas con su tex LT  
 to y tacto y darlas aver, probar, sentir, etc. Entrenar las frases: DA  
 El pez, el pato y el sapo nadan, el pájaro vuela; las pastillas, las DV  
 cápsulas y la pomada curan, el piano se toca; el espejo, el cepillo, DT  
 el peine son para arreglarse, la pera se come; los pies, las pestañas E  
 y el puño son partes del cuerpo, los zapatos van en los pies; la pera DG  
 la piña y la papaya son frutas, la paleta es un dulce; el compás, el  
 lápiz y las pinturas son para marcar, el papel para escribir- o dibu-  
 jar- en él; el patín, la pelota y el papalote son para jugar, la pala  
 para trabajar. Enseñar cada palabra poniendo en práctica su función  
 y formando oraciones sencillas. Hacer ruidos con los distintos obje-  
 tos con los que sea posible, pedir al sujeto escriba cada texto que -  
 se le muestre.

#### FASE DE PRACTICA

#### AREAS

Se sentarán todos los sujetos en semicírculo cercanos al es DV  
 critorio, en donde estarán los textos de las palabras y oraciones, las C  
 ilustraciones de los objetos y las de las distintas situaciones. El A  
 instructor tomará cuatro ilustraciones, 3 semejantes y 1 diferente, y LT  
 a un lado colocará los dibujos de las distintas situaciones y las pon LL  
 drá en el pizarrón, luego mostrará los textos de las palabras y pedi E  
 rá a uno de los sujetos las acomoden en el lugar que les corresponde  
 y además diga cuáles de los 4 objetos son semejantes y en qué situa -



ción van, además de mencionar en qué se asemejan y cuál objeto es diferente y por qué. Para simplificar este procedimiento, se pueden tomar sólo dos objetos y mencionar su semejanza o su diferencia, escribiendo sus nombres en el cuaderno.

#### T A R E A :

El sujeto dibujará en el album los objetos enseñados y las situaciones a las que pertenecen o bien, pegará recortes de ellos. Con ayuda de un familiar ejercitará la lectura de sus nombres, frases y oraciones y se le pondrán ejemplos distintos de semejanza-diferencia con estos u otros conceptos, trabajando con pares de éstos. Revisar la tarea al otro día.

#### AREAS

LT

C

A

LL

IV

#### ACTIVIDAD 6: FONEMA T

##### VISTIENDO A TITO

#### MATERIAL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones que muestren las escenas sucesivas en las que un niño se viste, de la siguiente manera: Tito está acostado; Tito se levanta; tiene puesta su ropa interior; se pone su suéter, se pone sus calcetines, se pone su pantalón de peto; se sienta y se pone los zapatos; ata las agujetas.

- Cada escena deberá tener escrita la actividad que se lleva a cabo en letras separadas de la ilustración de modo que se pueda quitar.

- Textos y tectos de cada palabra.
- Imanes y diurex.

MATERIAL SUJETO:

- Muñequitos para recortar y vestir con ambos sexos.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Album.

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Se entrenará el fonema t como hasta ahora, y las sílabas	LL
ta, te, ti, to, tu, etc, ata, tal, tos, tas, etc.; las palabras <u>Ti</u>	LT
to, acostado, puesta, interior (señalando las prendas calzón y ca-	C
miseta), suéter, calcetines, pantalón de peto, sentarse, zapatos,	A
atar, agujetas; las frases y oraciones Tito está acostado, se le-	DV
vanta, tiene puesta su ropa interior, etc.	

FASE DE PRACTICA

Se pegarán las escenas en desorden en el pizarrón y cada	DV
sujeto pasará a ordenar una ilustración a la vez; terminando esto	DT
uno a uno pasará a colocar el texto que le corresponde de los que	A
se encuentren en desorden a un lado del pizarrón. El sujeto leerá	C
el texto al indicarle que está correcto y se recompensará. Por <u>úl</u>	LL

timo, se les ayudará a recortar y pegar las muñequitas que trajeron en el album, dándole preferencia a los objetos que tengan el fonema T y dándole un nombre con el mismo fonema a cada muñeco y a pegarlos en el album.

LT

#### T A R E A :

Ejercitará la escritura colocando los fonemas ya enseñados, incluyendo éste en los espacios en blanco de una historia que se le de y la ilustrará con recortes o dibujos leyéndola con la ayuda de algún familiar. Este trabajo se hará en el album.

E

A

C

LT

IV

#### ACTIVIDAD 7: FONEMA J Y GE/GI

##### ORDENES Y SENTIDOS

#### MATERIAL INSTRUCTOR:

- Textos de los siguientes objetos: jabón, gelatina, pájaro, jaula, jueves, conejo, jícama, jalea, tijeras, espejo, esponja, cajón, y de las órdenes, agita, gime, baja, jala, moja, empuja.

- Sillas colocadas en distintos lugares del salón.

#### MATERIAL SUJETO:

- Cada sujeto traerá alguno de los siguientes objetos: jabón disuelto en agua, gelatina, un pajarito de juguete, una jaula, un calendario grande, un conejo de juguete, jícama en trocitos, jalea, tijeras, espejo, se podrá usar alguno de los cajones que se encuentre en el salón.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

Se entrenará el fonema J/G (ge, gi), las sílabas: ja, je, ji, jo, ju, ge, gi, gel, jau, jue, ejo, jal, ajo, etc.; las palabras: jabón, agita, jaula, gime, etc.; las frases: agita el jabón, come gelatina, señala el jueves, gime fuerte, baja el conejo, como jícama, come jalea, suena las tijeras, jala el espejo, empuja el cajón, moja la esponja, pon el pájaro en la jaula; las oraciones: ve allá y ....(alguna de las órdenes). En el área de comprensión, se le dará a tocar, probar, oír, etc. al sujeto escribiendo con ayuda del instructor.

AREAS

A

C

DV

DG

DT

DA

LL

LT

E

#### FASE DE PRACTICA

Se pondrán en el salón, sillas en distintos lugares y encima de cada una de ellas cada objeto, excepto en la de "gime fuerte" en donde no habrá nada. Se sortearán las actividades de tres en tres y se modelará con el primer conjunto de 3. El instructor dirá a un ayudante (oyente), con lenguaje hablado, qué tiene que hacer - ejemplo, ve allá y come jícama -, el ayudante observará con atención al instructor mientras éste da la orden y

cuando él termine de hablar ejecutará la acción que corresponde lo más rápido posible, regresa y se le da la segunda instrucción y así hasta terminar con las tres. Cada que realice bien una acción, e intente repetir lo que dijo el instructor, se le recompensará si no, no, y anotará los puntos que hizo en el pizarrón a favor de su equipo, sumando los totales al final. El instructor deberá instigar si es necesario, la atención de cada sujeto de modo que se guíe e solamente por la lectura labial. El primer lugar recibirá una recompensa adicional y el segundo las recompensas que acostumbre darles el instructor (dulces, puntos, etc.).

LL  
C  
DV  
DG  
DA  
DT  
A

#### T A R E A :

El sujeto deberá dibujar o pegar recortes de cada una de las frases y escribir abajo de cada uno el texto que indique la acción en donde la letra j/ y ge gi se escriban con un color distinto leyéndolas varias veces con ayuda de un familiar.

A  
C  
E  
LT  
DV

#### ACTIVIDAD 8: FONEMA F

##### FOTOS DE LA FIESTA

#### MATERIAL INSTRUCTOR:

-Ilustraciones simpáticas que simulen fotografías, con los siguientes escenas: una fiesta con 4 hombres y 4 mujeres; una en donde estén "Alfonso y -

Soffia junto a la estufa; "Ofelia estaba feliz"; "Fabián aventó confeti"; - "Fito y Gema tomaron café y fumaron"; "Fanny salió fea con su bufanda"; "Gil tomó fotos".

- Los siguientes objetos: una bufanda, cigarros, confeti, una estufa dibujada en un cartón, globos para decorar y serpentinas, tazas para el café y vasos con refresco, todo para hacer más real la situación para la fase de práctica.

- Textos con los nombres de cada personaje: Alfonso, Soffia, Ofelia, Fabián, Fito, Gema, Fanny, Gil; con los nombres de los objetos, estufa, confeti, - café, bufanda, fotos, fumaron y con las oraciones completas.

- Una cámara fotográfica para simular que se sacan las fotos de ella.

- Hilo para colgar los textos de los personajes en el cuello de los sujetos.

- La historia de la fiesta por escrito y para darles una copia a cada sujeto al final para tarea.

- Ilustraciones de los mismos personajes, una por cada uno sin que realicen ninguna actividad.

#### MATERIAL SUJETO:

- El instructor podrá pedir a los alumnos traigan alguno de los objetivos - que se van a ocupar.

- Fotos reales de una fiesta.

## FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema f como en actividades anteriores, tra	A
bajar con las sílabas fa, fe, fi, fo, fu, af, ef, if, of, uf, afe,	CLF
ofi, ufa, fon, etc.; con las palabras Alfonso, Sofía, Ofelia, etc.	LLF
estufa, confeti, etc. relacionándolas con las ilustraciones y con	DK
los objetos reales. Modelar las siguientes frases y oraciones com	LT
parándolas con los textos de estas mismas, los cuales se colocarán	IV
uno a uno en el pizarrón. De las fotos que trajeron los sujetos ,	DG
el instructor elegirá algunas que asemejen las acciones a enseñar,	SS
y que son: Es una fiesta, Alfonso y Sofía están junto a la estufa,	E
Ofelia está feliz. Fabián aventó confeti, Fito y Gema toman café	CT
y fuman, Fanny salió fea con su bufanda, Gil tomó las fotos.	

Llenar los espacios en blanco con el fonema f, en la siguiente historia mientras se va leyendo junto con los alumnos y se va señalando en la ilustración en donde se encuentran todos los personajes.

### LA FIESTA

Hay una fiesta. Alfonso y Sofía hacen la comida. Ofelia está feliz. Fabián le avienta confeti. Fanny y Jilia toman café y fuman un cigarro. La música suena fuerte, Tomás se tapa los oídos con su bufanda. Gil toma unas fotos a todos. Gema salió fea.

Poner música fuerte y modelar las acciones correspondientes a la historia. Cuidando que al articular se aumente el volumen de voz en las sílabas acentuadas, se deberá indicar el aumento en el volumen usando letras mayúsculas en donde esté el acento al entrenar cada palabra, y observando que se haga lo mismo en la lectura de la historia, por ejemplo: soFIA, con FEti, caFE, etc. Se sugiere hacer la historia escrita de este modo en primer lugar para entrenar la acentuación y utilizar la anterior para comprobar el aprendizaje y corregir errores. Relacionar la acción con la oración correspondiente, instigar la imitación y reforzar las respuestas correctas.

#### FASE DE PRACTICA

	AREAS
Hacer cartones con los nombres de los personajes anteriores y utilizar los nombres de los sujetos que se escriban con f o con alguno de los fonemas vistos; se colgarán al cuello los cartones y se irán intercambiando a criterio del instructor de modo que todos puedan leer las oraciones con los distintos nombres del modo siguiente. Inicialmente, el instructor o su ayudante se colgarán el letrero que dice Gil, y con una cámara de juguete se simulará que saca fotos de uno o dos de los personajes de la historia, después mostrará al grupo una foto de broma en donde se encuentren las ilustraciones graciosas de éste o de los dos personajes y les indicará jugando que son ellos y les pedirá lean a qué oración pertenece en la historia escrita que se halla en el pizarrón; posteriormente acomodará a otros miembros del grupo en otra acción representativa de la historia y hará lo mismo mostrando otra foto de	A C LLF LT CLF CT DV DG SS



broma. Se intercambiarán los nombres a los sujetos y se podrá hacer uso de otra historia y otras fotos con este fonema, con palabras que se puedan llevar a la acción probando, oliendo, etc. Investigar y reforzar aproximaciones iniciales y después sólo respuestas correctas.

#### T A R E A :

Dar al alumno una copia de la foto de la fiesta en donde se encuentran todos y de la historia escrita, la que leerá con la ayuda de un familiar algunas veces, se le pedirá que pegue ambas en su album y que transcriba la historia a una hoja rayada que también pegará en el album.

Se le pedirá traiga otras ilustraciones con oraciones con este fonema o bien actividades con el mismo llevadas a cabo en el Libro Mágico. Se solicitará a su familia le muestren objetos de la casa que contengan f incluyendo los nombres propios y los traiga anotados en una lista, y que se le haga repetirlos cuando se refiera a ellos.

#### ACTIVIDAD 9: FONEMA S/Z, CE, CI

##### LOS SENTIDOS

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Hacer un círculo de cartón con una flecha fija en medio, de modo que el

#### AREAS

A

LT

CT

E

LLF

CLF

círculo se pueda mover, y lo suficientemente grande para que en él se puedan dibujar los símbolos de los cinco sentidos como sigue: Para el oído una oreja, para la vista un ojo, para el gusto la lengua, para el olfato la nariz y para el tacto una mano.

- Cartones con las siguientes palabras escritas: siento, veo, huelo, oigo, sabe; un, una, a.

- Bolsas no transparentes para colocar en ellas los objetos referentes al tacto.

- Ilustraciones o tarjetas con los objetos referentes a la vista, como son el cielo, una casa azul, un cine, el sol.

- Recipientes no transparentes que contengan ceniza (quemar un papel), loción, aceite y anís para el sentido del olfato, por lo que de preferencia deben de ser pequeños e iguales.

- Un silbato, una sonaja, unas llaves y un serrote (para cortar madera).

- Un peso, una esponja, una nuez y una taza.

- Sal, salsa, pastel, tostada en recipientes iguales y cerrados sin nombre.

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- El instructor podrá pedir a cada miembro del grupo le traiga algunos de los objetos que se utilizarán.

- Un pañuelo grande o un antifaz de dormir para cubrir los ojos y que podrá traer cualquier persona del grupo.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema S/Z y Ce, Ci. Sílabas: sa, se, si, -	A
so, su, za, ze, zi, zo, zu, ce, ci, as, es, is, etc. tos, cie, sol	C
dos, etc. Palabras cielo, sol, dos, esponja, peso, ceniza, aceite,	LLF
añís, tostada, etc. de las siguientes frases que también se entre-	LT
narán: Veo el cielo, veo el sol, veo una casa azul, veo un cisne;	DK
siento una esponja, siento una nuez, siento un peso, siento una <u>ta</u>	DV
za; huele a ceniza, huele a loción, huele a añís, huele a aceite ;	DO
oigo un silbato, oigo una sonaja, oigo unas llaves, oigo un serrote;	DG
sabe a sal, sabe a pastel, sabe a salsa, sabe a tostada. Poner	DT
a trabajar todas las áreas enlistadas a la orilla trabajando con -	DA
los textos de cada sonido escrito. Leer las frases mientras se <u>es</u>	E
cribe el fonema en los espacios en blanco con las letras s, z, ó c.	
Instigar, reforzar aproximaciones iniciales y después sólo respues-	
tas correctas.	

#### FASE DE PRACTICA

Se colocará el círculo con la flecha en un lugar visible	A
y accesible a los miembros del grupo. Se modelará la siguiente <u>ac</u>	CT
<u>ción</u> : el instructor o su ayudante darán vuelta al círculo, y <u>cu</u>	LT
<u>do</u> éste pare, señalará la flecha uno de los símbolos, supongamos -	SS

que el del sentido del olfato, el instructor le dará al azar uno -  
de los recipientes para que huelga su contenido de los destinados a -  
este fin y a continuación le pedirá lea la frase a la que corres -  
ponde lo que hizo, en este caso "huele a ... y la palabra loción -  
por ejemplo. En esta misma forma se trabajará con el resto del -  
grupo procurando que todos ejerciten la mayoría de las frases. Se -  
instigará y reforzará como en actividades anteriores. Se podrán -  
cambiar los objetos a criterio del instructor siempre y cuando se -  
escriban con el fonema entrenado. En el caso de los sentidos del -  
gusto y de la audición, se cubrirán los ojos de la persona que jue -  
ga y se dará a probar o bien se tocará el objeto lo más cercano a -  
sus oídos o bien al audífono si lo usa y enseguida se le descubri -  
rán los ojos para que de la respuesta, el sonido deberá ser lo más -  
fuerte posible según se requiera. Para el sentido del tacto basta -  
rá con que introduzca la mano a la bolsa que contiene el objeto pa -  
ra que responda. El instructor por medio del lenguaje oral hará -  
las siguientes preguntas según toque a cada participante; "Qué ves,"  
"A qué huele", "Qué Oyes", "A qué sabe", "Qué sientes", a lo que -  
él tendrá que responder: "Veo un", "Veo una", "Huele a", "Oigo un",  
"Oigo una", "Sabe a", "Siento un", "Siento una" y que se encontra -  
rán escritas en tarjetas visibles en el pizarrón además de las pa -  
labras sueltas con los nombres de los objetos empleados para que -  
el participante lo elija, acomode en donde va y lo lea posterior -  
mente.

LLF  
DV  
DG  
DO  
DA  
DT

## T A R E A :

El alumno dibujará el círculo en su álbum con los símbolos respectivos y alrededor de los objetos a que pertenece cada sentido señalando con una flecha el símbolo que le toca; anotará los nombres de cada uno y dibujará o recortará otros ejemplos poniendo su nombre abajo y poniendo con un color diferente el fonema enseñado. Se le pedirá a uno de sus familiares juegue con él dándole varios objetos con este fonema y se los pida uno por uno diciendo su nombre oralmente y mencionando cosas relativas al objeto para que el sujeto lo identifique, sin hacer uso de mímica u otro tipo de señales, sólo con lenguaje oral.

## AREAS

CT  
E  
A  
LT  
CLF  
LLF

### ACTIVIDAD 10: FONEMA CH

#### ESTUCHE DE ADIVINANZAS

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Una caja forrada que sirva como estuche y en la que quepan varias tarjetas.
- Tarjetas con el dibujo de cada oración y separadas con una línea en el extremo derecho, los nombres escritos de tres objetos, uno de los cuales corresponde a la ilustración y se encuentra en orden al azar respecto de los otros dos.

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Traer dos o más de los siguientes objetos: paleta, cuchillo, cuchara, plancha, chicle, coche, leche, salchichas, champú, chocolate, recortes o ilustraciones de: un muchacho estrechando la mano a una muchacha, un niño con pelo chino, un chupón sobre una mesa, un niño llorando fuerte, una llave en la chapa, una niña chimuela, una falda manchada, un coche chocado y el conductor afuera, un hombre que chifla.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema CH. Sílabas: cha, che, chi, cho, chuch, ech, ich, etc. eche, acho, chis, chan, etc. Palabras: estrecha, plancha, chupa, cuchillo, cuchara, hacha, y todas las que están contenidas en las siguientes frases y oraciones y que llevan este fonema: César estrecha la mano a Sonia, Celia chupa una paleta, Susi corta con un cuchillo, Fanny come con cuchara, Beto corta madera con el hacha, Jorge ve la fecha, el niño mastica chicle, Fabián chocó el coche, Nachito toma leche. el chupón está en la mesa, mamá come salchichas, Fito tiene el pelo chino, Pepe se baña con champú, la colcha está en la cama, la plancha está caliente, Pancho chifla con su silbato, Sandy chilla fuerte, Paz come chocolate, la llave está en la chapa, Chela está chimuela, la falda está manchada.	A CLF DK CT E DV DK DG DO LLF LT

Ejercitar todas las áreas señaladas en el extremo derecho. Instigar y reforzar como en actividades anteriores. Dar a probar, ver, oler, etc. según corresponda.

## FASE DE PRACTICA

AREAS

Se hará una tarjeta por cada oración o frase, la cual contendrá una ilustración representativa de ésta y en el extremo derecho, separadas por una línea, tres palabras con ch, una de las cuales pertenece a la oración y se encuentra en orden al azar, ejemplo:

(dibujo de la oración. El chupón está en la mesa.)	chapa chifla chupón
--	---------------------------

Todas las tarjetas se acomodarán al azar dentro del estuche, el cual tendrá su nombre escrito de la forma siguiente: "Estuche de Adivinanzas". Se modelará la acción como sigue: el instructor presenta la caja a su ayudante, éste la abre y saca una tarjeta, observa la ilustración y luego lee las palabras que se encuentran escritas a un lado, voltea a ver al instructor, él lee la oración que corresponde al dibujo, que se encuentra junto a las otras en el pizarrón y en donde falta una de las palabras; el ayudante debe elegir cuál es la que falta de las tres que están en la tarjeta y a continuación va y la escribe en el espacio al que pertenece y lee toda la frase u oración. Se continúa de esta manera con el resto de los participantes, instigando para que vea la tarjeta, lea las palabras, vea la cara del instructor, elija la respuesta, vaya a escribirla al pizarrón y lea toda la frase u oración. Reforzar inicialmente las aproximaciones y después sólo las respuestas correctas.

A  
CT  
DV  
LLF  
CLF  
E  
LT

T A R E A :

	AREAS
Realizar las actividades correspondientes a este fonema	A
en el Libro Mágico y en el de La Magia de las Letras. Solicitar a	CT
un familiar le haga preguntas: utilizando el contenido de los li-	DV
bros; que sean sencillas y ocasionen una respuesta por parte del	E
sujeto; utilizando este fonema y el lenguaje oral; procurando la	LLF
atención del hipoacúsico a la cara del hablante y, corrigiendo -	CLF
los errores en la pronunciación.	DK

ACTIVIDAD 11: FONEMA B/V

CANCION CON LA MUSICA DE MARTINILLO

( FRERE JACQUES)

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones de los siguientes objetos: violín, batuta, bebé, ventana.
- Una historia dibujada con la historia de la canción mostrando cada escena con el argumento escrito y que sea grande para que se vea bien por todos.
- La canción por escrito en dos cartulinas con letra clara, en la primera se escribirá la letra como comúnmente y en la segunda haciendo las anotaciones de velocidad y volumen como se indicará más adelante.

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Diversos objetos que sirvan para sonar llevando el ritmo.



FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Fonema B/V. Sílabas: ba, be, bi, bo, bu, va, ve, vi, vu, av, ev, iv, etc., bue, vio, voy, bai, via, ven, vie, etc. Palabras: buenos, vas, violín, bailar, Elvia, mueve, batuta, bebe , etc. de las frases y oraciones que siguen:	A CLF CT DK DV SS
(1a. Cartulina)	
Buenos días!	LT
Dónde vas?	LLF
Voy por el violín	E
pa' bailar	
Elvia mueve	
la batuta	
El bebé la besa	
muy veloz	
En la ventana	
está Fabián	
Ve a la vecina	
viene ya	

Lo anterior se entrenará con el uso de la historieta ilustrada y después con modelamiento. Se deberán ejercitar las áreas anotadas en la lista de la derecha. Instigar y reforzar como en actividades anteriores.

En esta fase todavía no se hará uso de la música.

#### FASE DE PRACTICA

#### AREAS

Se dará a los sujetos los distintos objetos que puedan tocar para llevar el ritmo. Se modelará e instigará para que ellos toquen y canten al ritmo que les marque el instructor. Cada miembro del grupo se turnará uno de los nombres de los personajes de la canción que estarán escritos en cartones y colgados al cuello y en su momento hará la acción correspondiente a lo que están cantando en ese momento. El instructor deberá de tener sumo cuidado para que todos lleven el mismo ritmo, cambiando los golpes que da a su instrumento de rápido a despacio según se necesite y de fuerte a bajo; así también cuidará de que al cantar los alumnos den la entonación, agrupación y acentuación en donde corresponda.

Todo se deberá dirigir con lenguaje hablado. Se sugiere el uso de disfraces por todos los miembros del grupo para hacer más atractiva la actividad y turnar a unos que actúen y otros canten y viceversa. Instigar y recompensar como siempre. En la segunda cartulina se escribirá la canción del modo en que se cantará y se pondrá en un lugar visible para que puedan ir leyendo mientras tocan y cantan al ritmo que marca el instructor. A continuación se presenta la forma en que se podría anotar, poniendo con letras mayúsculas las sílabas en donde tienen que aumentar el volumen de voz y del sonido del instrumento, así como la agrupación.

Bue-nos-DI-as, Bue-ños-DIas

DON-de-vas?, DON-de-vas?

VOY-porel-vioLIN, VOY-porel-vioLIN

PA'-bailar, PA'-bailar

El-via-mue-ve, El-via-mue-ve

la-ba-TU-ta, la-ba-TU-ta

EL-be-BE-la-be-sa, EL-be-BE-la-be-sa

MJY-VE-loz, MJY-VE-loz

en-la-VEN-ta-na, en-la-VEN-ta-na

es-TA-fa-BIAN, es-TA-fa-BIAN

VE-a-la-ve-ci-NA, VE-a-la-ve-ci-NA

VIE-ne-YA, VIE-ne-YA.

ACTIVIDAD 12: FONEMA D

HISTORIAS CON ROTAFOLIO

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

-Dibujos de cada una de las oraciones que forman cada historia, recortadas por el contorno y grandes para que se puedan observar sin dificultad por to dos los miembros del grupo.

- Cartones con la oración escrita que será colocada abaja de cada dibujo, - así como el título de cada historia.

- Imanes pequeños y diurex que serán pegados atrás de cada sibujo y letre - ros.
- Una lista de palabras con el fonema D y con una ilustración pequeña del - significado.

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Libros para iluminar con dibujos de un mismo personaje y de tamaño grande.
- Cuaderno de dibujo (el que se está utilizando para hacer el album).
- Lápiz, pluma o plumín para escribir.
- Imanes pequeños y diurez.
- Tijeras
- Pegamento.
- Dulces, sandía, una lata de sardinas (por todos)

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema D. Sílabas da, de, di, do, du, ad, ed	A
id, od, ud, de, due, dien, dan, din, y todas las que se empleen en	CLF
las historias. Palabras: Dany, duele, dentista, dulces, diente, di	CT
nero, atiende, soldado, tienda, mendigo, pide, dedos, herido, médi-	LLF
co, venda (vendar), dibujo, Diana, indio, sacude, sandalia, bandido	LLT
delantal, sandía, dos, adiós, etc. Frases y oraciones: para traba	E
jar con esta parte, se irán colocando primeramente el título de la	DV
historia, enseguida el primer dibujo y abajo el texto que le corres	SS
ponde, después el segundo dibujo y su texto y así sucesivamente has	DK

ta finalizar, haciendo pausas entre cada frase u oración a fin de ir leyendo cada texto entre todos y para que el instructor tenga tiempo de llevar a cabo las acciones que contribuyan a que se de la comprensión de lo escrito y el dibujo por medio del lenguaje oral, dará a probar en caso de ser alimento y pondrá en práctica el resto de las áreas enlistadas en la orilla.

DT  
DG

#### FASE DE PRACTICA

Los cuentos con los que se trabajará se pondrán al final de esta actividad, sin embargo el instructor puede inventar otros, según se requiera. Estas historias tienen como fin mostrar la forma en la cual ellos trabajarán en esta fase de práctica y que será como sigue: Se les pedirá a los alumnos recorten algunos de los dibujos de su libro de iluminar en base a dos posibles opciones según la elección del instructor y a las necesidades de los sujetos, la primera será que se les proporcionen historias cortas inventadas en relación con él o con los personajes del cuento para iluminar que trae el alumno, en cuyo caso lo que el hipoacúsico tendrá que hacer es leer la primera oración y buscar en el libro cuál es el dibujo que más se apega a ella y así sucesivamente con todas las frases u oraciones del cuento dado, las recortará iluminará y hará el cartón con el texto de cada oración, les colocará un pequeño imán con un diurex y pasará al pizarrón a leerlo colocando pieza por pieza según se vaya requiriendo, esto, después de que todos hayan terminado, y por último, pegará los dibujos en el album y es

AREAS  
A  
CLF  
CLT  
DV  
SS  
E  
LT  
LLF  
DK  
DT

cribirá el texto correspondiente debajo de cada uno y el título al principio.

La segunda opción consiste en que el sujeto elija los dibujos y los textos directamente de su libro de iluminar y haga todo lo anterior (recortar, iluminar, etc.) o bien que el instructor le de una lista de palabras a emplear, con el fonema D, para la elaboración de la historia. Dado que es más trabajo que en actividades anteriores, se presta para que se solicite la ayuda de un familiar por sujeto quien le oriente sobre las acciones que tendrá que realizar únicamente y le auxilie en la preparación del material haciendo que el sordo realice las actividades más relevantes para su aprendizaje. Todos los familiares a su vez, estarán siendo supervisados por el instructor, quien les habrá explicado con anticipación en qué consistía la actividad y cuál sería su labor dentro de ella. Se instigará y reforzará con su auxilio como en otras ocasiones.

Dany y el Dentista

El soldado y el mendigo

Dany come muchos dulces

Un soldado sale de la tienda

A Dany le duele un diente

Un mendigo le pide ayuda

Su papá lo lleva al dentista

Los dedos de sus pies están heridos

El dentista atiende a Dany

El soldado lo lleva al médico

Su papá le da dinero al dentista

El médico le venda los pies

Diana y el Indio

Diana sacude su sandalia

Diana le da dos monedas de oro

Un bandido le jala su delantal            y una sandía  
(que tiene dinero)                            El indio se va y le dice adiós  
El indio la golpea                            (con la mano)

El delfín de David

David tiene un delfín

El delfín está débil

David tiene una idea (se le enciende un foco)

Le da sardinas al delfín

El delfín está feliz.

Una última opción consiste en hacer las historias en forma de diálogos y en el cartón en donde se escribe el texto, dejar una flecha saliente para hacer notar qué dice cada personaje, llevando el resto de las acciones en la misma forma que antes.

#### ACTIVIDAD 13: FONEMA G (GA GO GU GUE GUI)

" JUGOS Y AGUAS FRESCAS "

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- El diálogo de la historia escrito en grande en una cartulina.
- Una guitarra.
- Textos de las siguientes palabras escritas en cartulina: "Jugos y Aguas - Frescas", Gaby, Hugo, Olga, Gustavo, Gus, mesero, y los que se requieran pa

ra enseñar el fonema.

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Agua de guayaba, de guanábana, de mango y jugo de naranja o cualquier otra fruta.
- Vasos desechables.

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema G. Sílabas ga, go, gu, gue, gui, gus gab, ugo, gua, etc. El uso de diéresis en gue y gui se deberá enseñar en otra actividad. Palabras: agua, jugo, Gaby, Hugo, Olga , guitarra, Gustavo, Gus, etc. Entrenar con las frases y oraciones propias de la dramatización. Poner a ejercitar todas las áreas indicadas en el extremo derecho.	A CLF CT LLF LT DK DV
El instructor podrá diseñar el diálogo de una dramatización utilizando los nombres anteriores o bien lo que él elija siempre y cuando en su escritura lleven el fonema G (ga, go, gu, gue, gui). Para enseñar cada frase u oración deberá modelar la acción con la ayuda de alguien o bien elaborar dibujos representativos de ellas como en otras actividades. Se sugiere tomar el diálogo de algún cuento sencillo y únicamente cambiar algunas de las palabras con aquéllas que queden y contengan este fonema. Instigar y reforzar.	DO DC SS



## FASE DE PRACTICA

Modelar la dramatización con la ayuda de algunos familiares (3 invitados por ejemplo), en un lugar arreglado de antemano - en donde se encuentre el letrero que señala el negocio de "Jugos y Aguas Frescas". Dada uno podrá hacer uso del diálogo escrito para no cambiar las frases u oraciones, ellos llevarán colgado al cuello el nombre del personaje que le toca representar y actuarán según lo que se encuentra escrito en el diálogo. Posteriormente, se darán los personajes a los alumnos y se les instigará para que actúen el mismo diálogo, motivo por el cual las frases deberán ser cortas para facilitar el trabajo. Se podrán usar disfraces. Reforzar como antes.

AREAS

A

CT

LT

CLF

LLF

DG

DV

DO

SS

### ACTIVIDAD 14: FONEMA L

#### "JUAN PIRULERO"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Tarjetas con los diferentes textos a utilizar e ilustraciones de éstos.

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Una lata con frijoles secos y con tapa, cascabeles atados con lazo, un molde resistente de lámina, palos que sirvan para golpearlos entre sí, una bolsa con fichas, varias pulseras metálicas, silbatos, una palangana, pape-

les de colores, pegamento.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema L. Sílabas: la, le, li, lo, lu, al, el	A
il, ol, ul, pal, les, ele, los, lam, sil, lan, etc. Palabras: lata,	CLF
frijoles, cascabel (es), lámina, palos, bolsa, pulsera(s), silbato	CT
(s), palma (s) de la mano, Lucy, molde, Lilia, Lalo, Luis, Lola, A-	LLF
dolfo. Frases y oraciones: La lata tiene frijoles, Los cascabeles	LT
son de Lucy, El molde de Luis es de lámina, Golpea los palos, La -	E
bolsa tien fichas, Las pulseras son de Lola, El silbato es de Adol	DA
fo, Luz palmea las manos.	DK
	DV
Mostrar ilustraciones y modelar acciones según sea neces-	DT
sario. Ejercitar todas las áreas enlistadas en la orilla, instigar	SS
para que los alumnos realicen las acciones modeladas cuando se re-	
quiera. Reforzar como en actividades anteriores.	

#### FASE DE PRACTICA

	AREAS
Se sienta a todos los alumnos alrededor de la mesa y se	A
les instiga para que elaboren o preparen sus instrumentos musica-	CLF
les, pueden adornar los objetos con papeles de colores sin que se	LLF
impida el sonido, se colgarán al cuello letreros con los nombres	DV
de los personajes anteriores y se usarán las de los alumnos si en	DA
su escritura se encuentra el fonema l. El instructor y su ayudante	DK



ciones usando el lenguaje oral. Se recompensará como en actividades anteriores.

#### ACTIVIDAD 15: FONEMA RR/R (AL PRINCIPIO Y AL FINAL)

##### LOCALIZACION Y SECUENCIAS

##### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones de cada una de las secuencias, uno por cada oración en el orden mostrado.
- Textos de cada una de las oraciones que forman cada secuencia.

##### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Cuaderno de dibujo grande (album)
- Lápiz y goma de borrar
- Pinturas de colores para iluminar
- Pegamento
- Se puede utilizar también un libro de dibujos para iluminar

##### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema R y RR (al principio y al final). Sílabas: ra, re, ri, ro, ru, ar, er, ir, or, ur, arra, erre, irri, <u>o</u>	A
rro, etc. Palabras: rocío, rosa, raíz, tierra, Melchor, rama, ár-	CLF
bol, rio, rana, roca, arroyo, cerro, perro, carro, carretera, <u>cerra</u>	CT
	LLF

da, Raúl, barco, puerto, mar, Berta, reloj, roba, ratero, agarra ,  
revista, morral, Jorge, gorra, Pilar, arroja, muerde, corre, etc.  
Las frases y oraciones se entrenarán con la ilustración respectiva  
y son:

El rocío está en la rosa  
La rosa tiene raíz  
La raíz está en la tierra

Melchor está en la rama  
La rama está en el árbol  
El árbol está junto al río

La rana está en la roca  
La roca está en el arroyo  
El arroyo está en el cerro

El perro está en el carro  
El carro está en la carretera  
La carretera está cerrada

Raúl está en el barco  
El barco está en el puerto  
El puerto está junto al mar

Jorge pide su gorra  
Pilar se la arroja  
El perro la muerde

La revista está en el morral  
El morral lo carga Mirta  
Mirta va corriendo

Berta tiene un reloj  
El reloj lo roba el ratero  
Al ratero lo agarra la policía

El arroz está en el barril  
El barril está en el burro  
El burro está en el cerro

## FASE DE PRACTICA

	AREAS
Formar tres equipos de dos personas y darles tres de las	A
secuencias en desorden, por equipos se pondrán en competencias a	CT
ver cuál de los tres ordena primero y relaciona con su ilustración	CLF
cada texto, enseguida irán las dos personas y las colocarán en el	LLF
pizarrón para lo cual deberán tener pegados con diurex los pequeños	DV
imanes, el instructor anotará los puntos de recompensa y esperará a	SS
que surjan el segundo y tercer lugar; posteriormente el equipo ga-	LT
nador leerá los textos de sus secuencias y el instructor anotará o	DK
tros puntos, y así con los otros dos equipos, anotando un punto ma	E
lo por cada error al leer los fonemas <u>ya entrenados</u> . Ganará el e-	
quipo con más puntos buenos y con menos errores. Se podrán sorte-	
ar los equipos y las secuencias.	

Adicionalmente, cada miembro del grupo creará sus propias secuencias con los dibujos que haga o que recorte de su libro de iluminar y hará sus propios textos con lo cual se jugará de nuevo. Al terminar cada quién deberá pegar las secuencias que hizo en su album y escribirá debajo de cada una la frase u oración que corresponda.

El instructor deberá modelar las acciones previamente, instigará y recompensará a los alumnos como antes y se sugiere dar un premio especial a los ganadores y otro de consolación al resto, que puede consistir en paletas y dulces.

ACTIVIDAD 16: FONEMA R (SONIDO SUAVE ENTRE VOCALES ERE)

"DON GASPARIN" CANCION USANDO EL RITMO DE

"DON MARTIN" CANCION POPULAR

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones narrando la canción
- Imanes y diurex
- Grabación del ritmo de la canción

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Cuaderno de dibujo (album)
- Lápiz o pluma
- Pinturas
- Pegamento

FASE DE ENTRENAMIENTO

Entrenar el fonema R sonido suave entre vocales, usando siempre las siguientes sílabas: are, iri, oro, uru, ere, ara, uro, eru, etc. de modo que se presentarán de esta forma en cada texto da do que su posición entre las vocales es la que le da el sonido sua ve. Palabras: Gasparín, enamoró, Marilín, corazón, acarició (ar), suspiró (ar). Modelar las siguientes frases y oraciones: Don Gas parín-se enamoró de Marilín-de corazón; Don Gasparín la acarició ,

AREAS

A

CLF

CT

DK

LLF

LT

E

Marilín le suspiró. Hacer las pausas en donde corresponda. Ejercitar las áreas enlistadas, instigar a los miembros del grupo a la imitación de cada acción por parejas, mientras se lee cada texto de la oración y su respectiva ilustración. Reforzar como en pasadas actividades.

DV  
SS

#### FASE DE PRACTICA

Colocar a los miembros del grupo alrededor de la mesa, en esta ocasión se utilizarán las palmas de las manos como instrumento mientras se entona la canción, la forma de usarlas es como sigue: - palmear juntando las manos con un de los compañeros de a lado, palmear una vez solo, voltear y palmear con el compañero la mano derecha de ambos y luego la izquierda en forma cruzada, palmear solo, - palmear ambas manos con las del compañero, una mano y luego otra en forma cruzada, y así sucesivamente. Por esta razón alrededor de la mesa se acomodarán formando parejas de frente, para que tengan oportunidad de voltear a ver las instrucciones del guía y a la vez poder ver a su compañero de frente para realizar las acciones. A uno y otro lado de los alumnos se colocará la letra de la canción para que puedan seguir la letra sin tener que voltear. El instructor deberá modelar las acciones cantando las canción para que todos capten el ritmo, y podrá variar la velocidad a lenta o rápida después de que hayan aprendido al primer ritmo enseñado, así también se podrá variar el volumen (acento) y el tono, indicando la agrupación en el texto exrito de la canción como en actividades anteriores, en donde

AREAS

A  
CLF  
LLF  
LT  
CT  
DK  
DV  
DA  
SS



se separa con un guión las sílabas en donde van las pausas, con mayúsculas se señalan aquéllas en donde se aumenta el volumen, con -minúsculas en donde se baja, etc. El acento se puede ejercitar usando expresiones faciales hasta que todos lo aprendan a variar.

Inicialmente se instigarán las conductas, después del modelamiento, por parejas haciendo que los demás pongan atención para que imiten a los modelos. Se reforzará por aproximaciones cuando pase cada pareja al frente y posteriormente sólo respuestas correctas ya colocadas en su lugar; se deberán corregir errores. Otra alternativa, será reforzar al final de la sesión. Inicialmente las acciones deberán ser lentas para que todos las capten incluyendo la letra de la canción y posteriormente se podrá aumentar la velocidad o bien se harán los cambios que el instructor considera convenientes. Todas las instrucciones se darán empleando lenguaje oral.

Se sugiere dejar como tarea la ejercitación de esta canción con el auxilio de un familiar hasta que la domine lo cual contribuirá al desarrollo de los elementos componentes de la articulación.

#### ACTIVIDAD 17: FONEMA M

##### "ACOMODANDO"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones y textos de las siguientes cosas: cama, camioneta, camisa, alfombra, almohada, armario, cámara, almibar, almidón, bombones, columpio ,

cominos, compás, champú, goma de borrar, chimenea, esmalte, espuma, foto de la familia, mochila, humo, imán, lámpara, mango, manteca, mantequilla, máquina, masa, mazapán, medias, mermelada, mostaza, camisón, pimienta, plumón, rompecabezas, vitaminas, palomitas, jamón, lima, limón, madeja de estambre, mandarina, manguera, mantel, manzana, mariposa, mecedora, medicina, menta, mermelada, miel, migajas, móvil con figuras de animalitos, palomas, pijama, ramo de flores, estampa en un sobre, tamarindo, palomitas de maíz, melón, macarrón, maceta, maíz, maleta, mamila, manta, mesa, mapa, martillo, mayonesa, medalla, mundo, palma (planta de sombra para dentro de la casa y árbol para el jardín), pluma de escribir, tomates, mole, masa. Todos de tamaño proporcional al normal comparados unos con otros pero de tamaño pequeño para ser acomodados en la casa.

- Ilustración gigante de una casa, en donde se puede ver todo el interior y en donde serán acomodados los objetos anteriores, y que cuenta ya con los objetos restantes que lleva comúnmente dibujados formando parte de la misma ilustración y con el espacio vacío de cada uno de los objetos mencionados arriba delineados formando la figura respectiva en donde se deberán ubicar posteriormente por las ilustraciones recortadas por el contorno. Todo en color y con el texto escrito en cada espacio.

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Algunos de los objetos reales enunciados arriba y que se puedan traer, sobre todo los alimentos para que sean probados por ellos, un frasco de vitaminas, estampas para una carta y el sobre, etc.

- Cuaderno de dibujo (album)
- Una copia más pequeña, que quepa en una hoja del cuaderno de dibujo, de la casa que utilizará el instructor, y otra copia de los objetos que serán colocados dentro de la casa y que deberán ser entregados por el instructor con anticipación para que sean iluminados y recortados poniendo atrás de cada objeto según la lista proporcionada por él.
- Pegamento
- Lápiz o pluma

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Se pegará la copia de la casa en el cuaderno de dibujo .	A
El instructor pedirá a uno de los alumnos pase al frente y seleccione de todos los objetos de la casa que se encontrarán en el escritorio, después de haberlos despegado todos de la casa gigante que se encuentra en el pizarrón, los que él le indique por medio del lenguaje oral, lo tome, diga o lea su nombre y lo acomode en donde corresponde. Mientras el resto de los alumnos podrán hacer una de las tres opciones siguientes: a) vaya colocando cada objeto según vaya pasando cada alumno; b) ponga atención a lo que se hace en la casa gigante y después que hayan pasado todos leer el nombre de cada objeto - en los espacios en blanco de la casa y seleccionar el objeto sin ver el texto escrito atrás de éste pegándolos y haciendo una lista posterior con dibujos pequeños de cada uno como tarea; c) hacer competencias por equipos a ver cuál termina más rápido de acomodar los objetos.	CLF LLF LT CT DV DT SS DK

tos dentro de la casa, por parejas, en donde uno dice el nombre, le yéndolo de una lista proporcionada por el instructor, y el otro selecciona el objeto leyéndolo de los labios de su compañero sin ver el nombre escrito atrás y lo coloca dentro de la casa, en cuyo caso se tomaría el tiempo que tarda cada pareja ganando la que tarde menos y lo haga mejor. En este caso se modelará, instigará sólo al i nicio y se recompensará al final según la pareja ganadora y premios de consolación para el resto.

#### ACTIVIDAD 18: FONEMA N

#### "JUEGO CON ORACIONES"

##### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones y textos de cada una de las oraciones, en donde quede un es pacio en blanco para colocar una ilustración o texto adicional de cualquiera de los objetos que siguen: pantalón, camión, pan, guante, banco, calce-tín, asno, nido, veneno, cuerno, león, avena, ceniza, bandeja, cana, nube , venado, atún, delfín, rana, durazno, heno, jabón, avión, dinero, viento.

- Imanes y diurex.

##### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Cuaderno de dibujo (album)
- Copias en hojas tamaño carta de los dibujos y objetos anteriores.

- Pegamento
- Lápiz o pluma
- Algunos de los objetos de arriba que se puedan traer y sean reales.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema N. Sílabas: na, ne, ni, no, nu, an,	A
en, in, on, un, tún, eno, ion, ien, ban, etc. Palabras: Ana, Ele	LLF
na, Irene, Cintia, Diana, Benita, Vicente, Zenón, Rubén, Leonel, -	CLF
Ramón, Alonso, tiende (tender), limpia (limpiar), cocina (cocinar)	LT
lava (lavar), pinta (pintar), cose (coser), y todas las menciona -	CT
das arriba. Ejercitar todas las áreas enlistadas. Dar a probar -	IV
cuando corresponda. Oraciones: Ana tiende el pantalón de Vicente;	DK
Elena limpia el camión de Zenón; Irene cocina el pan de Rubén; -	DG
Cintia lava el guante de Leonel; Diana pinta el banco de Ramón; -	DT
Benita cose el calcetín de Alonso. Instigar y reforzar como siem -	SS
pre. Colocar el objeto en el espacio vacío cuando el instructor -	E
llegue a esa parte de la oración, hacer que el alumno escriba mien	
tras lee.	

#### FASE DE PRACTICA

	AREAS
Colocar las ilustraciones en el pizarrón, con el texto a	A
bajo de cada una. Pedir al ayudante vaya al pizarrón y tome una de	LLF
las ilustraciones de los objetos que se encuentran volteadas hacia	CLF
abajo sobre la mesa y la coloque donde él quiera en alguna de las	LT

ilustraciones en el pizarrón, rápidamente para no dar tiempo a que él vea bien el dibujo, después leerá la oración colocando el texto que pertenece al objeto que colocó.

CT  
E  
DV  
DK

El chiste del juego consiste en que al colocar cualquier objeto al azar en una de las ilustraciones, se cambie de tal forma la oración que queda graciosa y es fácil de identificar el error - por parte del hipoacúsico.

SS  
LT  
CT  
LLF  
CLF

El instructor puede ser el que de la ilustración a colocar y no el sujeto sea el que la tome, para evitar que elija las - que ya conoce. Se pueden hacer nuevas oraciones con diferentes palabras que contengan el fonema. Instigar y reforzar como en actividades anteriores, poner en práctica las áreas enlistadas y dar - siempre las instrucciones con lenguaje oral. Según se vaya trabajando ir pidiendo a los alumnos recorten y peguen las ilustraciones proporcionadas, en su cuaderno de dibujo y escriban abajo el - texto que le corresponde.

E

#### ACTIVIDAD 19: FONEMA Ñ

##### "LOTERIA"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Pequeñas tarjetas, todas del mismo tamaño, cada una con una de las siguientes ilustraciones: un pequeño, un niño, un señor (todos parecidos); un muñeco, el mismo muñeco pero risueño, el mismo pero gruñón; una niña, la mis-

ma pero con un moño, la misma con lo anterior frente a un pastel de cumpleaños; una caña, una piña, piñones; una misma persona en tres escenas distintas, soñando, enseñando, acompañando; un baño, una bañera, una persona bañándose en la bañera; el dedo meñique, un puño, la greña de un niño; una montaña, un leñador en la montaña cortando un árbol, el mismo ya con la leña, una araña, la araña en su telaraña, lo anterior en un caño; el dueño de una tintorería fuera de ésta, el mismo dentro de ella tiñendo una prenda, lo anterior y el dueño viendo la etiqueta que dice cáñamo.

- Tarjetas más grandes en donde se encuentren ilustradas las mismas secuencias anteriores, empleando tres de ellas en cada tarjeta, al azar. Se utilizarán tantas como sujetos sean los que jugarán.

- Textos de cada tarjeta como sigue: pequeño, niño, señor; muñeco, risueño, gruñón; niña, moño, cumpleaños; caña, piña, piñones; soñar, enseñar, acompañar; sueño, tiñe, cáñamo; baño, bañera, bañarse; meñique, puño, greña; montaña, leñador, leña; araña, telaraña, caño. Cada texto estará escrito abajo de cada una de las pequeñas ilustraciones empleadas por el instructor pero no en las usadas por los sujetos.

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Semillas u objetos que puedan ser empleados para irlos colocando en cada ilustración que vaya saliendo.

- El material de siempre para ejercitar las áreas de la fase de entrenamiento.

## FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
<p>Entrenar el fonema Ñ; sílabas: ña, ñe, ñi, ño, ñu, año, uña, aña, eña, etc. Palabras: las mencionadas en el material. Frases y oraciones: el instructor podrá elaborarlas en torno a las ilustraciones y al mensaje que muestran según las haya elaborado. Ejercitar las áreas enlistadas a un lado. Dar a probar si solicitó algunas de las frutas como caña, piña o piñones; mostrar las palabras con objetos reales cuando sea posible, como en meñique, puño, etc. Instigar y reforzar como siempre.</p>	<p>A LT CT LLF DK DV DG DO SS</p>

## FASE DE PRACTICA

	AREAS
<p>Se dará una de las tarjetas grandes a cada sujeto. El instructor revolverá las tarjetas pequeñas e irá cantando una por una, como se canta la lotería en voz alta, pero antes de mostrar la tarjeta, habiendo dicho el nombre únicamente, el sujeto colocará una semilla o ficha en el dibujo que corresponde a lo que leyó por medio de la lectura labio-facial en el instructor, después este último mostrará la tarjeta con la ilustración y el texto y los que se hayan equivocado deberán retirar la semilla de su tarjeta y así sucesivamente con cada una de las que cante el guía. Ganará el sujeto que llene primero una secuencia aunque las otras dos que tiene en la tarjeta aún no tengan nada o no estén llenas; volverá a ganar si vuelve a llenar otra secuencia y por último ganará si llena todas las secuencias de su tarjeta.</p>	<p>A LLF CLF LT CT DK DV DA</p>



Modelar las acciones y pedir al sujeto que llene cada secuencia - que lea o diga sin leer los nombres de esa secuencia, pudiendo anotar puntos malos o bien quitar puntos de los que ha ganado si no lee o dice los nombres correctos. Instigar y reforzar como en otras actividades. Después del instructor, uno de los miembros podrá ser el que diga la lotería habiendo mezclado previamente las tarjetas, y siguiendo el mismo procedimiento.

#### ACTIVIDAD 20: FONEMA LL/Y

##### "UN DIA DE LLUVIA"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones en forma de historieta, de la narración escrita más adelante.
- Textos e ilustraciones de cada una de las palabras que contengan el fonema ll/y.

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Traer los siguientes objetos: caballos, botellas de refresco (con refresco), tortillas, mantequilla y otros alimentos para hacer día de campo en el salón (pollo).
- Cuaderno de dibujo
- Una copia de la historieta dejando un espacio en blanco debajo de cada ilustración para que ellos pongan el texto.

- Pegamento
- Pinturas para iluminar

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema ll/y. Sílabas: lla, lle, lli, llo, -	A
llu, ya, ye, yi, yo, yu, yin. yos, yud, aya, etc. Palabras: yo, -	LT
allá (señalar diferentes lugares que queden allá y aquí), caballo	CT
(s), yegua (s) (mostrar la diferencia entre uno y otro indicándolo	LLR
con una ilustración en donde se vea una familia formada por el ca-	CLF
ballo, la yegua y el potrillo), llano, Goyo, ardilla, arroyo, lle-	DV
gar, (llegamos, modelar), llevar (llevamos, modelar), botellas, -	DG
tortillas, mantequilla (dar pequeñas probadas y dar a oler), pollo,	DO
gallina, pollitos, llover, rayo (s), ayudar (ayuden, modelar con <u>o</u>	DK
tra persona), cabello. Frases y oraciones: las relativas a la <u>si</u>	SS
guiente historia.	

#### "UN DIA DE LLUVIA"

Mi familia y yo fuimos al campo. Allá había caballos y yeguas con sus potrillos que pastaban en el llano. Mi hermano Goyo y yo encontramos una ardilla junto al arroyo cuando llegamos. Llevamos botellas de refresco y comimos tortillas con mantequilla y pollo. Después vimos a una gallina con sus pollitos y un gallo. De repente comenzó a llover con rayos. Mis papás dijeron a-

yuden a recoger. Corrimos pero terminamos con el cabello mojado.

Ejercitar las áreas enlistadas empleando la historia primero en tiempo presente y después como se encuentra escrita usando textos en uno y otro tiempo según corresponda. Instigar y reforzar como en otras actividades.

#### FASE DE PRACTICA

#### AREAS

Decorar el lugar con aspectos relativos al campo y al lugar de la historia, llegar con los alumnos al salón simulando que se llega al campo, seleccionar nombres de personas que contengan el fonema y colgarlos al cuello de cada uno, eligiendo quién será el papá y la mamá y yo (el que narrará posteriormente). El ayudante irá colocando ilustraciones gigantes (de las que se encuentran decorando el salón continuamente) relativas a las que se mencionan en la historia y que se van presentando según se va narrando como son la ardilla junto al arroyo, después la gallina, etc.	A C LLF CLF DV DG DO SS DK E
---	---

Hacer un día de campo dentro del salón, comer y al final simular que viene la lluvia y hacer ruido de rayos con una lámina y el efecto luminoso encendiendo y apagando la luz, pedir a todos que recojan, correr a donde supuestamente no llueve y fingir que se secan el pelo.

Posteriormente dar a cada miembro del grupo una copia de la historia y pedirle escriba abajo el texto que le corresponde de la que se encuentra escrita en el pizarrón ( sin las ilustraciones). Modelar, instigar y reforzar como antes.

ACTIVIDAD 21: FONEMA K/QU (QUE QUI)/C (CA CO CU)

"BUSCANDO AL PERSONAJE"

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Muñecas y muñecos para vestir de tamaño grande con su ropa recortada aparte para vestirlos.
- Diurex e imanes

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Recortes de diferentes objetos ilustrados que contengan el fonema a entrenar, anotando su nombre atrás de la ilustración; si no encuentran se pueden dibujar e iluminar.
- muñecas y muñecos para vestir ya recortados con sus ropas aparte.
- Pegamento
- Cuaderno de dibujo (album)

## FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema empleando las sílabas ca, co, cu, que,	A
qui, ka, ke, ki, ko, ku, aca, kio, can, uca, etc. Palabras: todas las	LLF
que se hayan traído en las ilustraciones; Frases y Oraciones: las	CLF
elaboradas por el instructor en torno a los muñecos y los objetos -	LT
los objetos traídos. Los nombres de los muñecos podrán ser: Cuca ,	CT
Catalina, Camila, Consuelo, Queta, Raquel, Verónica, Paco, Carlos ,	DK
Cosme, Facundo, Joaquín, Roque. Modelar, instigar y reforzar como	DV
en actividades anteriores, poniendo en práctica todas las áreas en-	E
listadas.	

## FASE DE PRACTICA

	AREAS
El instructor colocará los muñecos ya vestidos y con al-	A
guno de los diferentes objetos ilustrados que trajeron los alumnos,	LLF
en el pizarrón, para no revolver mucho a los alumnos se colocarán	CLF
tres personajes. El instructor comenzará a mencionar el nombre -	LT
del personaje al que se refiere y las claves una a una, que indican	CT
quién es, en base a su vestido o a los objetos que porta. Cualquie	DV
ra de los alumnos podrá decir quién es en cuanto haya identificado	DK
al personaje, levantará la mano y pasará al pizarrón a escribir su	SS
nombre debajo de él. Si se equivoca pasará a su lugar, el instruc	E
tor borrará el nombre y seguirá dando claves hasta que alguien lo	
identifique, todo usando el lenguaje oral. Si lo identifica y pa-	
sa a escribir el nombre, el instructor pondrá el texto de una ora	

ción en donde incluya algunos de los objetos mencionados y el alum  
no la leerá. Modelar, instigar y reforzar como antes.

ACTIVIDAD 22: FONEMAS X - W - CC

"FUNCION DE BOX"

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones en forma de historieta de la narración en rotafo -  
lio.
- Tarjetas en donde se encuentren los textos de las diferentes pronunciacio-  
nes para cada fonema, como sigue: X - ji, ja, cs ó ks, so -; W - ue, va gue,  
gua - ; CC - ks -.
- Imanes y diurex

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Copia tamaño carta de la historieta con los espacios en blanco para escri-  
bir los textos.
- Cuaderno de dibujo
- Lápiz o pluma
- Material para hacer una dramatización de la historia como: vendas, guan-  
tes de box, nombres de los actores escritos en cartón para colgarlos al cue  
llo, etc.

## FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar los fonemas por medio de las sílabas contenidas	A
en las palabras: Xavier, Waldemar, Xóchitl, Wendy, box, México, -	LLF
Xochimilco, extranjero, etc. de la narración, de la siguiente mane	CLF
ra. Con el texto de la palabra indicar cuál es la sílaba que se -	LT
leerá y ejercitará cubriendo el resto de las sílabas que no se ocu	CT
parán en esa palabra y presentando un texto adicional en donde se	DK
muestra cuál es la pronunciación correcta para esa sección de la -	DV
palabra según la letra que corresponda. Ejercitar el resto de las	SS
áreas enlistadas, instigar y reforzar como en actividades anterio	
res. Las frases y oraciones serán entrenadas usando el notafolio	
con la historieta y complementando la información con lenguaje o -	
ral acerca de lo que indica la ilustración.	

### "FUNCION DE BOX"

Xavier y Waldemar invitan a Xóchitl y a Wendy al box. Llegan a la Arena México y ven el anuncio de la función de box en donde se encuentran los nombres de los boxeadores:

Xenón Vs Walter

Entrando les dan un folleto en donde están las - fotos de los boxeadores en donde dice que Xenón nació

en Xochimilco y es el campeón y Walter es un extranjero nacido en Washington.

Mientras tanto, en los casilleros se ve cómo el mé dico examina las manos de los boxeadores y les colocan los accesorios.

El primero en entrar es Walter y la gente grita, - después entra Xenón y todos aplauden y ahcen exclamacio nes de alegría.

Suben al ring, el réferi los presenta y se inicia la acción.

¡Los boxeadores se aproximan! ¡Walter golpea a Xenón! ¡Xenón golpea a Walter en el maxilar y cae! ¡Todos cuentan hasta 10! ¡Xenón es el ganador, él es el máximo boxeador y ha alcanzado el éxito!

Termina la pelea, Xóchitl, Wendy y Waldemar toman un taxi y se van felices.

#### FASE DE PRACTICA

Distribuir los papeles que dramatizarán los miembros del grupo en base a los personajes de la historia e instigar para que

AREAS

A

LLF



se emplee el lenguaje oral. Arreglar el salón para la dramatización y dar la entrada a cada escena mediante los textos de las oraciones, los cuales guiarán todas las acciones durante la dramatización, después de terminada una vez ésta, intercambiar los papeles instigando para que se realicen todas las conductas indicadas en la historia. Por último pedir a los alumnos peguen la historieta en su cuaderno de dibujo, escriban los textos e iluminen. El instructor se deberá encargar de que todo se haga mediante el uso del lenguaje oral. Modelar, instigar y reforzar como en actividades anteriores.	CLF LT CT DA DV DK SS E
---	--

#### ACTIVIDAD 23: FONEMA H

##### "COCINANDO"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones de cada uno de los ingredientes a utilizar y del procedimiento ilustrándolo en forma de secuencia.
- El texto de la receta de cocina incluyendo los ingredientes sin ilustraciones en rotafolijo.

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Los ingredientes necesarios para elaborar el Pastel de Limón y Naranja con Helado de Limón.
- Un recipiente extendido, una batidora, un tazón para batir, un molde,

refrigerador t horno.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

Entrenar el fonema H, el que en realidad no tiene sonido por lo que bastará cubrir este fonema en cada sílaba de las palabras que se entrenen, inclusive al leer la receta se podrá ir cubriendo el fonema hasta que se aprenda que no tiene sonido. Por esta razón la actividad podrá servir más que nada para corregir y mejorar la pronunciación de los fonemas ya enseñados y para incrementar el conocimiento de nuevas palabras. Modelar, instigar y reforzar como en otras actividades, poniendo en práctica las áreas enlistadas, dando a probar, oler y tocar aún en palabras que no contengan el fonema, empleando los textos, ilustraciones y objetos reales que se tengan de los indicados en la receta. Unicamente es ta parte de la actividad servirá para poner en contacto a los alumnos con las nuevas palabras, tomar la medida de los ingredientes y repartir por parejas o tríos lo indispensable para que se elabore un pastel por equipo, además de que servirá para indicar cuáles se rán los pasos para el procedimiento de elaboración mediante el rotafolio hecho por el instructor, cada alumno deberá anotar la receta.

AREAS

A

LLF

CLF

LT

CT

DV

DG

DK

DT

SS

E

#### FASE DE PRACTICA

Solicitar que alguna de las familias de los sujetos preste su casa para llevar a cabo la actividad, se trasladarán allá e

AREAS

A

LLF

irán a la cocina. El instructor llevará el rotafolio con la receta escrita y la colocará en lugar visible. Se iniciará la elaboración del pastel instigando a la lectura y a seguir las instrucciones que en ella se indican, sólo si es muy necesario se auxiliará a los alumnos modelando las acciones procurando siempre que se presenten a consecuencia de la comprensión de la lectura textual y de la lectura labio-facial.

CLF  
LT  
CT  
DV  
DG  
DO  
SS  
E

El tiempo de espera para que esté listo el pastel se ocupará en limpiar el lugar y en pasar en limpio la receta y algunas ilustraciones referentes a ella en el cuaderno de dibujo. Posteriormente lo comerán allí mismo. Reforzar durante la elaboración del pastel como en otras actividades.

DK

#### PASTEL DE LIMON Y NARANJA CON HELADO

##### DE LIMON

#### INGREDIENTES PARA EL HELADO DE LIMON:

- 1 lata de leche condensada
- 1 lata de Media Crema
- 2 huevos
- 1 limón, la ralladura
- 1 taza de jugo de limón

#### Manera de Hacerse (Procedimiento):

Ponga en el tazón de la batidora la mantequilla y acémela a veloci-

dad 3. Sin dejar de batir, agregue el azúcar, y bata bien a formar una sola pasta, añada uno a uno los huevos, pase a la velocidad 4 y bata a que los ingredientes estén bien incorporados. Pase a la velocidad 1 y agregue los jugos alternando con la harina, royal, sal, ralladura de naranja y agua, bata a formar una sola pasta. Engrase y enharine un molde y pase la pasta. Meta al horno caliente (350°) y hornee de 20 a 30 minutos. Se come el pastel con el helado.

#### ACTIVIDAD 24: FONEMA PR (MEZCLA)

##### "JUEGO CON GLOBOS"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Globos cada uno con un papelito en el que se encuentra el texto de la acción.
- Textos e ilustraciones de cada palabra, frase y oración.
- Diurex e imanes
- Sillas para llevar a cabo el juego

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Cada uno traerá alguno de los siguientes objetos reales: gelatina, algunas monedas, paraguas, almohada, un cuaderno (para desprender una hoja), agua de sabor, dulces, periódico La Prensa, un prendedor, una perrita de juguete.
- El material de siempre.

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar la mezcla PR. Sílabas: pra, pre, pri, pro, pru	A
pren, pris, pron, pure, pres, etc. Palabras: prestar (préstale),	LLF
prenda (cualquier cosa que porte una persona puede ser una prenda	CLF
si lo da a otra en "prenda de algo", o bien, se puede referir a <u>al</u>	LT
gunas de las ropas que lleva puestas), Priscila, prueba (de probar	CT
y de exámen), pronto (la marca de gelatina o hacerlo rápidamente),	DK
produce (de producir, enseñar con sinónimo de hacer un ruido), <u>sor</u>	DG
prender (sorprende, con un muñeco sorpresa, asustando a alguien -	DO
con una acción repentina, etc.), propina (escena de donde el <u>clien</u>	DV
te ya se retira y da o deja una propina al mesero), <u>aproxímate</u> (a-	DA
proximar), princesa (de un cuento o bien el nombre dado a la <u>perri</u>	AT
ta de juguete), capricho (ilustración de un niño haciendo capricho	SS
o modelamiento usando el antecedente de la conducta), desprende -	E
(desprender una hoja u otros objetos), <u>protégete</u> (modelar la acción	
usando el paraguas y una ilustración representativa), <u>aprieta</u> (a-	
pretar, DT), <u>aprisa</u> , <u>compra</u> (comprar), apresuradamente, <u>desprecio</u>	
(por medio de una expresión facial-corporal), <u>sorpresa</u> (expresión	
facial), <u>preguntar</u> (pregúntale), Prudencia, <u>prensa</u> (el periódico y	
la ilustración de una prensa moderna), <u>prendedor</u> , <u>prisión</u> (escena	
en donde entra un preso a la prisión y otra donde sale de ella), -	
<u>presentar</u> (preséntame, modelar la acción, etc.) Trabajar las <u>pala</u>	
bras junto con las oraciones posteriormente. Instigar, <u>modelar</u> y	
reforzar como siempre. Ejercitar todas las áreas enlistadas. <u>Fra</u>	
ses y oraciones: <u>Préstale</u> una prenda a Priscila; <u>Prueba</u> la <u>gelati</u>	

na pronto; Produce un ruido fuerte; Sorprende a Próspero; Dáale una propina al mesero; Aproxímate despacio a la princesa; Has un capricho; Ve pronto y desprende una hoja; Toma el paraguas y protégete; Aprieta la almohada; bebe el agua aprisa; Ve y compra un dulce; Camina apresuradamente; Has una cara de desprecio; Has una cara de sorpresa; Pregunta a Prudencia dónde está La Prensa; Preéstame tu prendedor; Entra a la prisión; Sal de la prisión; Pre-sentame una amiga.

#### FASE DE PRACTICA

	AREAS
Acomodar una silla al final del salón, y al frente en una	A
caja se encontrarán los globos con su texto dentro, ya inflados.	LLF
Formar a los miembros del grupo y modelar la siguiente acción: el	CLF
ayudante toma un globo cuando el instructor le da la orden, corre	LT
al final del salón lo truena, toma el papelito, lee lo que dice y -	CT
realiza la acción, después lleva el papel con el instructor y és-	DV
te señala en el pizarrón, en donde se encuentran escritas todas las	DK
oraciones, cuál fue la que le tocó realizar al ayudante, y si lo -	DA
hizo bien reforzará como siempre lo hace o bien anotará el error .	DG
Toda la dirección del juego deberá hacerse empleando el lenguaje o	SS
ral. Posteriormente le tocará el turno al primero de la fila y así	
sucesivamente hasta que se acaben todos los globos, el instruc-	
tor podrá crear nuevas frases y oraciones según crea conveniente .	
Modelar e instigar sólo si es necesario, los textos podrán estar -	
repetidos en los globos para que se ejercite más de una vez cada -	
orden.	

ACTIVIDAD 25: FONEMA PL (MEZCLA)

"JUEGO DE LA OCA"

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones y textos de cada palabra frase y oración.
- Imanes y diurex
- Una caja grande o cualquier material que sirva para hacer un dado gigante
- Pintura para poner los puntos del 1 al 6 en el dado

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Cartón, cartulina o cartoncillo (completo), uno por cada dibujo
- Material de siempre

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema PL. Sílabas: pla, ple, pli, plo, plu	A
plan, plau, plom, plas, etc. Palabras: sopla, platillo, aplastado	CT
aplanadora, aplicado, cómplice, diploma, desploma, duplica, plátano	LT
planta, planeta, aeroplano (avión), explosión, aplausos. Frases y	LLF
oraciones. El instructor podrá elaborar las frases y oraciones que	CLF
considere convenientes para la comprensión de las palabras anterior-	E
es, además de las siguientes: Sopla el viento; Platillo delicioso	DV
Aplastado por la aplanadora; Niño aplicado; Cae en la cárcel por -	DG
cómplice de robo; Obtiene un diploma (un niño); La pared se desplo	DA

ma; Duplica el número; se resbala con una cáscara de plátano; La	SS
planta crece (p.ej. Juanito y el frijol mágico); Sale del Planeta	DK
Tierra; Sube a un aeroplano; Hay una explosión; Muchos aplausos .	
Todo lo anterior se relaciona con la fase de práctica, por lo que	
el instructor las podrá enseñar a manera de cuento de aventura, en	
donde el mismo personaje pasa por una serie de situaciones hasta	
que alcanza el éxito.	

Ejercitar todas las áreas enlistadas; traer algún platillo que guste mucho a los miembros del grupo, llevar plátanos, grabación del sonido de una explosión (obtenerlo de algún programa de televisión) y aplaudir fuerte. Instigar, modelar y recompensar como siempre.

#### FASE DE PRACTICA

	AREAS
Los alumnos elaborarán las cartulinas que formarán el	A
juego, por medio de dibujos o ilustraciones y escribiendo los <u>tex</u>	LT
tos correspondientes a cada una, con el auxilio del instructor. -	CT
Las iluminarán y colocarán en un número según el orden que se <u>indi</u>	LLF
cará más adelante. Una vez que esté listo el material anterior ,	CLF
pasarán a ordenarlas leyendo el texto escrito con letras de molde	E
al pie de la ilustración, así como la instrucción que indica. Ca-	DV
da alumno hará las veces de ficha y deberá ir cambiando de lugar,	DK
según el número que salga en el dado traído por el instructor; el	SS
alumno deberá leer el texto y la instrucción para poder colocarse	
en el nuevo lugar. El instructor modelará, instigará y recompen-	



sará las respuestas usando el lenguaje oral y procurando tener la atención de todos al hablar. Cuando uno de los alumnos llegue a la meta, se le darán muchos aplausos como se indica por lo que el instructor cuidará que no se den antes de tiempo.

### "JUEGO DE LA OCA"

1. Sopla el viento y lo lleva al número 6
2. Aplastado por la aplanadora. Espera dos turnos para volver a tirar
3. Avanza 2 números por aplicado
4. Traen a su cómplice a la cárcel
5. Le dan un diploma. Avanza 3 puntos
6. Come un platillo delicioso. Espera a que tiren dos personas y vuelve a tirar
7. Se desploma la pared y corre hacia atrás. Regresa 2 puntos
8. Duplica tu número (el que salió en el dado) y avanza lo doble (si sale 2 avanza 4)
9. Se resbala con una cáscara de plátano. Espera que tiren 3 personas para tirar
10. Sale del planeta tierra. Espera a que tiren todos otra vez para poder tirar (elaborar dos cartulinas una estando en la tierra y otra saliendo de ella, en donde se quedará hasta que tire otra vez, esta cartulina de berá estar fuera del orden de las cosas)
11. Sube a un aeroplano y llega al número 14
12. Crece la planta y lo lleva al número 13
13. Hay una explosión y retrocede 5 puntos
14. Aplausos, completo el recorrido

ACTIVIDAD 26: FONEMA TR (MEZCLA)

"FORMANDO ORACIONES"

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones de cada palabra, frase y oración.
- Tarjetas numeradas del 1 al 20 que puedan tapar cada ilustración de las palabras sueltas que tienen escrito su texto abajo.
- Tres dados

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Cuaderno de dibujo
- Ilustraciones conseguidas previamente de las que el instructor les haya solicitado y que se usarán en el juego, y cosas reales que se puedan traer a la sesión.
- Hojas blancas o un cuaderno para inventar oraciones y escribirlas.
- Lápiz o pluma
- Pegamento

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar la mezcla TR; sílabas tra, tre, tri, tro, tru, tros, trus, tras, tres, etc. Palabras: Trinidad, Patricia, Beatriz, tractor, trae (traen), trigo, trenzas, tránsito (policía de tránsito y muchos carros en un crucero), maestra, instruye (sinó-	A LLF CLF LT

nimo de enseñar), nosotros, trapear (trapeamos), trastos, otros,	CT
matrimonio, tres, metro, a través, patrulla, tras (detrás de), -	DV
trapo, trueno, truco, trineo, tronar, triciclo, ametralladora. a	SS
travesar, trompa, trampa, atropellar, cuatro, treinta, trece, ci	DK
catriz, trist, entrada, ilustración, estrella, petróleo, postre,	DT
traje, trago, traer, trono, electricidad, retrato, tranvía, tré-	
bol, tren, tripa, tronco, etc. Frases y oraciones; el instruc-	
tor podrá elaborar las que considere útiles para que se de la -	
comprensión de las palabras anteriores. Ejercitar las áreas en-	
listadas, instigar, modelar y reforzar como siempre.	

#### FASE DE PRACTICA

#### AREAS

En orden numérico del 1 al 20, se colocarán las tarje -	A
tas numeradas encima de la ilustración de cada palabra que tiene	LLF
su texto escrito abajo, las cuales podrán estar ordenadas al azar.	CLF
Todas las tarjetas estarán próximas una de otra sin que al mover	LT
la tarjeta de arriba se muevan las contiguas, y sin que ésta deje	CT
ver cuál es la palabra que está escondida debajo de ella. Se for	DV
marán equipos de dos personas y se modelará la siguiente acción -	SS
empezando con el instructor y su ayudante: uno de ellos, toma un	
dado y lo tira, y según el número que haya salido levanta la tar-	DT
jeta con ese número y anota la palabra que está escrita en la i -	
lustración, que se encuentra debajo, enseguida el instructor toma	
dos dados y suma los números que cayeron en ellos a modo que sea	
una sola cifra, levanta la tarjeta coqese número y anota la pala-	
bra que está debajo, por último el ayudante toma los tres dados ,	

suma los números y levanta la tarjeta que corresponde y la anota; junto con el instructor leerán las palabras que tienen y elegirán una, dos o las tres para formar una oración que leerá uno de ellos mientras el otro ejecuta la acción dictada por esa frase u oración. En seguida le tocará al siguiente equipo tirar los dados en esa forma, anotar las palabras y formar una oración, aunque sea muy corta y ejecutar la acción. Se podrá trabajar con más o menos números o dados, sin que sea difícil la actividad. Se deberá modelar hasta que el juego sea entendido por los miembros del grupo y se anotarán tantos puntos por: formar la oración usando una palabra, un punto; dos palabras, dos puntos; tres palabras o más tres puntos; por leerla bien, dos puntos más y por ejecutar bien la acción dictada por la frase u oración, dos puntos más. El equipo ganador será aquél que junte más puntos y participarán todos para mantener un modelamiento constante y enseñando a todos la frase u oración escrita. Se restarán puntos cuando alguien de la pareja se equivoque y se mostrará el error y una de las posibles respuestas correctas. Instigar cuando sea muy necesario y reforzar las respuestas correctas como siempre. El instructor podrá presentar una lista de palabras, la cual estará colocada en un lugar visible por todos los miembros, y que no estarán incluido debajo de las tarjetas numeradas, pero que servirán para que cada pareja las utilice como auxiliar para formar cada frase u oración.

ACTIVIDAD 27: FONEMA TL (MEZCLA)

"VISITA AL MUSEO"

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones de cada una de las palabras empleadas así como de frases y oraciones.
- Imanes y diurex

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Material de siempre y algunos de los objetos reales de las palabras a usar, que se puedan traer.
- Cuaderno de cuadrícula.
- Lápiz o pluma.

FASE DE ENTRENAMIENTO

Entrenar la mezcla TL. Sílabas: tla, tle, tli, tlo, tlu  
tlas, tlal, utla, etc. Palabras: las palabras que emplean esta mez  
cla de sonidos son por lo regular de origen mexicano por lo que el  
instructor podrá utilizar algunos libros de historia para conseguir  
las ilustraciones, de donde podrá obtener también frases y oracio-  
nes representativas de ellas. Tlatilco, Tlalpan, Tlalnepantla, Tla  
telolco, Atlacomulco, Cuautla, Atlixco, Tlaxcala, Tlalpan, Cuauti-  
tlán, Tlaquepaque, son algunas de las regiones del país; otras co-

AREAS

A  
LLF  
CLF  
LT  
CT  
DK  
DV  
DG

rresponden a nombres de algunos alimentos que pueden ser probados y olidos como: huazontle, huitlacoche, chipotle, xoconoztle; nombres de animales: zenzontle, tlaconete, tlaocoche; nombre de un dios azteca Tlaloc; otras de uso más común sin ser todas comunes con este origen, como son tlapalería, atlético, atleta, Atlas, Atlántico. Ejercitar todas las áreas enlistadas, instigar y reforzar como siempre.

DO  
DT  
SS

#### FASE DE PRACTICA

Se arreglará con anticipación una visita al museo de Antropología, lugar en donde se pueden encontrar más palabras con esta mezcla de sonidos. Se les pedirá a los alumnos lleven un almuerzo para después de la visita. Se modelará la acción de anotar, después de leer una frase u oración que se encuentre en el museo, toda ella completa, las cuales seleccionará el instructor en base a que poseen el fonema entrenado en la fase anterior y tratará de aclarar a los alumnos que significa esa frase, relacionándola con los objetos que se exhiben. Todo esto se hará por medio de lenguaje oral y cuidará de que todos la escriban pidiendo alternativamente a cada uno de ellos que la lea antes de que todos la anoten y explicando una vez que todos hayan terminado de escribir. Se instigará y reforzará como antes, cuidando que sean bien pronunciados los fonemas ya entrenados y procurando que nadie se distraiga o aleje en el momento de escribir y explicar.

AREAS  
A  
LLF  
CLF  
LT  
CT  
SS  
DV  
DK  
DT  
E

ACTIVIDAD 28: FONEMA FR (MEZCLA)

"HISTORIETA"

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones y textos en forma de historieta
- Textos e ilustraciones de cada palabra, frase u oración empleada
- Imanes y diurex

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Frijoles refritos traídos en un frasco, fruta, refrescos fríos, pollo frito, fresas.
- Cuaderno de dibujo y objetos reales que se requieran y puedan traer.
- Una copia de la historieta con los textos en blanco.
- Lápiz o pluma

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar la mezcla FR. Sílabas: fra, fre, fri, fro, fru	A
fres, fras, frío, etc. Palabras: Alfredo, Francisco, frijoles, -	LLF
refritos, frasco, fruta, refrescos, frío, refrigerador, Efrén, A-	CLF
frica, refrescarse, frito, fresas, frente, fiebre, franela, frena	LT
(fenar), enfrente, Froilán, frasco de pastillas, frota (frotar) ,	DV
disfrutar (disfruto). Las frases y oraciones son las relativas a	DK
la historia. Modelar, instigar y reforzar. Ejercitar las áreas	DO

enlistadas.

DT

SS

E

"AFRICA ENFERMA"

Alfredo y Francisco van a nadar y arreglan sus cosas. Preparan frijoles refritos y Francisco los pone en un frasco. Levan fruta y refrescos fríos que Alfredo saca del refrigerador.

Salen de la casa, suben al coche y pasan por Efrén y su hermana Africa que es la menor. Llegan a la alberca y nadan un rato para refrescarse porque hace calor. Después salen de la alberca y comen. Africa les ofrece pollo frito y fresas con crema. Juegan un rato y después se bañan. Suben al coche y Efrén ve que Africa tiene frío; le toca la frente y le dice a los muchachos que tiene fiebre. La tapa con una franela.

Alfredo los lleva al médico y frena el coche enfrente de la casa del doctor Froilán. El médico revisa a la niña y le da un frasco con unas pastillas. Llevan a la niña a su casa y su mamá le frota una pomada en el pecho y en la espalda.

Alfredo y Francisco se despiden de Africa y ella les dice ¡Gracias, disfruté de todo!



## FASE DE PRACTICA

	AREAS
Dramatización. Repartir los papeles de los personajes	A
entre los sujetos y dar el guión obtenido de la historia desde un	LLF
día antes para que lo estudie con la ayuda de un familiar. En el	CLF
momento de llevar a cabo la dramatización permitir que cada uno -	LT
intente comunicarse oralmente sin leer el diálogo escrito, pero -	DK
tenerlo escrito en una cartulina para presentarlo en caso de que	DV
tengan problemas. En esta ocasión, aunque parezca complicado, la	E
intención es hacer que el lenguaje se vaya haciendo más espontá -	DT
neo cada vez haciendo que se esfuercen por comunicarse. Muy pro -	DG
bablemente tendrán errores que podrán ser corregidos por el ins -	DO
tructor tratando de no entorpecer el desarrollo de la dramatiza -	SS
ción, de preferencia al final ya que ésta actividad le permitirá	
ver los avances y problemas de cada alumno y trabajar más indivi -	
dualmente para superar los errores. Por esta razón, se corrigi -	
rán de preferencia la mezcla FR ya que como todas las actividades,	
en la fase de práctica se refuerza lo aprendido en el entrenamien -	
to. Usar disfraces de preferencia y si se requiere colgar al cue -	
llo el nombre del personaje; manipular, probar y oler los objetos	
relativos a la historia según corresponda. Instigar para que se	
pongan en práctica todas las áreas entrenadas hasta este momento ,	
como articulación, lectura labio-facial, etc.	

Es indispensable asimismo, que el instructor observe las conductas burdas innecesarias en la comunicación, y que hayan aparecido como consecuen

cia del entrenamiento, para ir desvaneciéndolas poco a poco en actividades subsecuentes. Recordar sin embargo, que será necesario cuidar estos detalles desde un inicio, lo más que se pueda. Instigar, modelar y reforzar como siempre. Pegar la historieta en el cuaderno de dibujo, iluminarla y hacer que todos escriban el diálogo en los espacios en blanco.

ACTIVIDAD 29: FONEMA FL

"PREGUNTAS Y RESPUESTAS"

" LA FERIA"

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones en forma de historieta de la narración.
- Textos de cada una de las preguntas y de las opciones de respuesta por separado
- Texto de la historia dejando en blanco los espacios relativos a las posibles respuestas.
- Imanes y diurex

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Flores, flan, cinturón, flauta, globo de gas, globos para inflar, un rifle de juguete, arco y flechas, pequeñas muñequitas, silbatos. Todo lo anterior proporcionado por los familiares con el fin de que sirvan de premios en los concursos.
- copia de la historieta con los espacios en blanco
- Pegamento

- Lápiz o pluma
- Cuaderno de cuadrícula para responder.

### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entenar la mezcla FL. Sílabas: fla, fle, fli, flo, flu,	A
ifle, aflo, flau, etc. Palabras: Flavio, flaco, flojo, Florinda	LLF
fleco, flor, flan, aflojar (afloja), flauta, inflado, flotar (flo	CLF
ta), rifle, Flora, Frorián, flecha (s), chiflar (chiflo), reflec-	LT
tor. Frases y oraciones: las relativas a la siguiente historia:	CT

#### "LA FERIA"

Flavio es un muchacho muy flaco y muy flojo.

Su novia es Florinda; ella usa fleco.

Flavio le da una flor a Florinda. Ella

le regala un flan, Flavio se afloja el

cinturón. Flavio feliz, toca la flauta y

la lleva a la feria. Flavio le compra un

globo inflado con gas que flota en el ai

re. Pide un rifle, tira y gana una muñe-

ca que le da a Florinda. La muñeca se

llama Flora. Caminan y ven a Florián en

las canicas. Florián ganó un arco con fle-

chas. Flavio le chifla y él va corriendo.

Voltean al cielo y ven la luz de un reflec-

AREAS  
A  
LLF  
CLF  
LT  
CT  
DK  
DV  
DA  
DT  
DG  
DO  
SS

tor y van hacia allá.

Ejercitar las áreas enlistadas. Hacer que los alumnos escriban - en su cuaderno toda la historia y con otro color escriban las palabras subrayadas. Modelar, instigar y reforzar como siempre.

#### FASE DE PRACTICA

	AREAS
Hacer las siguientes preguntas una a una, mientras cada uno de los alumnos va pasando al pizarrón a dar la respuesta, colocando el texto elegido como correcto, en el espacio en blanco que le corresponde en el texto escrito que está en el pizarrón con esos espacios. Cada uno que de la respuesta correcta, tendrá derecho a obtener un premio al tirar con el rifle a objetos preparados para ello, o con arco y flecha a globos inflados de antemano y arreglados para ese fin. Los premios serán el resto de los objetos mencionados en la parte de material. Las preguntas son :	A LLF CLF LT CT DK DT DV DG
¿Quién es Flavio? R. es el novio de Florinda; un muchacho <u>fla</u>	DO
co y flojo.	SS
¿Quién es la novia de Flavio? R. Florinda	DA
¿Qué usa Florinda en la frente? R. un fleco	E

Como se puede ver, las preguntas y respuestas pueden ser variadas y el instructor las podrá seleccionar y elaborar en torno a la historia según lo crea conveniente, dejando en blanco los espacios que vayan complementándola. Cuando alguno de los alumnos

se equivoque, al principio se instigará, pero después se le dejará solo hasta que pueda responder aún equivocándose, con el fin de que aprendan unos de otros en los errores y en los aciertos. Se dará la oportunidad de tirar una vez que responda acertadamente y lea la oración que completó. Modelar al inicio, emplear sólo lenguaje oral haciendo que estén atentos todos a las instrucciones y preguntas, etc. Reforzar en la misma forma y completar con los premios si el tiro es bueno.

#### ACTIVIDAD 30: FONEMA BR (MEZCLA)

##### "DIA DE MUERTOS"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones y textos de cada palabra, oración o frase
- Imanes y diurex

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Cuentos para niños alusivos a este tema, libros ilustrados que hablen sobre él, o cualquier revista que sirva para ilustrarlo.
- Pinturas para iluminar (si el cuento sirve para ello)
- Material de siempre y algunos alimentos y disfraces comunes en estos días de muertos.

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar la mezcla BR. Sílabas: bra, bre, bri, bro, bras, brau, brun, brie, etc. Palabras: Noviembre, celebra (celebrar), brujas, Braulio, Gabriela, Bruno, Brígida, Fabricio, Brenda Abraham, escombrar, sabrosa, abrir, abrazo (s), broche, brillante, nombre, sobre, broma, asombro (asombrar), sombra (s), libro, ham - bre, brindaron, sobro (sobrar). Las frases y oraciones serán las relativas a la siguiente historia que podrá ser usada como cuento de historietas para iluminar en caso de no haber conseguido el otro material.	A LT CT LLF CLF E DK DV DG DO DA SS

"DIA DE MUERTOS"

El día 2 de noviembre se celebra el día de los muertos. Algunas personas ponen altares en sus casas. Otros hacen fiesta de disfraces y se visten como brujas, muerte, momias, etc. Los alimentos que hacen son muy sabrosos como la calabaza y el pan de muerto.

Este día es el cumpleaños de Braulio. Sus papás le harán una fiesta de disfraces. Toda la familia se puso a escombrar el patio y a colocar luces brillantes para en la noche. Braulio invitó a sus amigos Gabriela, Bruno, Brígida, Fabricio, Brenda y Abraham, y su mamá preparó una cena muy sabrosa.

Cuando llegaron los niños, Braulio abrió la puerta. Todos lo abrazaron. Fabricio le regaló un broche con su nombre escrito. Bruno y Gabriela le dieron un sobre que tenía una broma y Braulio se asombró. Abraham y Brenda le regalaron un libro para iluminar. Cuando ya tenían hambre les dieron de cenar y brindaron con refresco por Braulio. Cuando se hizo tarde se despidieron y la mamá de Braulio les dió otro pedazo de pastel, del que sobró.

Si los alumnos llevan el material solicitado se deberá trabajar también con las palabras escritas con estas letras que se encuentren en los cuentos. El instructor deberá dar a probar y a oler cada alimento representativo llevado para la ocasión. Modelar, instigar y reforzar poniendo en práctica las áreas mencionadas. Para discriminación auditiva se pueden grabar y hacer allí mismo gritos de asombro o ruidos característicos a la situación.

#### FASE DE PRACTICA

	AREAS
En el entrenamiento se deberá procurar el máximo de comprensión, y junto con la fase de práctica se podrán considerar hasta dos días de tiempo para terminar con ambas. El instructor y los alumnos colocarán una ofrenda de muertos el primer día, al término del entrenamiento y consumirán los alimentos y harán una fiesta de disfraces al siguiente día. En el altar, cada objeto deberá tener su nombre. El instructor se encargará de que se pon	A LT CT LLF CLF DK DV

gan en práctica las palabras aprendidas y se ejerciten todas las áreas enlistadas en el extremo derecho. Modelar, instigar y reforzar como siempre.

DG  
DO  
DA  
SS

### ACTIVIDAD 31: FONEMA BL (MEZCLA)

#### "FUGA DE DETALLES"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Cartulina con las ilustraciones de cada escena: completa y otra incompleta.
- Ilustraciones y textos de cada palabra, frase y oración.
- Imanes y diurex.

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Cuaderno de dibujo (album)
- Lápiz con goma.

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar el fonema BL. Sílabas: bla, ble, bli, blo, blu	A
blas, blus, blio, blar, blan, etc. Palabras: biblioteca, blanco,	LT
blando, bloque, blusa, inflamable, mueble, mueblería, neblina, pue	CT
blo, público, sable, soluble, table, temblar, visible, invisible,	LLF
cable, Biblia, blanquear, blindado, combustible, dobladillo, doble,	CLF



durable, emblema, hablar, roble, Pablo, Blanca, Blas, Bladimir. -	DK
Frases y oraciones: el instructor elaborará aquéllas que sean ú-	DV
tiles y comprensibles para enseñar las palabras anteriores según	E
se adapten a las ilustraciones de las cartulinas en las cuales se	SS
muestra la ilustración de una situación diferente para cada una y	
en ella los objetos representativos de cada palabra. Ejercitar -	
todas las áreas anteriores; el instructor deberá trabajar sólo -	
con las cartulinas en donde se muestran todos los objetos comple-	
tos. Instigar, modelar y reforzar como en actividades anteriores.	

#### FASE DE PRACTICA

	AREAS
Sentados en semicírculo, los alumnos irán pasando uno a	A
uno al pizarrón, a señalar en las cartulinas cuáles son los deta-	LT
lles que faltan o cuáles son los objetos incompletos y qué parte	CT
falta. Todo con lenguaje hablado. El instructor modelará, insti	LLF
gará y recompensará; deberá cuidar también se emplee el lenguaje	CLF
oral y que se ejerciten las áreas enlistadas.	DK
	DV
	SS

#### • ACTIVIDAD 32: FONEMA GR (MEZCLA)

##### "UN ANIMAL RARO"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Ilustraciones y textos de cada palabra, frase y oración.
- Imanes y diurex

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Cartulinas o papel manila claro
- Pinturas de agua, plumones, etc.
- Pincel para pinturas de agua.
- Algunos de los objetos reales que se puedan traer.

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar la mezcla GR. Sílabas: gra, gre, gri, gro, gru	A
gran, gras, gru-, gris, etc. Palabras: tigre, grillo, cangrejo, -	LT
bagre (pez), pelinegro, gris, grosella, negro, gruñón, alegre, lá-	CT
grima (s), gracioso, grande, grano, grasa, grasoso, sangre, gripe,	LLF
gruñudo, greña, grieta (s), grifo (pelo encrespado y enmarañado o	CLF
animal fabuloso, medio águila y medio león), gritar (gritando), -	DK
granada, gragea, granizo, grapas, grava, grueso, gruta, granja, -	E
granero, gradas, gruñir (gruñendo), bisagra, peligro, grupo, grueso	DV
gruta, Griselda, Graciela, gracia, Gregorio, Graciano, Grimaldo, In	DO
grid, Sagrario, agridulce, agrio, agregar, agrupar, grúa, telégra -	DG
fo, sangría, gramo, fotografía, engrane, telegrama, gringo. Frases	DT
y oraciones: El instructor elaborará todas aquéllas que le sean <u>ú</u>	SS
tiles para la comprensión de cada palabra. Modelar, instigar y <u>re</u>	DA
forzar como siempre ejercitando las áreas enlistadas. Las grageas	
podrán ser de dulce y enseñarlas también como medicina, la grosella	
se puede obtener como paleta de ese sabor.	

## FASE DE PRACTICA

El juego consiste en lo siguiente: se toma la cartulina o el papel manila y se dobla en 3 partes, y se pega así en el pizarrón de modo que no se caiga, dando como frente el primer doblez (como se muestra en el dibujo No. 1); el instructor pedirá del alumno que pasa en primer lugar haga lo que él le pide, empleando el lenguaje oral y el alumno dibujará lo solicitado en la cartulina usando los plumones o el pincel con pintura. En esta parte las órdenes deberán estar enfocadas a dibujar la cabeza del "animal raro", de modo que pueden ser como ejemplo las que siguen: pinta un círculo con una gragea grande en medio; (pasa el segundo alumno) pónle ojos usando dos grapas; (pasa el tercero) pónle boca de grieta; etc. Posteriormente y una vez terminada la cabeza, según las instrucciones se acomoda la cartulina del lado 2 (en medio), dobiando la parte de la cabeza para que no se vea cómo va quedando (dibujo 2) y se procede a formar el tronco del animal de igual manera que lo anterior y en base a lo que pida el instructor y cuando queda terminado se voltea del último lado (dibujo 3), cuidando que no se vea ni la cabeza ni el tronco y se procede a dibujar las patas del animal empleando el mismo sistema. Al final se desdobra toda la cartulina y se ve cómo quedó todo el animal.

## AREAS

A  
LT  
CT  
LLF  
CLF  
DV  
DK  
DT  
SS

El instructor podrá mostrar un grifo (animal fabuloso) dibujado por él y partir de ahí para hacer el juego. Cuando algu

no de los miembros tenga problemas para entender lo que el instructor pide, otro de los participantes lo podrá auxiliar únicamente - instigando para que el otro observe el lugar en que dibujará y sólo si el segundo captó el mensaje labio-facial del instructor; si esto no sucede, el instructor mostrará el texto de la orden para - intentar la comprensión mediante la lectura textual, y si no se lo gra lo mostrará al grupo a ver quién lo comprende para que auxilie al que está en el pizarrón y por último el instructor será el que instigue, modelando las partes de la oración e indicando el lugar y cosa a dibujar. Se reforzará como siempre, cualquier respuesta de aproximación o correcta.

ACTIVIDAD 33: FONEMA GL (MEZCLA)

" SUEÑOS Y PENSAMIENTOS"

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones de cada palabra, frase y oración.
- Imanes y diurex

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Objetos reales de los que sea posible traer como gladiolas, azúcar glas, glicerina, globos, regla, reglamento o un libro de inglés.

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar la mezcla GL. Sílabas: gla, gle, gli, glo, glu	A
glas, gles, etc. Palabras: Gloria, Gladis, Glenda, Gloriana, glo	LT
bo, gladiolas, glicerina, arreglar, glorieta, iglesia, glaciár, -	CT
renglón, reglamento, regla, inglés. Frases y oraciones: Gloria sue	LLF
ña que viaja en un globo; Gladis sueña que cruza la glorieta; Glen	CLF
da sueña que va a la iglesia; Gloriana sueña que está en un glaciár ;	DK
Gloria escribe en el renglón; Gladis lee el reglamento; Glenda mide	IV
el cuaderno con su regla; Gloriana compra un libro de inglés. Ejer-	DT
citar las áreas enlistadas, modelar, instigar y reforzar como antes.	DO
Las ilustraciones donde está el verbo soñar, mostrarán al sujeto -	DG
dormido y a una especie de nube sobre su cabeza en donde "sueña" -	SS

que lleva a cabo la acción; y las que tienen el verbo pensar, mostrarán a la persona despierta frente a esta situación y una nube sobre su cabeza en donde ella está realizando la acción; por último, en las que tienen el verbo en presente únicamente aparecerá - la ilustración realizando la acción.

#### FASE DE PRACTICA

Cada una de las oraciones se escribirá en un papelito y se meterá en un globo que después se inflarán y se atarán. El juego consistirá en carreras de relevos con el globo, en donde el último de los integrantes de un equipo, trueno finalmente el globo y obtiene el papelito y otra vez lo regresa en carrera de relevos teniendo, el último que reciba el papel con la nota, que ir al pizarrón, elegir el texto correcto y colocarlo debajo de la ilustración que corresponda. El instructor deberá rotar a los integrantes del equipo de modo que a todos les toque hacer esto, podrán - pasar dos equipos a la vez y el instructor calificará las respuestas correctas e incorrectas e instigará sólo en caso muy necesario por ejemplo, cuando la mayoría no entienda; si alguno de ellos puede ayudar para el entendimiento del grupo, lo podrá hacer. Se dará el reforzamiento en base a las respuestas correctas.

AREAS

A

LT

CT

LLF

CLF

DV

SS

DK

ACTIVIDAD 34: FONEMA CR (MEZCLA)

"OFICIOS Y PROFESIONES"

MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones de cada palabra, frase y oración.
- Diurex e imanes y una botella vacía de refresco.

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Recortes de revistas de cada uno de los oficios o dibujos de éstos.
- Cuaderno de dibujo (album) y objetos que sirvan para realizar las acciones de cada oficio y profesión.
- Pegamento

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar la mezcla CR. Sílabas: cra, cre, cri, cro, cru	A
cris, cria, etc. Palabras: secretaria, escribe, (escribir), micró	LT
fono, croquis, crisantemos, acróbata, Cristóbal, crucero (barco de	CT
pasajeros), cría, criada, crinolina, Cristina, croquetas, Macrina,	LLF
microbios, microscopio, Crispín, crines, cráneo, crema, criminal, -	CLF
Crescencio, criptas, Cristián, cristal. Frases y oraciones: La se-	IV
cretaria escribe a máquina; el locutor anuncia por el micrófono; el	DK
arquitecto hace el croquis de una casa; el jardinero cultiva crisan	SS
temos; el acróbata trabaja en el circo; Cristóbal es capitán de un	

crucero; El granjero cría pollitos; La criada hace la limpieza en la casa; La costurera hace una crinolina para Cristina; El cocinero prepara una croquetas; Macrina teje una carpeta con hilo crochet; El químico ve los microbios con el microscopio; Crispín es un jockey y peina las crines de su caballo; El médico ve la radiografía de un cráneo; Lucrecia vende crema para la piel; El policía atrapa al criminal- Crescencio hace criptas; Cristián hace flores de cristal. Los alumnos irán pegando los recortes en su album y escribiendo su texto debajo de cada una. Modelar, instigar y reforzar ejercitando las áreas enlistadas.

#### FASE DE PRACTICA

La actividad se basará en el "juego de la botella". Los alumnos se sientan en sus sillas alrededor del escritorio y en medio de ella la botella vacía de refresco. Cada alumno hará lo siguiente: tomará la botella que se encuentra acostada y la moverá a modo de hacerla girar sobre sí misma; cuando termine de girar la botella, la boca de ésta señalará a una persona y la parte trasera a otra. Partiendo de esto, se hará lo siguiente: la persona que es señalada por la boca de la botella leerá una frase dada por el instructor, y la señalada por la parte trasera leerá con lectura labio-facial lo que dice su compañero y realizará la acción utilizando los objetos traídos para tal caso y así se procederá con cada sujeto que señale la botella tirando cada alumno según le toque por turno en el círculo o semicírculo formado. El -

#### AREAS

A  
LT  
LLF  
CT  
CLF  
DV  
DK  
SS



instructor modelará, instigará y recompensará cuidando de que no se hagan entender con señas, sino usando el lenguaje oral y la lectura labio-facial.

#### ACTIVIDAD 35: FONEMA CL (MEZCLA)

##### "ROMPECABEZAS SERIADO"

#### MATERIAL PARA EL INSTRUCTOR:

- Textos e ilustraciones, una por cada oración en tarjetas individuales en donde se encuentre la ilustración al frente y el texto de la oración atrás. Las tarjetas estarán en secuencia en cuanto al texto e ilustración aún y cuando esté separadas.
- Textos e ilustraciones de cada palabra
- Diurex e imanes

#### MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Claveles, chicles
- Material de siempre

#### FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar la mezcla CL. Sílabas: cla, cle, cli, clo, clu etc. Palabras: Clemencia, clavel (es), Clara, Clínica, bicicleta,	A LLF
Clotilde, clase, clarín (nombre de un perro), concluye (concluir - como sinónimo de terminar o finalizar), inclina (inclinarse), clien	CLF LT

te, chicle (s), Claudia, Cleopatra, Frases y oraciones: las rela CT  
tivas a las siguientes secuencias: DK

Clemencia compra claveles	Clotilde está en la clase	DG
Los claveles son para Clara	Su perro clarín la espera	DO
Clara está en la Clínica	Concluye la clase y ella sale	DT
Clara se cayó de la bicicleta	Se inclina para saludarlo.	SS

(recordando)

Un pequeño cliente entra a la tienda

Compra un chicle

Claudia se le da y cobra el dinero

El cliente sale y le da el chicle a Cleo que llora

En esta frase se relacionarán los tautos con los textos y se ejercitarán las áreas enlistadas a un lado. Instigar, modelar y reforzar.

#### FASE DE PRACTICA

	AREAS
Se dará a cada alumno la misma secuencia y se harán con	A
cursos a ver quién arregla más rápido la secuencia únicamente le-	LLF
yendo lo s textos, sin ver las ilustraciones. El instructor toma	CLF
rá el tiempo que considere suficiente y anotará el orden en el -	LT
que van terminando; al final, les pedirá volteen las tarjetas y -	CT
vean si las ilustraciones quedaron en el orden correcto, ganará -	DV

MATERIAL PARA EL SUJETO:

- Objetos reales de los que pueda traer y libros o cuentos ilustrados para niños con esas palabras.
- Material de siempre y una copia tamaño carta del crucigrama.

FASE DE ENTRENAMIENTO

	AREAS
Entrenar la mezcla DR. Sílabas: dra, dre, dri, dro, dru	A
etc. Palabras: piedra, vidrio, ladrar, madrugada, madre, cuadro,	LLF
do, alondra, droga, dragón, drenaje, padre, cuadro, cuadrúpedo. -	CLF
ladrón. Frases y oraciones: La piedra es dura y rasposa; el vi-	LT
drio es para la ventana; el perro ladra; madrugar es levantarse -	CT
temprano, etc. y todas las oraciones que el instructor considere	E
necesarias para alcarar el significado de cada palabra. Ejerci -	DK
tar las áreas enlistadas, instigar y reforzar como en actividades	DV
anteriores.	SS
	DT

FASE DE PRACTICA

	AREAS
Repartir los cuentos o libros ilustrados para niños en-	A
tre los sujetos. Estos deben incluir en los textos e ilustracio-	LLF
nes las palabras empleadas antes. Después de observarlos y pedir	CLF
a cada uno lea los textos y muestre la ilustración, pasar a llenar	LT
el crucigrama. El instructor preparará las afirmaciones o pregun	CT
tas que guiarán a la respuesta, empleando algunas de las explica-	DV

ciones que haya usado para entrenar en comprensión. Cada sujeto SS  
 pasará a responder a una de ellas hasta terminar con todas. Se D  
 modelará al principio y se instigará cuidando de no darle comple-  
 tamente la respuesta. Una vez aceptada como correcta, el sujeto  
 elegirá las letras que forman esa palabra, de las que se encuen-  
 tran en la mesa y las irá colocando en el crucigrama gigante en el  
 lugar correspondiente, pasará a su lugar y todos anotarán la res-  
 puesta en su cuaderno de dibujo en donde está pegada una copia -  
 del crucigrama. Reforzar como siempre.

#### "CRUCIGRAMA"

Nota: Cada X significa dejar un espacio entre las letras. El instructor -  
 podrá numerar a su gusto cada palabra dentro del crucigrama señalando en -  
 las afirmaciones (preguntas) las palabras verticales y las horizontales. -  
 Trabajar este crucigrama como los tradicionales.

X D R E N A J E X X D R U X P  
X R X X X X X X L X X X X I  
M A D R U G A D A X M A D R E  
X G X X X X X D X X X X D  
X O X X X P A D R E X C X X R  
X N X X X X X O X X U X X A  
X X X C X A L O N D R A X X X  
X X X U X X X X X X D X X X  
X D X A X X X C U A D R O X X

XRXDXDXXXXXUXXX  
LADRARXDXXXPXDX  
XXAXEXRXXXEXRX  
XXDXXOXVIDRIO  
XDROGAXXXXOXXX

C A P I T U L O 5

EL PAPEL DE LOS PADRES EN LA ENSEÑANZA

Durante el desarrollo de este trabajo, y hasta el momento, se ha intentado resaltar el papel determinante que tiene la familia - y sobre todo los padres - en la enseñanza del medio de Comunicación Oral para Sordos.

De una u otra manera, se ha expuesto en varios de los capítulos - cómo y de qué manera es indispensable la colaboración familiar para superar el déficit auditivo y sus consecuencias negativas, tanto para el sordo como para los que viven con él, contribuyendo a una mejor entendimiento entre ambos; de modo que el presente capítulo tiene como fin resumir y ampliar un poco más sobre el tema para corroborar una vez más su importancia en el asunto.

De esta forma, cabe mencionar de nueva cuenta, que el descubrimiento tardío del problema o la no aceptación de éste, ocasionará que los padres pierdan un tiempo valioso para que se inicie la rehabilitación del hipoacúsico; así también, en el sentido opuesto, es decir, cuando se descubre y se acepta esta incapacidad a tiempo los padres habrán dado los primeros pasos importantes en la solución del caso, y por lo tanto estarán propiciando que la integración del sordo a la sociedad, como persona, sea más fácil y rápida.

Por este motivo, es necesario que ambos padres y/o familiares sean fuertes y no dejen que sus sentimentalismos de culpa, tristeza o rechazo apaguen su afán de luchar por obtener el mayor provecho de los órganos sanos y de todas las potencialidades de aprender que aún posee el sordo.

Argumentos válidos apoyan la exposición de que los padres y/o familiares son y serán los elementos más importantes en la superación del problema, entre éstos se encuentra el hecho de que la familia es el primer grupo social con el que tiene contacto el ser humano; ellos son los que cubren sus necesidades básicas y le proporcionan acceso al lenguaje oral, y con ellos aprende las conductas sociales iniciales que utilizará posteriormente para integrarse a la sociedad entre las cuales se encuentran la independencia, la cooperación y las conductas afectiva y moral entre otras.

De modo que así, que por estas y muchas otras razones, la familia y específicamente los padres, deberán ser los principales instructores y controladores del aprendizaje y conducta de su hijo, respectivamente.

Para esto, y cumpliendo además con las labores que les corresponden de por sí, deberán cuidar con especial empeño la salud del disminuido auditivamente, ya que al estar tratando continuamente de entender todo lo que sucede a su alrededor, se podrá presentar muy probablemente un estado de tensión, y por lo tanto, requerirá vigilancia para que tenga suficiente reposo, ejercicio, aire fresco y sol y una dieta balanceada para que pueda sacar un máximo de provecho con la rehabilitación, y en fin, atender todas sus necesidades a fin de conservarlo en el mejor estado de salud posible (Darcy, 1981).

Este estado de salud incluye un ambiente positivo y atención esmerada en el desarrollo del lenguaje oral, de modo que se facilite la enseñanza y se propicie un deseo espontáneo por aprender. Así, el llevar una bue-



na relación con él, logrará que se interese cada vez más por entender a los que le rodean empleando el mismo medio de comunicación. Si los padres lo - gran hacerle sentir que es parte de la familia y que se le acepta tal y como es, muy pronto participará en todo e imitará su lenguaje.

Ahora bien, uno de los pasos que siguen a la aceptación del sordo y a una actitud favorable hacia él, es la búsqueda de ayuda especializada, - en donde se incluye no sólo al médico, al otólogo, audiómetra, etc, sino - también al especialista que le mostrará la forma correcta para utilizar el resto de las potencialidades del sujeto sordo así como sus restos auditivos si los posee - en donde cabe aclarar que están presentes en la mayoría de - los casos y que es difícil hablar de sordera en toda la expresión de la palabra, como se mencionó en el capítulo 3 - y diseñará el plan de tratamiento adecuado para afrontar el problema y lograr la adaptación social, en don - de se incluye obviamente el entrenamiento en Comunicación Oral.

"Nunca se insistirá lo suficiente sobre el papel fundamental que desempeñan los padres en los primeros años de aprendizaje del niño - sordo - y de ello se deduce que el apoyo de los experto debe estar dirigido tanto a padres como al propio niño disminuido" (Bowley y Gardner, 1976).

Así también, los padres deberán aprender más acerca de las limita - ciones y necesidades de su hijo para no exigirle más de lo que pueda dar. - "El niño sordo debe crecer en un ambiente donde se habla" (Telford y Sawrey 1973\*), razón por la cual, el hecho de que los padres se preparen con un - buen programa de entrenamiento para el hogar y se obtenga de ellos toda su

cooperación y entusiasmo, tanto en la casa como en la escuela, junto con la colaboración de los especialistas, ocasionará que el hipoacúsico utilice el lenguaje hablado en poco tiempo.

Al respecto de la forma de iniciación del entrenamiento en el medio de comunicación oral para sordos por parte de los padres, Van Wyh (1959 cit. en Telford y Sawrey), proporciona una lista de sugerencias para padres de niños con deterioros auditivos graves que presentamos a continuación:

1. Hable constantemente a su niño. Porporciónele una rica atmósfera de comunicación. No utilice señales con él, y cuando el niño utilice una señal, suminístrele una palabra correcta.

2. Espere a que su niño aprenda a leer el habla y a hablar. Comience con frases sencillas y palabras significativas en situaciones concretas o con referencias a objetos y actividades concretas.

3. Trabaje constantemente por enriquecer su vocabulario. Introduzca sistemáticamente palabras nuevas y enseñele diferentes palabras para la misma cosa a fin de evitar el desarrollo de una pauta rígida y limitada de lenguaje.

4. Insista en que el niño hable por sí mismo, primero a los miembros de su familia, luego a los amigos y parientes y más tarde a las amistades ocasionales y a los extraños. No se meta usted a hablar por él ni a servir de intérprete del niño. Aliente la independencia y la confianza en

sí mismo.

5. Exija y espere que el niño disminuido asuma responsabilidades, realice quehaceres domésticos y participe de la vida familiar esencialmente en la misma forma que el niño normal. Envíelo a hacer mandados tan pronto tenga suficiente vocabulario para poder hacerse entender.

6. Disuádalo cuando utilice papel y lápiz o señales en lugar del lenguaje oral (a menos que éste no pueda ser empleado en ese momento).

7. Sumínstrele tanto placer y sentimientos de satisfacción como sea posible cuando utilice el lenguaje oral. El entrenamiento del lenguaje en la casa nunca ha de convertirse en una disciplina pesada, monótona y repetitiva.

"El lenguaje oral utilizado espontáneamente en situaciones naturales en las que cumple un objetivo y tiene un sentido, con la atención, la aceptación y la comprensión de otras personas que actúan como premios, es la situación ideal para que el niño - o adulto - auditivamente disminuido - adquiera el lenguaje - oral - igual que lo es para el niño que no tiene disminuciones" (idem\*).

Ahora bien, partiendo de la presente proposición para el entrenamiento en el medio de comunicación oral, su participación será indispensable para cada uno de los padres que este incluye tanto en el salón de clases auxiliando al instructor en sus actividades, trayendo a tiempo el mate-

rial, etc. como en la casa haciendo que el hipoacúsico realice sus tareas, y ayudándole en ellas, así como brindando un ambiente oral constante sin la utilización de otros medio no orales.

Si esto sucede, es decir, si existe una verdadera participación - por parte de padres y/o familiares, el éxito en la ejercitación y adquisición del lenguaje hablado será un hecho, y con el tiempo ellos podrán hacer se cargo directamente de la situación sin la continua intervención de ayuda especializada en este sentido.

No obstante, se requerirá que los padres se mantengan actualizados respecto de nuevos planes y programas con el fin de enriquecer el método de entrenamiento oral y que le brinden acceso a todas las experiencias - sociales y de aprendizaje que le permitan poner en práctica lo enseñado. - Sin ellos, el Programa de Entrenamiento en Comunicación Oral no tendrá los mismos resultados que se esperan obtener.

## CAPITULO 6

### CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Es un hecho que, como toda proposición teórica, el presente programa requiere de llevarlo a la práctica para confirmar y mejorar lo aquí expuesto; sin embargo, todas y cada una de las investigaciones mencionadas en el transcurso de su desarrollo indican que se puede lograr un incremento considerable en el aprendizaje - en este caso del medio de Comunicación Oral para sordos - con la modificación del medio ambiente y la sistematización de un programa a partir de las necesidades del sujeto y de la elección de las técnicas y contenidos a partir de ellas.

De esta manera, el trabajo realizado pretende plantear una nueva posibilidad para desarrollar un medio de comunicación oral en los sordos, a partir del punto de vista de la Modificación Conductual, conjunto de técnicas y procedimientos que permiten llevar a cabo esa sistematización y arreglo medioambiental a partir de las necesidades del sujeto.

Por lo consiguiente, y después de haber llevado a cabo la presente investigación, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

1. El problema principal del sujeto sordo es que no cuenta con un medio de comunicación común a la sociedad, a la que se pretende logre integrarse.

2. Los métodos más conocidos como el manual, el aural-oral, etc. no son tan exitosos en sus resultados ya que no permiten que se lleve a cabo esa integración debido a que no toda la gente lo conoce y/o maneja.

3. Considerando su situación actual en México y los problemas de adaptación y aceptación que presenta el sordo, se plantea la necesidad de entrenarlo en un medio de comunicación oral, dado que es el que maneja ésta y la mayor parte de los grupos sociales en los que tendrá que participar para lograr su sobrevivencia.

4. El método oral, aunque no es fácil de aprender, puede llegar a manejarse y emplearse con muy buenos resultados según la mayoría de los autores aquí mencionados (Pascoe, 1964; Morkivin, 1963; Suria, 1974, etc. ) satisfaciendo las necesidades de comunicación del hipoacúsico y ayudándole a lograr su adaptación al mundo de personas oyentes con éxito.

5. Para obtener estos resultados, se requiere de un entrenamiento adecuado y de que éste se lleve a cabo como una "Actividad Integral Indivisible", es decir, que se evite la fragmentación de los elementos que componen el lenguaje hablado.

6. Para lograr esta meta, es necesario que se utilicen todos los sentidos y potencialidades del sujeto como la vista, el tacto, el gusto, el olfato, y su sentido kinestésico, así como sus restos auditivos por mínimos que sean, en combinación con otros elementos tradicionales de comunicación, como la lectura y escritura, útiles en situaciones en donde no se puede utilizar el lenguaje oral (p. ej. al escribir o leer una carta), y que en conjunto cubren tanto el aspecto emisor como el receptor de la comunicación.

7. De los métodos orales conocidos, el método Oral Combinado Ana

lítico-Sintético es el más conveniente ya que reúne los mejores aspectos de cada uno de ellos, tomándolos separadamente.

8. Además del método oral, es indispensable tomar en cuenta otros factores determinantes en los resultados esperados como las características de los sujetos sordos, las de los instructores, las del medio ambiente y, a demás es indispensable lleva a cabo una evaluación diagnóstica para determinar las necesidades actuales y las contenidas del programa.

9. Adicionalmente, es conveniente elegir las técnicas de modificación conductual para resolver situaciones conflictivas que se presenten - como consecuencia de conductas problema e impidan lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje.

10. El papel de los padres en este proceso, así como su colaboración conciente, constante y entusiasta tanto en la escuela como en el hogar, hará que los resultados sean superiores y más rápidos logrando esa integración tan deseada.

Ahora bien, para terminar, y esperando que "El Programa Oral Combinado (Analítico-Sintético) para sordos que se plantea desde el punto de - vista de la Modificación Conductual proporcione una buena oportunidad de rehabilitación e integración social, se presenta una serie de sugerencias adicionales para poder llevarlo a cabo, éstas son las siguientes:

1. Es menester leer todos los capítulos desde el principio al -



fin, para poder comprender el por qué de las actividades.

2. Si el instructor tiene dificultad para elaborar las ilustraciones que forman parte del material del trabajo, se propone se auxilie de alguna persona que tenga facilidad para el dibujo - siempre habrá un voluntario - o bien, que sustituya aquel material por otro que supla la misma necesidad y que sea más fácil de conseguir.

3. Se recomienda buscar más bibliografía para conocer e implementar otros juegos, dado que los que aquí se plantean sólo pretenden ser un ejemplo de la forma en que se considera se debe trabajar. Incluso, se puede recurrir a realizar una encuesta sobre experiencias de juego con especialistas en terapia ocupacional, de juego, con educadoras, profesores de educación física, etc. ya que cualquier actividad que pueda servir como distracción, bien adaptada para la enseñanza del lenguaje oral, será útil y divertida, así por ejemplo, se podrán hacer arreglos florales, trabajos manuales, carpintería, ejercicios al aire libre, etc.

4. Es necesario tomar en cuenta - en lo que ya se ha insistido - anteriormente, - las necesidades especiales de cada sujeto para determinar los contenidos, así por ejemplo, si el hipoacúsico es un ejecutivo con pérdida reciente de la audición, se deberá orientar la enseñanza del lenguaje oral y el contenido de las actividades a cubrir los requerimientos de su trabajo, y así sucesivamente para cada uno de ellos, dado que dentro de éstos existirán niños, amas de casa, obreros, estudiantes, etc. Quizá en muchas ocasiones esto sea difícil pero formando pequeños grupos se podrán abarcar -

estas y otras situaciones de enseñanza más de modo que todos aprendan unos de otros y aprovechen obteniendo el máximo de eventos que hay y a los que se puede enfrentar en dado caso.

5. Se debe considerar que al principio, por la forma de ser de algunas personas, les será difícil participar en los juegos o no querrán hacerlo, para lo cual se sugiere tener paciencia y diseñar además actividades más cercanas a su gusto en base a los datos adicionales obtenidos de su familia sobre las cosas que les agrada realizar y aprovecharla en su beneficio siempre habrá algo que a una persona le guste, sólo hay que saber buscar.

6. Se debe hacer, dentro de lo que sea posible, que los familiares y sobre todo los padres, participen en las actividades, formando equipos con sus hijos a fin de alentarlos - sin que ellos terminen por hacer todo , más bien sirviendo de guías o de observadores para que vean la forma de trabajar - etc. para hacer que todos empleen el lenguaje oral y esto se haga una costumbre que se siga aún en cualquier situación.

7. Seleccionar de vez en cuando la casa de alguno de los familiares para desarrollar actividades especiales, adicionales o de convivencia, en donde la única forma de comunicarse sea el lenguaje oral, proporcionará además de una forma de terapia en donde todos se conocen, comparten sus problemas y aprenden a resolverlos, una oportunidad magnífica para ejercer lo aprendido; así como hacer también los días de campo, visitas al zoológico , a los museos, parques, cine, etc.

8. Para el instructor será de gran ayuda, asimismo, el escuchar sugerencias de otras personas, quienquiera que sea, que contribuyan a mejorar cualquier aspecto de la forma de trabajo.

9. Se debe fomentar siempre un ambiente de cooperación entre sujetos sordos, maestros y familiares así como la no competencia por el bien de todos; propiciar la aceptación definitiva y el esfuerzo continuo, lo que seguramente se extenderá al hogar y proporcionará un ambiente igual.

10. Se debe aprovechar todo el material que pueda ser obtenido por parte de los familiares u otras personas de objetos que ya no les sean útiles como revistas viejas, ropa usada - para disfraces -, restos de material usado en trabajos manuales, etc. y organizarlo en cajas a las cuales se les coloque una etiqueta y se guarden en un lugar accesible para que estén disponibles en el momento en que se vayan a ocupar.

11. Es útil además fundir las crayolas rotas o muy pequeñas del mismo color y guardarlas en botecitos o frascos limpios una vez tibia la mezcla - después del baño María - para que se enfríen y guarden para ser reutilizadas.

12. Será conveniente salir al patio o al jardín para realizar algunas actividades que requieran más espacio.

13. El ayudante o auxiliar tan mencionado en las actividades podrá ser un familiar de alguno de los miembros del grupo y podrá ser cambia-

do cada vez, eligiéndolo al azar o bien cuando alguien se proponga a sí mismo voluntariamente, también quizá por rotación.

14. Por último, se sugiere el empleo de la siguiente bibliografía para hacer ejercicios adicionales de lectura y escritura o bien para dejar tareas aparte de la elaboración del Album en el cuaderno de dibujo grande, en donde deberán estar presentes todos los nuevos conocimientos enseñados en el salón de clase y los dejados como tareas. Los libros son: El Libro Mágico tan conocido, y La Magia de las Letras de Ramírez, Editorial Trillas. Ambos libros son útiles, no obstante, el instructor deberá buscar bibliografía más amplia para seleccionar el mejor material que se acople a las necesidades de los miembros de su grupo.

Para concluir con esta parte del trabajo, se insiste en que la presente investigación está sujeta a prueba y que de resultar exitosa todavía quedaría la posibilidad de elaborar un programa de entrenamiento especial para que los padres puedan llevar a cabo la enseñanza del presente programa de entrenamiento en Comunicación Oral con sus hijos y en su casa, con el fin de abarcar una mayor parte de la población, de que se ajusten los contenidos a su realidad y de que ellos sean los controladores e integradores del sujeto sordo a la sociedad.

A N E X O A

POSICIONES Y ACCIONES

PARA LA ENSEÑANZA DE LOS FONEMAS

PASCOE, 1964

## ARTICULACION

PROF. DAVID P. PASCOE ( 1964 )

Los órganos participantes en este proceso son:

a) Los labios, que nos permiten cerrar la boca y cambiar la forma de esta salida, así como producir sonidos explosivos durante su acción - rápida;

b) La lengua, cuya fantástica movilidad nos permite producir vibraciones, cambiar el área de volumen de la cavidad oral, cerrar el área resonante oral y dirigir la voz hacia el área nasal, producir sonidos explosivos como el de la "t" o el de la "k";

c) El paladar blando, cuya acción sirve de compuerta en el flujo sonoro, permitiendo la resonancia en el área nasal o evitando el escape de voz y aliento por dicha área cuando está en posición de cierre;

d) Los elementos pasivos, que sirven de punto de apoyo para los órganos activos antes mencionados. Estos elementos pasivos son: los dientes, los alvéolos, el paladar.

Las posiciones que dichos órganos pueden tomar en la construcción de los diversos fonemas son:

a) bilabial, cuando los dos labios se aproximan o tocan;

b) Labiodental, cuando el labio inferior toca al borde dental superior;

c) Interdental, cuando la lengua se coloca entre los dientes;

d) Linguodental, cuando la lengua toca la superficie posterior de los dientes.

e) Linguoalveolar, cuando la punta de la lengua toca el promontorio alveolar o encía;

f) Linguopalatal, cuando la punta o el dorso frontal de la lengua toca la parte frontal del techo de la boca;

g) Linguovelar, cuando el dorso medio o posterior de la lengua toca el área posterior del techo de la boca, o el velo del paladar.

Las acciones que dichos órganos pueden tomar en la producción de fonemas se pueden presentar así:

a) Plosivas, cuando se produce un cierre total momentáneo y una acumulación de voz o aliento que se libera en forma instantánea y explosiva (p, t, k);

b) Desviadas o continuas cuando el flujo de la voz no se interrumpe pero se desvía por medio de un cierre total o parcial, ya sea lateral

lizando como en el caso de la "l"; o nasalizando como en la "m" y en la "n";

c) Fricativas, cuando hay que forzar la voz o el aliento o salir por un orificio pequeño, produciendo turbulencias o remolinos de sonido peculiar, como la "f", la "j", el sonido "sh". Podemos incluir aquí a la "s" aunque algunas personas la distinguen como "sibilante", pero que también es de índole fricativo.

d) Africadas, cuando se produce una combinación de plosivas con fricativas, es decir, que se inician con una pequeña explosión y terminan con sonido turbulento, como la "ch";

e) Vibradas, cuando el órgano activo entra en vibración definida como la "rr" en carro, o la "r" en carta.

La articulación se puede examinar en diferentes niveles de complejidad. Se puede seleccionar el fonema, la sílaba, la palabra, o la emisión completa en el lenguaje conectado. En este trabajo es necesario mantener una actitud de constante análisis y síntesis fonético; es necesario seleccionar el nivel con el cual se debe trabajar en cualquier situación específica y llevar la enseñanza o corrección de lo simple a lo complejo. Por lo tanto, no se debe señalar una "unidad" en el exámen articulatorio, sino man tener una unidad variable, que permita atacar un problema en el nivel que más provecho pueda tener para el alumno.



## FONEMAS DEL CASTELLANO

A continuación se ve un análisis de los diferentes fonemas del castellano, limitándose únicamente a las diferencias básicas y simplificando lo más posible todos los sonidos, de manera que su enseñanza sea más fácil y práctica sin sacrificar la inteligibilidad.

### LAS VOCALES.

El factor principal en la formación de las cinco vocales de este discurso es la forma y volumen que la lengua le da a la cavidad resonante oral. Ellas se distinguen entre sí por la posición o aproximación linguopalatal, y se caracterizan por el paso libre de la voz a través de la boca. Los labios también actúan en el cambio de área resonante total, pero su importancia es secundaria y generalmente exagerada, ya que en el discurso rápido y común el movimiento labial vocálico es leve.

En los diagramas siguientes se divide el área oral en dos dimensiones: a) horizontalmente, con tres puntos: frontal, central y posterior; y b) verticalmente, también con tres puntos: alta, media y baja. Se denominará a cada vocal de acuerdo al punto de mayor aproximación linguopalatal.

## POSICIONES DE LAS VOCALES.

a. La lengua está en posición de descanso en la parte más baja - de la cavidad oral; labios entreabiertos sin tensión; separación dental alrededor de cinco milímetros. Considerando las dos dimensiones antes mencionadas, esta vocal se puede considerar "bajacentral".

e. El dorso frontal de la lengua se eleva, extendiéndose lateralmente hasta hacer contacto con los molares superiores. Articulación "medifrontal".

i. El dorso frontal se eleva todavía más, casi tocando la región alveolar, dejando una apertura pequeñísima para el paso de la voz. Generalmente, los labios toman una posición de sonrisa, pero esto sólo es por el reflejo del esfuerzo hecho por la lengua. Articulación "alta frontal".

o. El dorso posterior se eleva. La punta se mantiene, como en todas las vocales, en una posición baja frontal; el punto de mayor aproximación linguopalatal es "medioposterior". Los labios toman una posición similar a su símbolo ortográfico y se lanzan al frente, aumentando el área resonante de la boca. Sin embargo, la posición labial puede variar muchísimo sin introducir deformaciones fonéticas.

u. La lengua se eleva en su parte dorsal posterior, casi haciendo contacto con la región uvular, dejando como en la "i" un paso estrechísimo al flujo vocal. Los labios forman un círculo pequeño y de bastante ten-

sión frontal, formando así el mayor volumen oral posible. Se denomina su articulación "altaposterior".

Se debe recordar que el movimiento de la lengua produce reacciones en la posición de los labios, de manera que cuando se mueve la lengua hacia atrás, los labios empujan hacia adelante, y viceversa. Es por esto que las vocales frontales, como la "e" y la "i" producen un desplazamiento labial hacia atrás, mientras que las vocales posteriores producen un desplazamiento labial hacia el frente. Estos reflejos naturales ayudan en la enseñanza, ya que es más fácil tomar una posición interna cuando su reflejo externo ha sido imitado; pero esto no quiere decir que con sólo ejecutar el reflejo se logrará la posición vital. Se verá lo que implica este concepto en la enseñanza de las vocales.

#### ENSEÑANZA

La instrucción se basará en un contraste de posición con la vocal "a" que se puede considerar natural y por consiguiente la más fácil. Se procederá en dos direcciones para el desarrollo de las demás vocales: hacia el frente para obtener la "e" y la "i", y hacia atrás para lograr la "o" y la "u". Hay que recordar que se debe concentrar la atención en la posición de la lengua, y que de ninguna manera se dará énfasis a las posiciones externas, tanto de los labios como de la mandíbula. Como el movimiento de la lengua es difícil de mostrar sin exagerar la apertura de la boca, es preferible mostrarlo táctilmente, es decir, introduciendo el dedo del niño en la boca y haciéndole sentir el movimiento hacia el frente o hacia atrás. Cla-

ro está que este procedimiento se lleva a cabo con todas las precauciones - higiénicas de rigor. El niño puede sentir e imitar la presión que la lengua ejerce contra el dedo.

Es natural que primero se hace un esfuerzo imitativo visual, y só lo se procederá a otras avenidas de imitación cuando la forma directa no ha dado resultado.

Otra manera de mostrar el movimiento de la lengua en las vocales a-e-i, es introducir un objeto pequeño, un palillo o hasta un lápiz, de manera que la parte que quede adentro repose sobre la lengua y sea elevada al proceder de "a" a "e", o a "i". La parte externa del objeto se mueve muy efectivo entre las diversas vocales frontales.

Cuando se trata de mostrar visualmente la posición de la lengua , generalmente se exagera la apertura vocal. Se debe tener cuidado de que dicha exageración no sea copiada por el alumno, ya que muchas veces lo es. Por lo tanto, en el caso de haber mostrado la lengua en esta forma, se debe tomar la posición normal antes de emitir voz.

Demostraciones a base de diagramas o de modelos plásticos pueden tener valor pero sólo con alumnos de mayor edad, ya que para los pequeños es imposible hacer las generalizaciones necesarias.

Con la "o" y la "u", la posición de los labios es importante, ya que produce una retracción lingual casi automática. Ambas vocales son fáci

les, y sólo en el caso de la "u" se verá precisado a buscar maneras de mostrar la elevación lingual posterior.

En este caso se puede también hacer uso de la introducción de un dedo, aunque esto es bastante difícil por la sensación resultante. Es posible que la mejor forma de proceder sea simplemente tratar de bajar la punta de la lengua lo más posible, ya que esto generalmente eleva la parte posterior.

En todo momento es preferible que las posiciones sean logradas por el alumno sin interferencia de objetos extraños que presionen o "den forma" a la lengua. La sensación muscular es muy diferente cuando el esfuerzo es interno a cuando existen presiones externas y el esfuerzo es de oposición natural.

#### DEFECTOS COMUNES DE LAS VOCALES

Apertura exagerada. La causa de este defecto es una enseñanza defectuosa o un ejemplo erróneo constante de la maestra. La corrección de este defecto se puede hacer en ejercicios silábicos haciendo énfasis en la acción labial y la inmovilidad mandibular. Por ejemplo: "ma ma ma" es dicho por el alumno manteniendo un dedo en la barbilla para darse cuenta que no introduce un movimiento mandibular. Este hábito de articulación con un movimiento mandibular mínimo debe mantenerse en el discurso conectado y se puede practicar en palabras y frases más y más largas. Tal defecto por sí, sólo puede arruinar la claridad expresiva de nuestros alumnos ya que destruye el ritmo y degenera la formación de consonantes.

Inexactitud. Este error se presenta principalmente entre la "e" y la "i", la "a" y la "e", y algunas veces entre la "o" y la "u". En otras palabras, el defecto consiste en que las vocales vecinas no se producen con suficiente exactitud para ser diferenciadas entre sí. La corrección de este defecto tan común se lleva a cabo a través de contraste directo entre las vocales confundidas. Una forma eficiente de hacer esto es seleccionar pares de palabras o sílabas en las cuales la única diferencia sea la vocal o las vocales que causan el problema. Por ejemplo, si el problema está entre la "e" y la "i", se ponen en el pizarrón las palabras: piso \_\_\_\_\_ peso; quizo \_\_\_\_\_ queso; risa \_\_\_\_\_ reza; etc. La maestra le pide al niño que diga cualquiera de ellas, la que él quiera, y luego le indica al niño cuál es la que ella oyó. La maestra puede tener los ojos cerrados o estar de espaldas al niño, para dar énfasis a que ella sólo sabe lo que oye y por lo tanto si señala una palabra que el niño no dió, él mismo trata de repetir con más cuidado hasta lograr una mejor diferenciación. Lo mismo se puede hacer con ejercicios vocálicos constantes, en los cuales la maestra selecciona palabras que incluyan todas las vocales, por ejemplo:

pasa	pesa	pisa	posa	puso
asa	esa	iza	osa	usa

El niño debe dirigir su atención a la posición y contraste del movimiento lingual.

Nasalización y Guturalización. Se tienen aquí dos defectos de resonancia con efectos fonéticos diferentes pero causas muy parecidas. En am

bos la resonancia no tiene paso libre por la boca y pierde su característica vocal. En el primero, la nasalización, la resonancia se dirige principalmente hacia el área nasal, en el segundo la resonancia se embotella en la faringe. En ambos casos hay una elevación posterior de la lengua que impide el flujo normal de la voz. La diferencia principal entre ellos está en la elevación o descenso del paladar blando. Ambos tienen una gran sensación cinestésica y vibratoria y por consiguiente se convierte fácilmente en hábitos fijos.

La corrección de este defecto puede constar de varios elementos. Uno es la sensación de vibraciones en la parte frontal de la boca; otro es la extensión hacia el frente de la lengua con el consiguiente descenso de su dorso posterior; y otro es el uso de emisiones de aliento que permiten sentir el flujo correcto a través de la boca. Este último elemento da muy buenos resultados pero se debe cuidar que el cambio entre el aliento y la voz no se constituya en otro error común, el de demasiado aliento. Se le pide al niño, o se le demuestra que debe soplar por la boca en posición de cualquier vocal y que después tiene que interrumpir el soplo y convertirlo en voz. Esto suena casi como un "jjjjaaaaa", pero con sólo cerrar el orificio nasal se obtiene una voz bien dirigida, pero esto casi nunca desarrolla el hábito necesario ya que la interrupción nasal no da la atención al movimiento necesario para volver a encauzar el flujo vocal.

Omisión. El niño toma la posición debida pero no emite voz. Esto ocurre ya sea al iniciar una emisión, o al terminarla. Es simplemente un mal hábito o inatención que sólo puede corregirse a través de una constante supervisión por parte de la maestra.

## LAS CONSONANTES

Estos fonemas se caracterizan por una emisión de voz o de aliento interrumpida u obstaculizada por uno o varios de los órganos articulatorios. Se pueden dividir las consonantes en dos grupos mayores: a) las consonantes que usan voz; y b) las consonantes que usan aliento. Se le llamarán a las primeras "sonoras" y a las segundas "silentes".

Las consonantes "sonoras" se pueden dividir en dos grupos, de acuerdo con su área resonante principal. Se ven las consonantes cuya resonancia es en la cavidad oral, y las que resuenan en la cavidad nasal. Se les llamarán "orales" y "nasales" respectivamente. Se hablará primero de las consonantes "silentes", después de las sonoras "orales", y finalmente de las sonoras "nasales". Cada una de las consonantes se verán de acuerdo con su posición, su acción, su enseñanza, sus defectos y corrección.

## FONEMAS SILENTES

Fonema "p". Su símbolo ortográfico es único; es decir, no se representa por ningún otro símbolo ni éste tiene la representación de ningún otro sonido. Es bilabial y plosivo. Se forma por una interrupción momentánea del aliento y su repentina salida al separar los labios.

Enseñanza.

Este es un fonema fácil de enseñar, ya que la explosión del alien



to se presta para toda clase de demostraciones visuales llamativas, haciendo mover papelitos, plumitas, polvo, la llama de una vela, molinitos de papel, pelotas de ping-pong, soldaditos de cartón, en fin, cualquier objeto ligero e interesante para el niño. También se le hace sentir el impacto del alien to en la mano o en el rostro.

Es importante asociar la acción del fonema con un símbolo gráfico ya sea letra misma, o si es un niño muy pequeño, con cualquier objeto o ilustración que le ayude a recordar la acción específica. Este símbolo puede ser incluido en un cuaderno de ARTICULACION, o en cartelones vistosos que ayuden en el trabajo.

#### Errores comunes.

Confusión saliente sonora. El niño emite voz y destruye la característica principal del fonema; se confunde con 'b' o con 'm'. Se muestra el error por contraste del ejemplo. Se toma la mano del niño y se coloca a un lado de la cara del hablante y el cuello. Se emite el fonema con voz y se señala que así está mal. Después se repite sin voz y se le indica al niño que ésta es la forma correcta. Después con una de sus manos en su cara y la otra en la del hablante, se trata de obtener la imitación correcta.

Demasiada presión. Este error da como resultado un sonido aspirado y por consiguiente es un malgasto de aliento. Tiene efectos negativos en los fonemas que le sigan, quitándoles sonoridad. Se corrige por exageración el error y de su forma debida. Puede hacerse uso de símbolos que su -

gieran suavidad, tales como letras pequeñas o tenuemente escritas. Se pide menor esfuerzo muscular en el cierre de los labios, y se muestra menos efecto en los objetos que se soplen.

Explosión mandibular. El movimiento se ejecuta no con los labios sino con el movimiento de las mandíbulas. El niño produce la explosión con un movimiento fuerte y exagerado de las mandíbulas, error que se revela en una degeneración total del ritmo y producción de fonemas subsecuentes. Es necesario mostrar el error y dirigir la atención del niño hacia el movimiento labial puro.

Fonema "t". Símbolo ortográfico único. Linguodental, plosivo. - La lengua produce un cierre momentáneo contra la superficie posterior de la dentadura superior, se produce una acumulación de aliento y se explota con un movimiento rápido de la lengua a su posición subsecuente.

Enseñanza.

Imitación por estímulo visual. Se muestra al niño la posición y la acción y trata de imitarla. Se le muestra el efecto de la expulsión de aliento y se busca imitación. Se debe evitar la exageración en el afán de aumentar la visibilidad del movimiento. Si se abre demasiado la boca para mostrar la posición correcta de la lengua, se debe regresar a su apertura normal antes de ejecutar la acción.

Se muestra la acción del aliento en la misma forma que la "p", y

asimismo el contraste por ausencia de voz.

Se trabaja principalmente en sílabas, tratando de que el movimiento sea puramente lingual, manteniendo el maxilar fijo. En las sílabas, la boca debe tomar la forma de la vocal subsecuente y no moverse exteriormente.

#### Errores comunes.

Confusión silente sonora. El fonema suena como "d" o como "n". -  
Corrección: practicar el fonema aislado, o con la vocal en susurro.

Demasiada tensión, casi siempre acompañada de movimiento mandibular exagerado. Se puede corregir con ejercicios rápidos: t-t-t-t-t-t-t, cuidando que el movimiento se ejecute sólo con la lengua. Se puede poner un dedo contra la barbilla para aumentar la sensación de inacción mandibular.

Fonema "k". Símbolos ortográficos comunes: "c", en casa, cuna, cosa, y "qu", en queso, quizo. En realidad el símbolo "k" no es de suficiente uso para ameritar su enseñanza, pero se incluye porque no representa ningún otro fonema, como la "c" que también representa al fonema "s".

Es de formación linguovelar, plosivo. La punta de la lengua se mantiene abajo y al frente, mientras que el dorso posterior se eleva y hace contacto con el velo del paladar, impidiendo momentáneamente el paso del aliento y dejándolo salir en explosión. Su punto de contacto varía de acuer

do al fonema que lo siga, de manera que en la sílaba "co" hace contacto posterior, mientras que en "qui", hace un contacto frontal o medio.

#### Enseñanza.

Como éste es un fonema difícil de ver, siempre hay la tentación - de abrir demasiado la boca para mostrar una posición bastante posterior. Es preferible mostrar la posición y el movimiento por tacto, introduciendo el dedo del niño en nuestra boca y dejándolo sentir la aproximación y explosión necesarias. Es necesario mostrar la ausencia de voz como en todas las silentes.

También se le puede pedir que emita una "t", manteniendo la punta de la lengua abajo. Este no es un fonema fácil, y muchas veces es preferible posponerlo hasta que el niño haya desarrollado coordinación y control - en sus elementos articulatorios.

#### Errores comunes.

Dificultad de producir la elevación dorsal de la lengua sin bajar el velo del paladar. Si el paladar baja se obtiene un escape nasal y no - hay explosión. Una forma de evitar esto es producir una vocal e interrumpir con la "k": aaaaacaaaaaca. La vocal tiende a elevar el paladar.

Guturalización. Un contacto demasiado posterior que se puede corregir con uso de sílabas tales como: "que" y "qui", dando la vocal sin -

voz. La alteración de "k" con "t" también puede servir.

Confusión silente sonora. Substitución de la "g" por "k". Su corrección es igual a todas estas confusiones, y estriba en la exageración de la presencia y ausencia de voz.

Fonema "j". Símbolo ortográfico alternativo: "g" en "ge" y "gi". - Producción linguovelar fricativa. Se eleva el dorso de la lengua en una posición que depende del fonema que siga, aproximándose lo suficiente al velo del paladar para producir fricción en el escape del aliento. No debe haber movimiento externo, y sólo un ligero descenso de la lengua.

Enseñanza.

Se muestra visual o táctilmente la aproximación linguovelar, y se hace sentir la continuidad del escape de aliento. Es bueno enseñarla en combinación silábica y mostrar la diferente posición para cada vocal.

Errores comunes.

Producción sin fricación, o sea una simple aspiración. No hay elevación del dorso de la lengua y hay una apertura demasiado grande del paso oral. Se debe exagerar la elevación lingual hasta casi llegar al cierre total.

Guturalización. Un defecto casi opuesto al anterior, constituido

por una elevación demasiado posterior del dorso de la lengua, acompañado por una vibración parecida al gargarismo. Debe obtener una "j" frontal, como - para "i", y tratar de mantenerla allí con todas las vocales.

Fonema "f". Símbolo ortográfico único. Producción labiodental - fricativa. Se hace contacto suave entre el labio inferior y los dientes su periores, emitiendo aliento a través de este estrecho espacio, produciendo la fricción llamada fricación.

Enseñanza.

Este es un fonema fácil, ya que su producción es muy visible. Se obtiene imitación por ejemplo visual y sensación del aliento en la palma de la mano.

Errores comunes.

Puede haber ambos extremos de tensión, demasiado cierre o contacto insuficiente. Ambos son fáciles de mostrar al niño.

También es posible encontrar una substitución sonora silente, con un resultado parecido a la "v" labiodental de algunas regiones geográficas. Se corrige igual que todas estas confusiones.

Fonema "s". Símbolos ortográficos alternos: "c", cuando precede a "e" e "i" y "z" en cualquier posición (pronunciación hispanoamericana). -

Ejemplos: sopa, ceja, cine, zapato, En aquellos países en que la "c" y la "z" se pronuncian en forma interdental, dichos símbolos representan un fonema aparte y no incluido en esta discusión.

Su producción es fricativa silente, pasando entre una aproximación lingualveolar. Este fonema también es llamado "sibilante". Se arroja una columna de aliento entre el dorso frontal de la lengua y el borde interdental. Puede ser producido en muchas posiciones, pero generalmente la punta de la lengua hace contacto con los alvéolos inferiores, elevando su dorso frontal hacia los alvéolos superiores, dejando un paso estrecho al flujo de aliento. El esfuerzo hacia el frente que la lengua hace, produce un reflejo en los labios que se aproxima a la sonrisa.

#### Enseñanza.

Este fonema es relativamente fácil de enseñar, ya que se produce muy al frente y es visible. Es necesario obtener una imitación en la posición de la lengua, punta abajo y el dorso haciendo contacto con los dientes, o la punta misma en una posición casi interdental pero más retraída. Los dientes están tan aproximados que casi hacen contacto entre sí. Se muestra el soplo y se oye el resultado. Si no se ha obtenido el sonido sibilante deseado, se le ayuda a practicar moviendo la lengua hacia el frente o hacia atrás, como sea necesario. El sonido producido por el movimiento relativo de la lengua con relación al borde dental puede ser progresivo desde "th" - ("z" española) hasta "sh", pasando entre los dos extremos una "s" aceptable.

Este fonema y la vocal "i" tienen suficiente paralelismo para poder ser usados en su enseñanza mutua. Debido a la poquísima sensación cinetésica que este fonema tiene, los niños sordos comúnmente lo omiten. Saben hacerlo y creen que lo han pronunciado, pero no producen el efecto fonético necesario. Es por esto que se debe vigilar su ejecución y servir de "oídos" al niño, recordándosela cuando lo haya omitido.

Defectos comunes.

Ya se han mencionado varios. Estos son:

Omisión. Ya descrito y su corrección es la vigilancia constante.

Posición incorrecta de la lengua, ya sea produciendo una "th" o una "sh". Su corrección es un movimiento hacia la dirección opuesta al error. Si es interdental o "th", se necesitará retraer la lengua un poco, y si es demasiado retraída, en "sh", es necesario hacerla avanzar.

Confusión silente sonora. Es decir, presencia de voz en un fonema que debía ser absolutamente silente. La "s" debe ser enseñada en sus diferentes posiciones para cada vocal, evitando la fijación de una sola posición, generalmente propia para "se" o "si", que produce dificultades rítmicas cuando antecede a las demás vocales.

Fonema "ch". Símbolo ortográfico único. Es un fonema de tipo africado cuya producción está compuesta de dos sonidos unidos en una explo-



sión. Su primer elemento es una plosiva linguoalveolar, casi una "t" con la punta de la lengua abajo y con contacto del dorso de la lengua, el segundo elemento o final es una fricativa de tipo "sh", interrumpido instantáneamente por el sonido subsecuente. Nunca existe como sonido final en el castellano, y sólo antecede vocales. El movimiento ejecutado es ligerísimo y no debe incluir movimiento mandibular; debe ser exclusivamente un descenso de la lengua. Los labios se extienden al frente en posición que depende de la vocal que la sigue.

#### Enseñanza.

Si no hay imitación directa, se puede proceder enseñando el elemento final, o "sh", que ya se ha visto en la discusión de "s". Una vez que se obtiene dicho sonido, se muestra visual y táctilmente el ataque explosivo empezando de una posición de cierre lingualveolar. Es posible enseñarlo usando los símbolos de "t", pero se debe mostrar que la punta de la lengua está abajo y que el contacto es con su dorso frontal. La posición de los labios no debe enseñarse como fija, sino que depende de la vocal subsecuente, y por lo tanto se enseña en combinación con todas las vocales. No debe haber movimiento labial entre la "ch" y la vocal, así que los labios han de tomar la posición de la sílaba total, antes de pronunciar el fonema "ch".

#### Problemas.

Omisión de cualquiera de los dos elementos del fonema. La "ch" ,

se convierte en "t" o en "s". O se hace la explosión y no se logra el elemento final, o viceversa. La corrección de estos defectos está en el énfasis del elemento ausente, aunque tenga que ser exagerado.

Explosión mandibular. En este defecto se ejecuta el movimiento basado en acción mandibular y la lengua permanece relativamente pasiva. Esto es fácil de mostrar al alumno ya que sólo basta poner un dedo en la barbilla para que lo sienta claramente. Se debe entrenar el movimiento puro de la lengua y la ausencia de descenso mandibular.

#### Consonantes Sonoras Orales

Fonema "b". Símbolo ortográfico alternativo: "v". (En aquéllos países donde se pronuncie la "v" en forma labiodental, se deberá considerar un fonema aparte). Producción: bilabial, ligeramente plosiva.

#### Enseñanza.

Es un fonema fácil de enseñar. Sólo es necesario obtener una emisión de voz continua y modificarla con el movimiento labial de cierre y apertura. Se produce un: aaabaaabaaaa. También se debe practicar su iniciación directa, empezando con la boca cerrada y abriéndola con emisión de voz. Esta forma debe ser contrastada con la emisión de la "p", mostrando al alumno la diferencia de presencia y ausencia de voz. No es necesario ejecutar un cierre labial hermético, sino simplemente una aproximación que permite el escape de voz. Es importante no practicar este fonema en forma

aislada, ya que no existe como sonido final en nuestro lenguaje. Siempre debe de ser practicado en sílaba, y preferiblemente a través de palabras sencillas de iniciación lingüística, como "ven". Esta puede ser usada por el niño en situaciones reales y en juego, y proporciona un control de resultados placenteros para él. No es necesario que pueda pronunciar el sonido final, pero siempre debe verlo en su forma correcta aunque él solo diga: "ve".

Errores comunes.

Confusión silente sonora, que requiere el énfasis en la emisión de voz.

Iniciación nasal. Se produce un sonido: "mmba", y es causado por un cierre demasiado fuerte que dirige la emisión de la voz hacia el escape nasal. Se debe dar atención a la sensación vibratoria en el frente de la boca, e impedir el cierre labial exagerado mostrando la aproximación.

Fonema "d". Símbolo ortográfico único. Formación linguodental ; puede ser ligeramente plosivo o continuado produciendo una pequeña fricción. Existe en forma final, aunque generalmente se omite por la dificultad que presenta. Debe enseñarse en su forma final y requiere práctica especial. Este fonema tiene variaciones en las diferentes áreas geográficas, y dichas posiciones dependen de la posición que la punta de la lengua toma. Puede producirse en forma interdental, en un extremo, y linguoalveolar en el otro. Generalmente, la lengua se aproxima a los dientes superiores y se

produce una emisión de voz. La posición es instantánea en el lenguaje activo, pero puede enseñarse en forma ligeramente continuada, facilitando su demostración.

#### Enseñanza.

Es preferible enseñarla en sílabas, obteniendo una emisión de voz y ejecutando el movimiento de lengua necesario para producir un: "aadaadaa". También se debe enseñar la interrupción de voz mientras se mantiene la posición, obteniendo así una "d" final. Una palabra que nos sirve muchísimo es: "dame" que debe inculcarse desde el principio.

#### Errores comunes.

Puede existir una nasalización, producida por un cierre lingudental demasiado exagerado, "nnda". Se mantiene una apertura labiodental fija, haciendo al niño sentirla con su dedo, y se aproxima la lengua suavemente al borde dental, mostrándolo la sensación de vibración en dicha área. No es un fonema difícil.

Fonema "g". Símbolo ortográfico alterno: "gu" cuando precede a las vocales "e" e "i". Ejemplos: gato, gota, gula, guerra, guitarra. El símbolo "g" también representa a otro fonema cuando antecede a las vocales "e" e "i", siendo éste el fonema "j". Producción linguovelar, plosiva. Se aproxima el dorso de la lengua al velo del paladar y se emite en forma ligeramente plosiva. Es igual al fonema "k", pero se contrasta por la presencia de voz.

### Enseñanza.

No es un fonema fácil, ya que su acción se desarrolla fuera del campo visual y hace uso de una aproximación no siempre fácil de desarrollar. Una forma de enseñanza que da resultado es la introducción del dedo del niño en la boca de la maestra (precaución higiénica) de rigor para que sienta la aproximación linguovelar en su posición normal. Después el niño introduce su dedo en su propia boca y trata de imitar la sensación. Puede ser simultánea la acción, haciendo uso de ambas manos.

Cuando se muestra la posición en forma visual, casi siempre se exagera la apertura y hay distorción, de manera que si se da dicho ejemplo, la boca debe regresar a su posición normal antes de emitir voz.

Se puede hacer uso de la "k" si ya existe. Se obtiene el mismo reflejo y se introduce la emisión de voz. También se puede detener la punta de la lengua y pedir la producción similar a la "d", como se hace en la enseñanza de "k". Se debe exagerar la inacción mandibular y concentrar la atención del niño en el movimiento de la lengua.

### Defectos comunes.

Iniciación nasal: nnga. Hay descenso del paladar blando y escape nasal. Se muestra la ausencia de vibraciones en el área nasal y se contrasta con el error, lo cual muestra al niño lo que está mal, pero no le dice qué hacer para remediarlo. Se puede trabajar por medio de emisión de a-

lento en la posición debida y alternar con emisión de voz. De esta manera, cuando el aliento sale por la boca, el paladar debe estar elevado y cuando se substituye la voz, ésta sale por la misma vía.

Puede haber también una confusión silente sonora, obteniéndose la "k". Es necesario exagerar la presencia de voz.

Fonema "l", Símbolo ortográfico único. Producción linguoalveolar con emisión lateral de voz. La lengua aproxima su ápice a los alvéolos superiores y deja pasar la voz por uno o ambos lados.

Enseñanza.

Se puede pedir la emisión de una vocal y después buscar la imitación del movimiento de la lengua. Lo importante es mantener la emisión de voz sin interrupción y sin cambio de avenida resonante, es decir, sin que se convierta en "n". Se debe practicar en combinación con todas las vocales y en su forma final. Es especialmente difícil en sus combinaciones con consonantes.

Problemas.

Se puede confundir con "d", error que se produce por un cierre demasiado completo del borde de la lengua con los alvéolos. Es necesario mostrar la posición de punta de lengua y practicar su acción en esta forma. Este defecto también se llega a convertir en "n" y tiene la misma corrección.

Puede hacerse un contacto posterior y producirse una "l" opaca y casi gutural; se debe insistir en un contacto frontal. También es necesario evitar que el movimiento de la lengua sea suplantado por una acción maxilar y por lo tanto se debe vigilar la inacción mandibular.

En las combinaciones con consonantes, tales como en "pl", "bl", "cl" y "tl", comúnmente se produce una inserción vocálica por insuficiente coordinación en la acción de la lengua. En estos casos es posible enseñar a tomar la posición de "l" antes de ejecutar la consonante que la precede. En combinaciones entre las sílabas diferentes, como "lt", "lm", "lc", "ls", "lp", etc. también se introduce una vocal natural produciendo: lap, lam, etc., y quitando casi toda la inteligibilidad de la palabra pronunciada. Este defecto es fácil de corregir y sólo requiere el hábito de no bajar la lengua hasta no haber tomado la posición de la consonante que le sigue.

Fonema "rr". Símbolo ortográfico alterno: "r", cuando en posición inicial y en combinación con varias consonantes. Ejemplos: carro, rico, Enrique. También se incluirá bajo este fonema los sonidos producidos en "canta" "arma", "arpa", "árbol", "arca", etc. por considerarlos suficientemente similares para presentar los mismos problemas de enseñanza. Prueba de esto es que aunque se introduzca exageración en estas combinaciones, no se producen problemas de inteligibilidad. Se diferencia de este fonema el sonido representado por "r" entre vocales, como "carro", "perra", etc., por considerarlo absolutamente diferente en su producción y de problemas totalmente distintos.

La producción del fonema "rr" es una vibración linguoalveolar sonora. La lengua establece un cierre haciendo contacto con el arco alveolar en una posición muy similar, casi idéntica a la de la "n". La lengua permanece inactiva y sólo mantiene una tensión crítica que le permite vibrar - cuando se emite voz o aliento. La voz o el aliento se mantiene inactiva - porque la acción no la producen los músculos de la lengua sino el empuje del escape oral o de aliento. Este punto es de suma importancia en el proceso de enseñanza o en el de corrección, ya que casi todos los problemas que se presentan son producto de la impresión incorrecta de que la lengua produce la acción vibratoria.

#### Enseñanza.

Se puede enseñar en forma silente, ya que la vibración a base de aliento parece ser más fácil. Se muestra la posición de la lengua, (puede ser a través de la "n"), y se pide expulsión de aliento. Si la expulsión - sólo logra una fricación, se trata de obtener más presión de producir un - cierre más hermético. Si el alumno trata de expulsar aliento, y al mismo - tiempo de no dejarlo salir con el cierre linguoalveolar, llega un momento en que se establece la proporción necesaria para producir una fijación rápida. Algunas veces es necesario trabajar en una serie de ejercicios que llevan - el mismo tipo de vibración desde los labios hasta la lengua. Primero se ejecuta una vibración, bilabial, después se introduce una vibración linguoalveolar o linguodental, y finalmente se retrae la lengua hasta producir la vibración, con aliento es fácil obtener la substitución oral necesaria,



## Problemas.

Un problema suficientemente común es el de guturalización, o producción de una vibración demasiado atrás. La lengua se mantiene con la punta baja, y se produce el contacto vibratorio con el dorso y el paladar. Este es un hábito difícil de romper por la enorme sensación que produce, pero debe ser atacado por medio de la posición correcta y vigilancia constante. Es preferible no obtener vibración a obtenerla guturalmente, porque toda la sensación debe estar al frente de la boca.

Fonema "r". Se dijo que también este símbolo representa al fonema "rr", y que en realidad no tiene nada en común con él, más que una similitud externa. Su producción es un golpe linguoalveolar único, interrumpiendo momentáneamente el paso de la voz. Es esta interrupción de voz lo que caracteriza al fonema y lo distingue de la "l" o de la "d". Estos últimos fonemas cambian la forma del sonido momentáneamente pero no lo interrumpen totalmente en ningún instante. En la "r", la lengua hace una rapidísima elevación frontal golpeando el arco alveolar y regresando a la posición de la vocal subsecuente. Este es un fonema que no puede ser disectado sin morir. Sólo debe ser producido en combinación con vocales, tales como en "ara", "ira", "ora". En una palabra como "mirar" tenemos en la primera "r" al fonema que se está discutiendo, y en la segunda "r" o final, como en todos los infinitivos, se nos presenta un problema de decisión. Es éste un sonido casi intermedio, pero que incluye vibración, aunque sea suavísima. Si lo exageramos y producimos "rr", por ejemplo "correrr", obtenemos un efecto que no puede distinguirse en el discurso común. Es decir, que si alguien -

produce todas las "r" finales como "rr", no se le puede calificar de defecto; por lo que se incluyen dentro de dicho fonema. Tal vez la división en dos fonemas en esta forma no sea aceptable desde el punto de vista de la fonética pura, pero desde la posición de una maestra de niños sordos tiene todo su apoyo, ya que los problemas de enseñanza sí pertenecen a dos grupos diferentes y no siguen las insinuaciones ortográficas comunes.

#### Problemas.

Confusión con una "d" alveolar, es decir, "cada" por "cara". Se produce por un contacto demasiado fuerte y lento. Se puede remediar con rapidez, en ejercicios repetitivos como: ARARARARA.

Presenta su mayor dificultad en combinaciones como "pra", "tra", "cra", "gra", etc., deonde puede emitirse como "rr" y sí introduce una variación notable. Realmente este fonema sería más fácil de enseñar si tuviera un símbolo que no se pareciera a su media hermana la "rr". Sólo podemos exagerar el defecto y mostrárselo al alumno tratando de obtener el extremo opuesto.

#### Consonantes Nasales

Fonema "m". Símbolo ortográfico único; producción bilabial continua, nasal. Manteniendo los labios unidos se produce voz que resuena dentro de la cavidad oral total y escapa por la nariz. La lengua se mantiene en descanso.

#### Enseñanza.

Es extremadamente fácil, aunque en algunos casos cuando se abre la boca para emitir el fonema siguiente se obtiene un sonido de "b": mmba. Esto es producido por la inhabilidad de dejar salir la voz por la nariz. Es posible hacer un sonido parecido al de la "m" embotellando la voz dentro de la boca sin darle la salida libre por la nariz. En otras palabras, se está emitiendo un "b" con la boca cerrada. No es posible sentir la diferencia en vibración ya que toda el área facial está vibrando. Se puede en este caso, pedir emisión de aliento por la nariz, comprobando así el paso libre a través de dicha área, y alternándolo con voz. Este ejercicio empezaría con un sonido de aliento por la nariz, fácilmente percibido por el niño, que se substituye con voz y el resultante contraste de sensaciones vibratorias. Este fonema es excelente para el desarrollo de voz y debe ser practicado durante toda la vida del niño sordo. Se debe insistir en que el cierre y la apertura labial en este fonema sea puramente labial y no incluya movimiento de la mandíbula. Debe practicarse en combinación con todas las vocales y la posición de los labios debe aproximar a la vocal que sigue.

Fonema "n". Símbolo ortográfico único. Producción linguoalveolar continua, nasal. Con la boca ligeramente abierta, la lengua ejecuta un cierre completo contra el arco alveolar. En algunas combinaciones, el cierre es posterior y usa el dorso de la lengua.

#### Enseñanza.

Se busca imitación por la vía visual de la posición correcta, y -

por la vía táctil se muestra la resonancia nasal presente. Cuando no se logra una imitación correcta, se puede trabajar por medio de soplo nasal. Con la boca abierta y con la lengua en posición antes mencionada, se sopla por la nariz, mostrando al niño el contraste de sensación por medio de su mano colocada frente a la boca. Se alterna el soplo por la boca y por la nariz. Una vez que el niño logra imitar el soplo nasal, se muestra la interrupción del soplo y la iniciación de voz, haciendo uso de la sensación táctil. Una manera de producir una sensación muy fuerte es colocar las yemas del pulgar y el índice a los orificios nasales, haciendo un contacto ligerísimo.

#### Problemas.

El más común es una confusión con "l", es decir, un cierre incompleto que permite la salida de la voz por la boca. Una manera de lograr este cierre completo es ejecutarlo fuera de la boca, sobre el labio superior. En esta posición el niño ve perfectamente la forma que la lengua debe tomar y la puede imitar, especialmente si se usa el espejo. Una vez que se imita la expansión lateral de la lengua, se puede introducir lentamente, manteniendo la forma hasta llegar al arco alveolar. Una manera de exagerar la sensación recibida por el soplo nasal es colocar la mano sobre el labio superior, de manera que el soplo nasal estimule el dorso, mientras que el soplo por la boca estimule la palma de la mano. La alteración de sonidos nasales como la "n", con sonidos vocales es importantísimo, ya que se ejercita un movimiento que no se puede controlar más que por sus resultados.

Un ejercicio excelente en el desarrollo de una buena "n" es el de

iniciar un soplo nasal en dicha posición y transformarlo en "n".

Fonema "Ñ". Símbolo ortográfico único. Producción: compuesto de dos sonidos articulados casi simultáneamente, primero un sonido nasal similar al de la "n", pero producido con el dorso de la lengua, seguido de una fricción sonora producida en el momento de despegar la lengua. Se puede representar como "nzh", en una sola emisión.

#### Enseñanza.

Como en el momento de bajar la lengua de la posición dorso palatal pasa por una posición similar a la de la vocal "i", se oye un sonido parecido al "ni" en el cual la vocal tiene resonancia nasal, se puede enseñar pidiendo al niño la ejecución de una "n" con la punta de la lengua abajo, seguida de una "i" no exagerada. De esta manera, una palabra como "niño" se podría escribir "ninio", teniendo cuidado de que la segunda "n" se diferencie de la primera por su posición de punta de lengua abajo. Si se quiere exagerar la sensación fricativa de este fonema, lo cual no es necesario para la inteligibilidad, se puede mostrar en forma aumentada el escape de aire por la boca, manteniendo el labio superior elevado y hacia el frente.

#### Problemas.

Puede tener todos los problemas de una "n", pero si existe buena nasalización, el único problema es que no se puede distinguir de "n", pero, si se insiste en la pronunciación de una pequeña "i" y se mantiene la punta de la lengua abajo se obtendrá una buena "ñ".

En algunas regiones de habla española, sería necesario incluir - cuando menos un fonema más, el representado por la letra "ll" en "calle", y por la "y" en "yo". En dichas regiones estos símbolos representan un fonema con características fricativas sonoras. Sin embargo, siguiendo el principio de simplificación y mientras se mantenga la claridad, es posible considerarlos como la vocal "i".

### Problemas Articulatorios de la Sílabas

Es necesario ver ahora algunos de los problemas que se presentan en las combinaciones de fonemas:

1. Ya se ha dicho que cuando se unene una consonante y una vocal, la forma que se dé a la consonante. Por ejemplo, en las sílabas "co" y "qui" el fonema "c" o "qu" tiene diferente forma - externa, ya que los labios y aún la lengua están preparados - para emitir la vocal. Ahora bien, cuando dos consonantes aparecen juntas, también tienen influencia mutua. Las consonantes pueden aparecer juntas dentro de una misma sílaba, como - en "plato", o en dos sílabas contiguas como en "canto" o en - "más pan". Los tipos de influencia son bastante diferentes y los errores a que dan lugar deben considerarse por separado.
2. Combinaciones de consonantes dentro de una misma sílaba. En nuestro lenguaje todas estas combinaciones tienen como segundo sonido los fonemas "l", o "s".

Se puede hacer una lista de ellas:

blanco, clase, flaco, globo, plan, atlas;  
brinco, crema, droga, fresa, grasa, preso, trato;  
abstracto, adscrito, instituto.

Estas combinaciones frecuentemente presentan el error de inserción vocálica, es decir, la aparición de una vocal natural entre las consonantes, como en "palan" por "plan", "balanco" por "blanco", "instituto" por "instituto". Este error se produce porque el niño emite sus fonemas como se le enseñan y si no se le enseñan en forma unida, los emitirá como unidades, terminando cada uno antes de empezar el siguiente. Es necesario enseñar y dar práctica a estas combinaciones. Por ejemplo, en el caso de "pl" se debe enseñar a tomar la posición de "l" antes de explotar la "p".

Asimismo, en todas las combinaciones de consonantes labiales con linguales, como "bl", "fl", "br", "pr", etc. Cuando la combinación es entre dos consonantes linguales, como en "cl", o "gl" o "tl", el niño tiene que aprender a ejecutar el primer movimiento sin bajar la punta de la lengua, es decir, manteniendo una "l" durante la combinación. En las combinaciones con "r", es necesario dar el golpe de dicho fonema al mismo tiempo que se ejecuta la acción del primer componente. Por ejemplo, en la sílaba "bra", al abrir los labios, la lengua se

debe ver en dirección descendente, es decir, habiendo ya dado el golpe, y nunca en el ascenso. Estas combinaciones no se pueden enseñar en forma separada; sólo existen en su acción conjunta y son diferentes a sus unidades aisladas.

Las combinaciones como "ds", "bs" y "ns" requieren la ejecución del primer elemento en forma retenida, como sonido final e inexplorado.

3. Combinaciones de consonantes entre sílabas y palabras contiguas. Cuando el primer sonido es plosivo, como en "apto", "acto", "atmósfera", la acción de explosión no se lleva a cabo, sino que se detiene en su posición del segundo sonido, a través del cual se explota la combinación. El niño sordo comúnmente comete el error de inserción vocálica porque ha aprendido a producir el fonema en forma explotada y así lo ejecuta.

Cuando dos sonidos son de producción semejante, como "mb" en "ambos", o "nt" en "antes", se ejecutan en un solo movimiento. El cierre inicial se usa para el segundo sonido y sólo se abre la boca una vez. Todas estas combinaciones necesitan ser enseñadas en forma activa y es necesario indicar al niño la naturaleza propia y diferente de cada una.

Cuando la combinación es del mismo sonido, como "los seis", "son niños", se enseña como uno solo, omitiendo la repetición.



## Resumen

Para poder enseñar al niño sordo el arte de articular sonidos, es necesario poder analizar todos y cada uno de los fonemas de nuestro lenguaje. Es necesario poder sentir su formación tanto aisladamente como en combinaciones silábicas. No es necesario, es más, es contraproducente, memorizar definiciones o descripciones hechas por otra persona.

Lo importante es aprender a dirigir nuestra atención hacia los detalles importantes y desarrollar el hábito de análisis continuo. Una de las mejores maneras de funcionar es desarrollar el hábito de imitar los sonidos que hace el niño y analizarlos; de manera que podamos ver cuál es su defecto y cuál la forma de corrección.

Se ve que para enseñar articulación se hace uso de la mayoría de los sentidos:

- la visión, para ver nuestros movimientos articulatorios; para ver los efectos externos de una emisión de aliento; para ver símbolos escritos y dibujos descriptivos;
- el tacto, para sentir las vibraciones causadas por la voz y el impacto del aliento. También puede servir para sentir las posiciones de la lengua y la apertura interdental;
- la cinestesia, para sentir las acciones y posiciones utilizadas;
- los restos auditivos, para despertar asociaciones de este sen

tido con todas las demás sensaciones.

Se ve que la articulación del niño sordo puede presentar los siguientes errores comunes:

en las vocales:

inexactitud, vocales que se parecen entre sí;

substitución, error completo de memoria y asociación;

nasalización, resonancia errónea.

en las consonantes:

confusión sonoro silente ("m" o "b" por "p"),

confusión oro-nasal ("m" por "b", "n" por "d", etc.)

omisión,

inserción vocálica,

mala articulación.

#### Orden de Presentación

En general se debe decir que no existe un orden único de enseñanza. Es lógico suponer que los fonemas fáciles se deben enseñar primero. Un fonema fácil es aquel que se puede ver o sentir fácilmente, pero primordialmente es uno que el niño imita sin dificultad. Generalmente, los fonemas que se ejecutan en la parte frontal de la boca son más fáciles que los que se ejecutan en las partes posteriores, Pero esto no es siempre así, ya que para algunos niños un sonido tan difícil como la "rr" resulta fácil y diver

tido. La maestra habil juega con el niño e investiga sus posibilidades, observa sus coordinaciones y le enseña aquellos fonemas que puede dominar.

Un factor importante en la decisión de qué fonema enseñar es el uso que se le puede dar. El niño sordo debe usar "palabras" desde que empieza a emitir sonidos; por lo cual se necesita buscar palabras de uso lingüístico dinámico y de articulación posible. Estas palabras son en su mayoría órdenes, preguntas e interjecciones, con significado de idea total. Palabras de este tipo fueron descritas en el capítulo anterior (ver bibliografía Pascoe, 1964).

Evítese la enseñanza de fonemas similares en forma subsecuente, ya que esto puede causar confusiones difíciles de erradicarse. La articulación es una actividad difícil para el niño sordo, pero nunca imposible. Todos los problemas tienen solución y lo más importante que una maestra debe recordar es que es mil veces más importante que el niño desarrolle una actitud positiva y placentera a que desarrolle perfección. Su cara nunca debe mostrar impaciencia o desesperación. El niño nunca debe sentir que esta actividad es algo sumamente difícil y por demás aburrido. Ningún fonema tiene que ser desarrollado en un instante preciso. La paciencia es la mejor solución.

A N E X O B

SUGERENCIAS DE REFORZADORES

RIBES, 1972

POSIBLES REFORZADORES PARA SUJETOS  
RETARDADOS

- EMILIO RIBES INESTA (1972)

REFORZADORES CONSUMIBLES: COMIDA:

DULCES Y BEBIDAS.

Dulces

1. Galletas
2. Caramelos o dulces como lunetas, gomitas, etc.
3. Gelatina
4. Helado
5. Pastelillos o bizcochillos
6. Malvaviscos

Bebidas

1. Refrescos como Coca-Cola, etc.
2. Refrescos en bolsas de polietileno
3. Jugos de frutas

Antojos.

1. Charritos
2. Fritos
3. Cereales azucarados
4. Papas fritas

5. Chicharrones
6. Habitas
7. Palomitas
8. Pepitas (semillas de calabaza)
9. Cacahuates
10. Pasas

#### Comidas

1. Comidas regulares
2. Leche
3. Postres
4. Frutas

REFORZADORES MANIPULABLES: JUGUETES,  
JUEGOS, ACTIVIDADES, ROPA, ETC.

#### Juguetes

1. Coches y camionetas
2. Teléfonos, aros, etc.
3. Muñecas
4. Pelotas
5. Trompos
6. Insignias de metal
7. Globos
8. Burbujas de jabón
9. Juguetes de cuerda

10. Pistolas de agua
11. Silbatos
12. Cuerda de saltar
13. Cubeta y pala para arena

#### Juegos y Actividades

1. Rompecabezas
2. Bloques o cubos
3. Armónica
4. Libros para pinta y crayones
5. Juego de pinturas
6. Libros de lectura
7. Monitos
8. Material para construir y armar
9. Plastilina
10. Gises
11. Papel de colores
12. Plumones
13. Block o tabla de papel
14. Pluma
15. Lápiz
16. Tijeras de seguridad (sin filo o punta)

#### Utensilios de aseo

1. Cepillo
2. Cortauñas

3. Tijeras para el pelo
4. Peine
5. Desodorante
6. Enjuagadientes
7. Jabón
8. Champú
9. Pasta de dientes
10. Cepillo de dientes
11. Goma para el pelo
12. Lociones
13. Perfumes

Ropa y prendas de vestir

1. Cinturón
2. Guantes
3. Agujetas
4. Anillo
5. Pañuelo
6. Calcetines
7. Zapatillas
8. Bolsa de mano
9. Brazalete
10. Peineta
11. Broche para el pelo
12. Moño
13. Collar



14. Gorra
15. Playera
16. Sudadera

#### REFORZADORES SOCIALES: ALABANZA Y CONTACTO FISICO

##### Reforzadores sociales por alabanza

1. "Qué buen niño"
2. "Muy bien hecho"
3. "Muy bien"
4. "Eso es"
5. "Sigue así"

##### Reforzadores por contacto físico

1. Abrazar
2. Besar
3. Hacer cosquillas
4. Sobar la cabeza
5. Luchar
6. Mecer sobre las rodillas
7. Dar vueltas en el aire

#### REFORZADORES MANIPULABLES-SOCIALES:

##### PRIVILEGIOS Y JUEGOS

##### Reforzadores como actividades bajo techo

1. Jugar a la pelota
2. Leer un libro
3. Dejar que un niño ayude al adulto a trapear, doblar ropas, o guardar objetos.

#### Actividades al aire libre

1. Columpios
2. Resbaladillas
3. Juegos de pelota en grupo
4. Ir a dar un paseo a la calle
5. Juegos como la roña, las escondidas, etc.

#### Viajes

1. Visita a la casa
2. Feria
3. Día de campo
4. Pequeños viajes en coche

#### REFORZADORES SIMBOLICOS: DINERO

##### Dinero

1. Dinero real que pueda usarse para comprar cosas en el restaurante o las tiendas.
2. Fichas o dinero de "juguete" que puede usarse para comprar los objetos enumerados arriba, en una "tienda" especial para los niños.

AUTOREFORZADORES: DEJAR QUE EL NIÑO SE REFUERCE A SI MISMO

Dejar que el niño se ponga a realizar cualquier actividad que él quiera, -  
después de haber hecho algo que se supone debiera hacer. Las actividades -  
pueden ser: correr alrededor del cuarto, o en el patio, sentarse, mecerse  
y saltar, y así por el estilo.

A N E X O C

DEFINICION DE LOS TERMINOS

SEGUN MARIA MELGAR ( 1984 )

## DEFINICION DE LOS TERMINOS

Articulación. "... el acto de colocar correctamente los órganos articulatorios en posición adecuada para producir fonemas específicos".

"...el resultado acústico de ciertos movimientos fisiológicos del aparato del habla".

Pronunciación. "... el acto o manera de pronunciar las palabras, una emisión articulada".

Habla. La expresión oral del lenguaje.

Desviaciones de la articulación. La producción incorrecta de un sonido o de combinaciones de sonidos.

Sustitución. El reemplazar un sonido correcto por uno incorrecto. Esta clase de error ocurre en la posición inicial, media o final de una palabra hablada.

Omisión. La ausencia de un sonido en una palabra hablada. Este error ocurre en la posición inicial, media o final de una palabra hablada.

Adición. También denominada "inserción" en México. Se refiere a un sonido que no pertenece a la palabra, pero que puede ser añadido a cualquier parte de ella.

Distorsión. La producción de un sonido que se aproxima al fonema correcto, pero que no resulta exacto ni se encuentra en el sistema fonológico del habla española que es común en México.

Defecto del habla. Una diferencia del habla suficientemente notoria para llamar la atención y que puede interferir con la comunicación, provocando con frecuencia problemas de adaptación a quien la padece.

A N E X O D

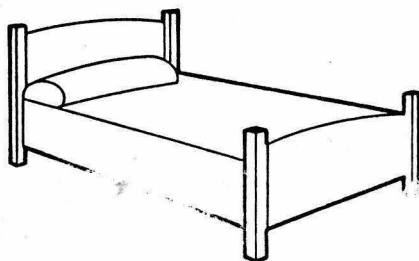
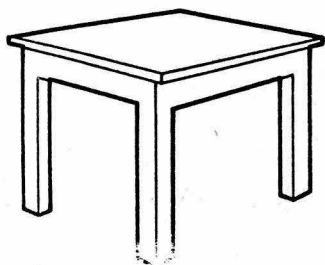
SONIDOS PRBADOS, CONSONANTES,

MEZCLAS Y DIPTONGOS

SEGUN MARIA MELGAR (1984)

## Consonantes

Tarjetón 1 (m)

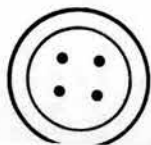
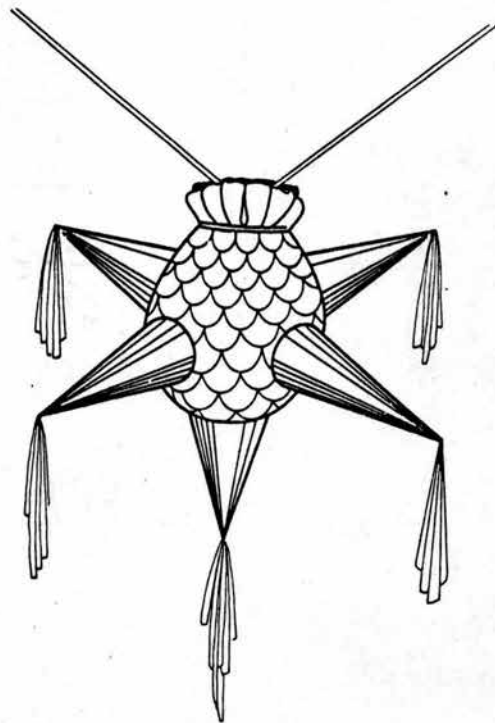




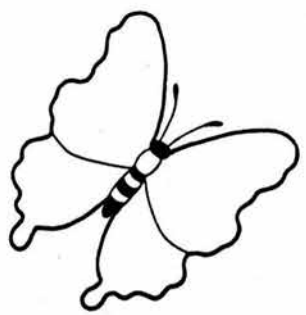
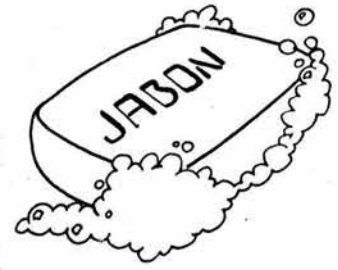
Tarjetón 2 (n)



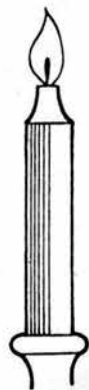
Tarjetón 3 (ñ)



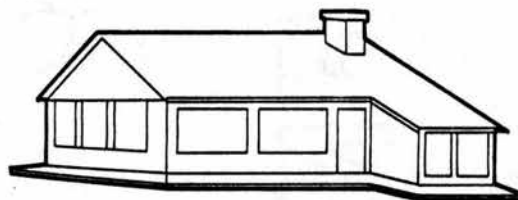
Tarjetón 4 (p)

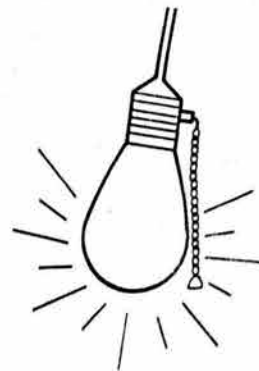
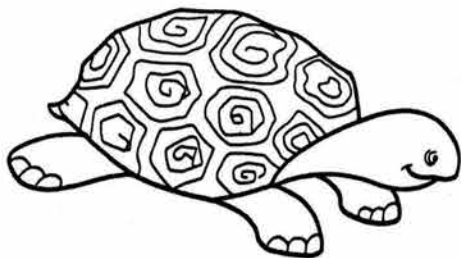
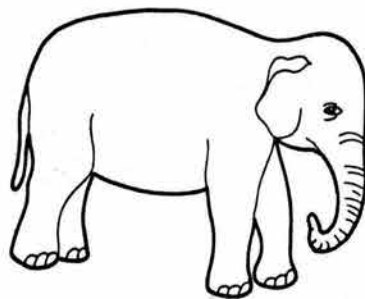
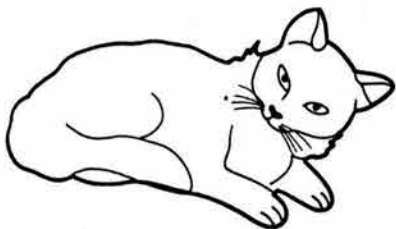


Tarjetón 6 (b)



Tarjetón 7 (k)

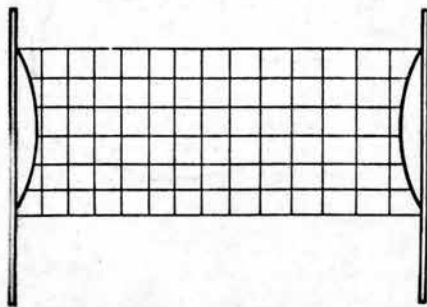
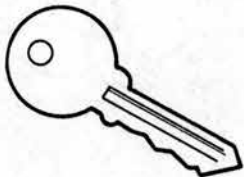
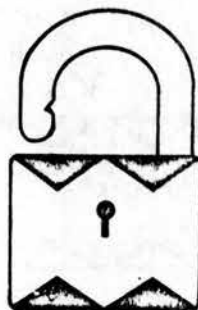




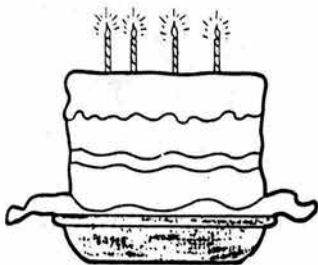
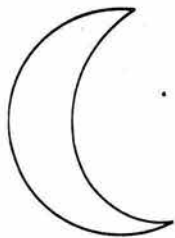
Tarjetón 10 (y)



Tarjetón 11 (d)

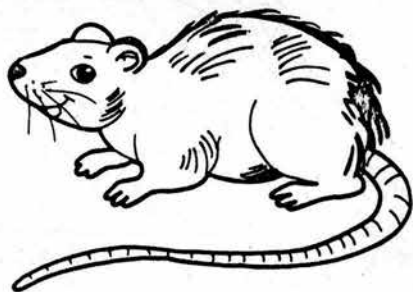


Tarjetón 12 (l)

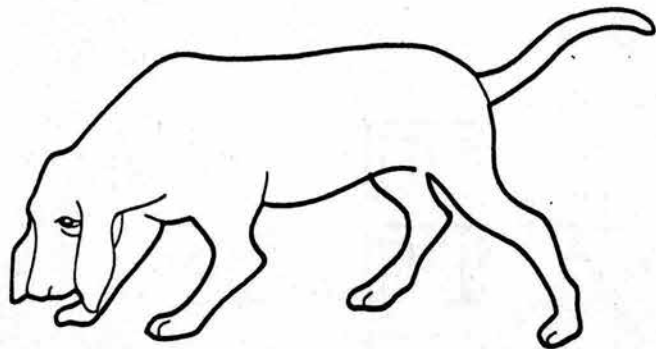


Tarjetón 13 (r)

Tarjetón 14 (r)



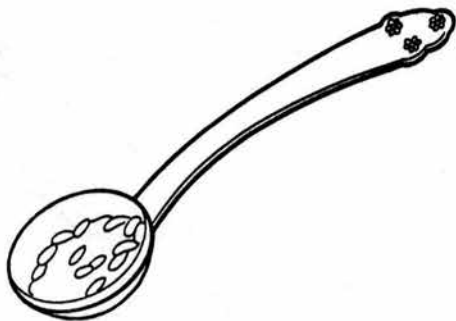
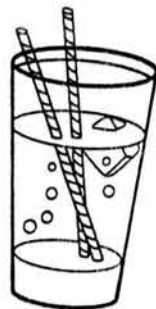
Tarjetón 15 (t)



Tarjetón 16 (c)



Tarjetón 17 (s)

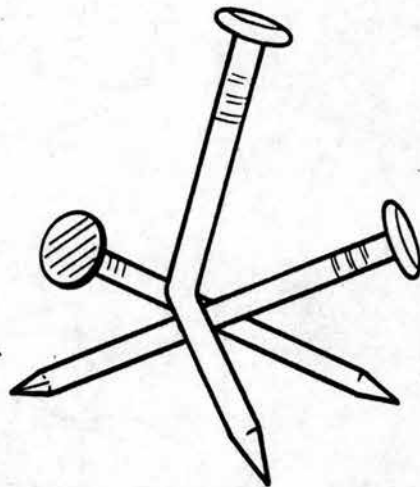
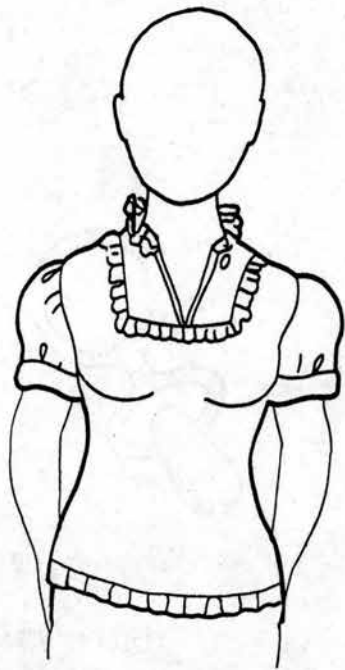


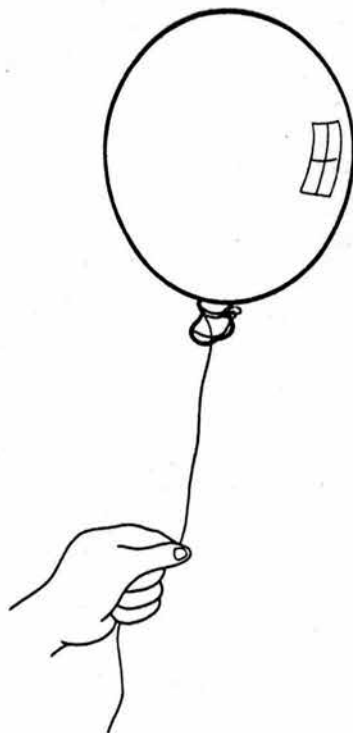


Tarjetón 18 (bl)

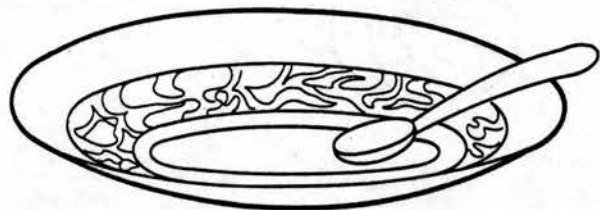
## Mezclas

Tarjetón 19 (kl)

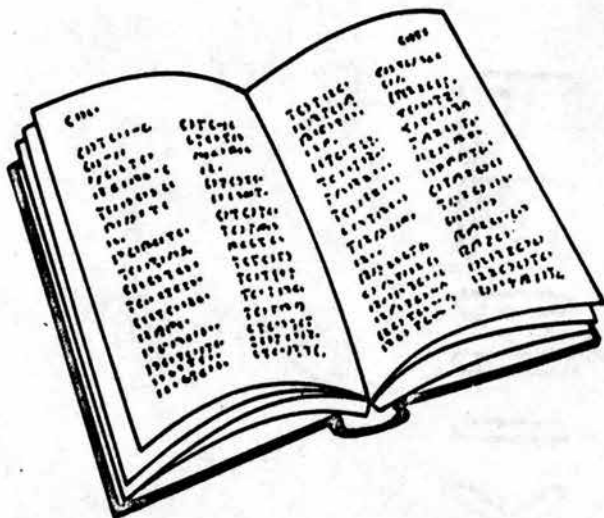




Tarjetón 22 (pl)

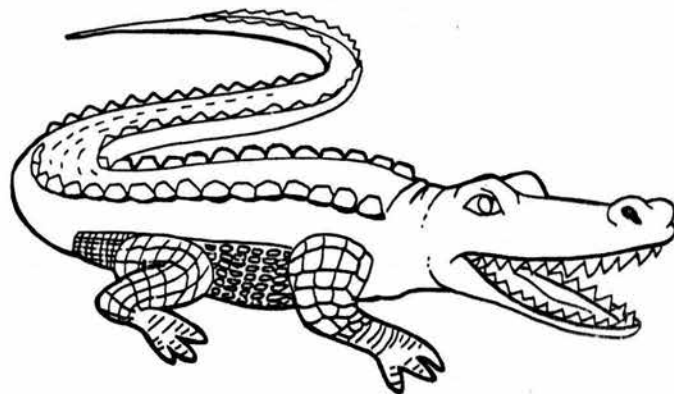
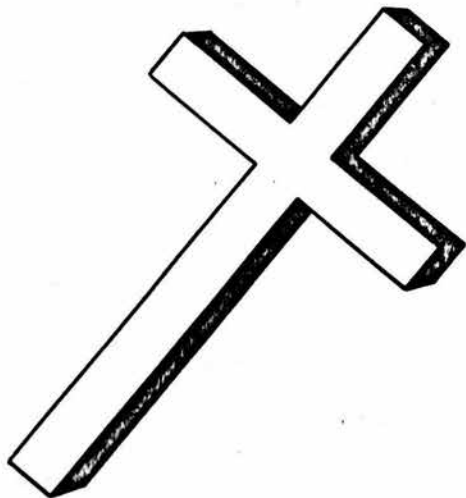


Tarjetón 23 (br)

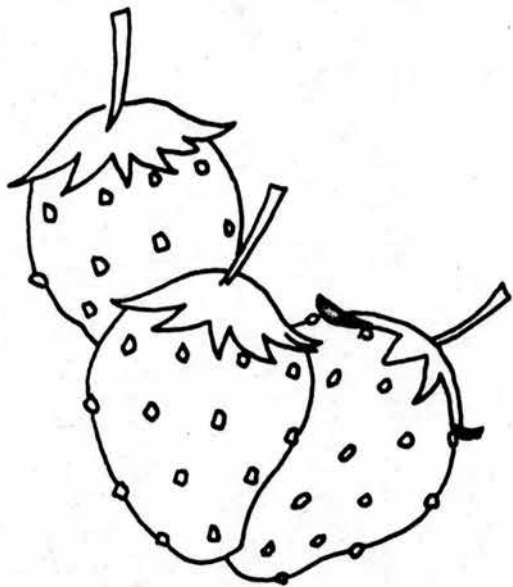


Tarjetón 24 (kř)

Tarjetón 25 (ďf)

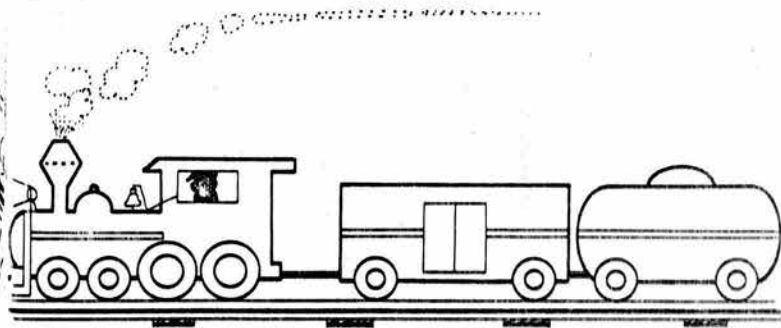
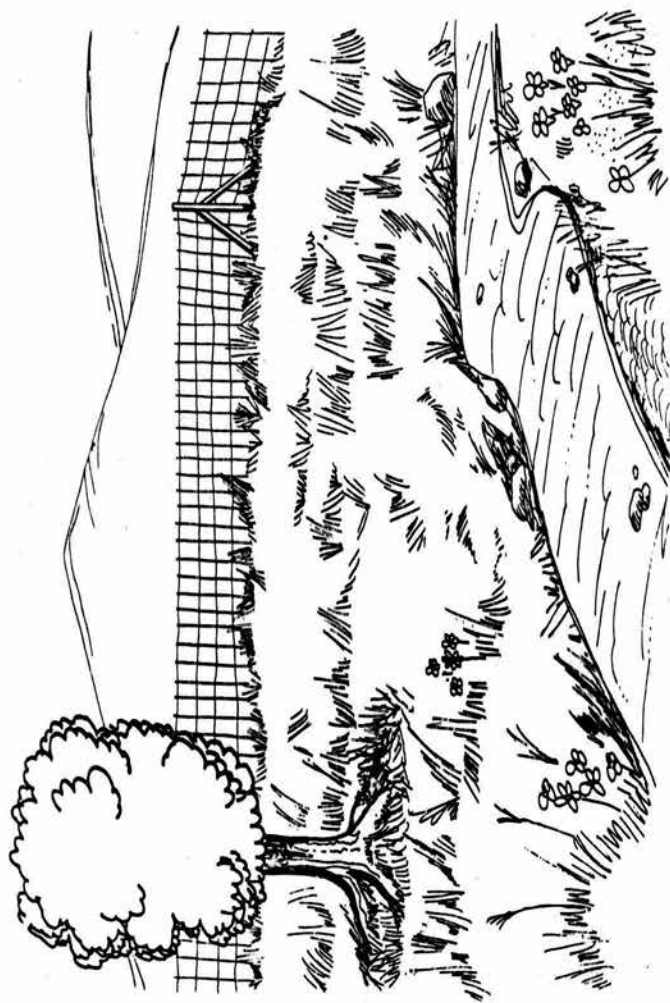


Tarjetón 26 (ff)



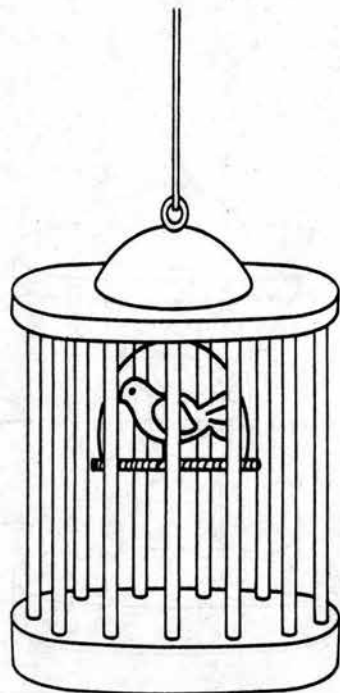
Tarjetón 27 (gr)



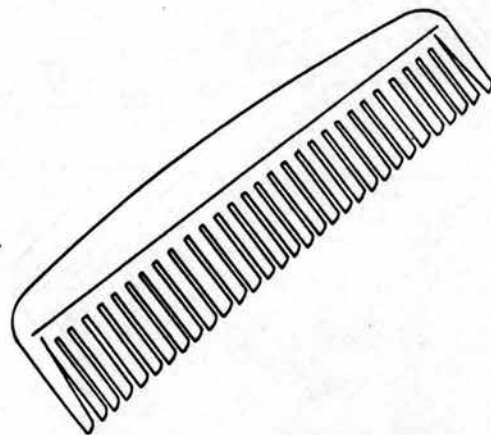


## Diptongos

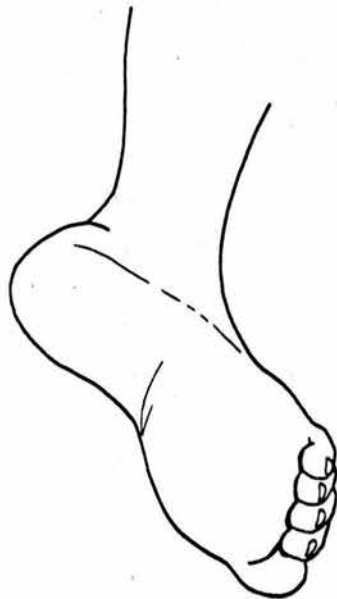
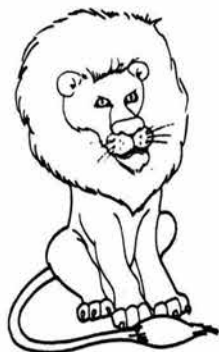
Tarjetón 30 (au)



Tarjetón 31 (ei)

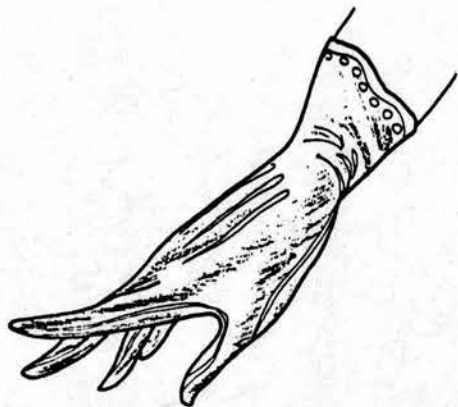


Tarjetón 32 (eo)

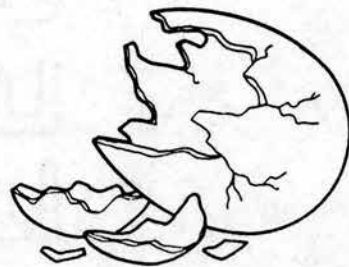
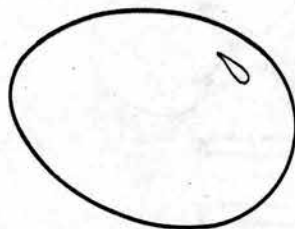




Tarjetón 34 (ua)



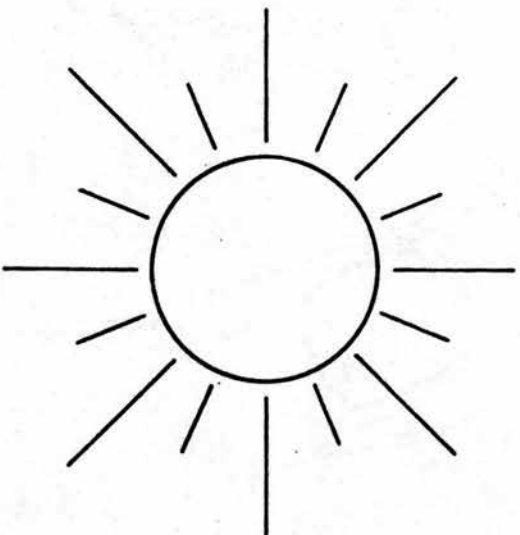
Tarjetón 35 (uc)



Targeton 3 (m)



Tarjeton 8 (I)



A N E X O E

EXAMEN DE ARTICULACION  
DE SONIDOS EN ESPAÑOL.

A N E X O F

EXAMEN DE ARTICULACION DE  
SONIDOS EN ESPAÑOL REVISADO

(EN DONDE SE INDICA EL NIVEL DE EDAD EN QUE UN  
NIÑO ADQUIERE CADA FONEMA)

**FALTA**

**PAGINA**

**451**

# apéndice C

EXAMEN DE ARTICULACION DE SONIDOS EN ESPAÑOL  
(Hoja de calificación)

Califique como sigue: sustitución, p/f; omisión, -/c; distorsión, /p; adición,  
escriba la palabra (*iguere* en lugar de *tigre*).

Tarjetcón num.	Nivel de edad	Sonido sujeto a prueba	Lista de palabras	1	2	3	Sonido añadido	Adición
				I	M	F		
1	3	(m)	mesa,	cama				
2	3	(n)	nariz,	narro,	botón			
3	3	(ã)		uña				
4	3	(p)	pelota,	mariposa				
5	3	(k)	casa,	boca				
6	3	(f)	foco,	elefante				
7	3	(y)	llave,	payaso				
8	3	(l)	luna,	bofa,	sol			
9	3	(t)	teléfono,	patín				
10	3	(ç)	chupón,	cuchara				
11	4	(b)	vela,	bebé				
12	4	(g)	gato,	tortuga				
13	4	(r)		aretes,	collar			
14	6	(r)	ratón,	perro				
15	6	(s)	zapato,	varo,	Lápiz			
16	6	(x)	jabón,	ofo,	reloj			
		(d)	dado,	candado,	rod			
17	4	Mezclas						
		(bl)	blusa					
18	4	(pl)	plato					
19	5	(fl)	flor					
20	5	(kl)	clavos					
21	5	(br)	libro					
22	5	(kr)	cruz					
23	5	(gr)	tigre					
24	6	(gl)	globo					
25	6	(fr)	fresas o fruta					
26	6	(pr)	prado					
27	6	(tr)	tren					
		(dr)	cocodrilo					
28	3	Diptor- gos						
		(aa)	puante					
29	3	(ue)	huevo					
30	4	(ie)	pie					
31	5	(au)	jaula					
32	5	(ei)	peine					
33	6	(eo)	león					

Ocupación de los padres \_\_\_\_\_ Lugar que ocupa  
el niño en la familia (hijo único, mayor, menor, etc.) \_\_\_\_\_

Comentarios: \_\_\_\_\_ Investigador: \_\_\_\_\_

BIBLIOGRAFIA



## B I B L I O G R A F I A

- Arnold, Arnold. "Cómo jugar con su hijo". Ed. Kapelusz Buenos Aires, - Argentina 1966.
- Audiometría. Audífonos. Caps. 9, 10, 11, 12.
- Baker, Harry Jay. "Introduction to exceptional children".
- Balthazor, J. Donald. "Auditory Training". Cap. 8
- Bases para una nueva política en Educación Especial. Metodología Gene - ral del Consejo Técnico de la Dirección General de Educación Especial. - SEP. México, 1980.
- Bijou, W. Sidney. "Psicología del desarrollo infantil". Vol. 3 Ed. Tri llas, México, 1982. pp. 153-157.
- Bijou, W. Sidney y Lindsley, Ogden R. "Let's Try Doing something else - kind of thing". Behavioral Principles and Exceptional Child. Hawghton Eric. pp. 68-75
- Birch, J. W. y Mathews, J. "The hearing of mental defectives". Am. J. Ment. Deficiency 55: 384, 1951.
- Bloom, Benjamin S., Hastings, J. Thomas y Nodaus, George F. "Evaluación

- del aprendizaje". Vol. 1. Ediciones Troquel Buenos Aires, Argentina "a edicipon, 1977.
- Bloomer, H. "A simple method for testing the hearing of small children". J. Speech Disorders 7: 311, 1942.
  - Bowley, Carduci. "El niño disminuido". Ed. Médico-Panamericana. Buenos Aires, 1976. pp. 17-55.
  - Brueckner, Leo J. y Bond, Guy L. "The diagnosis and treatment of learning difficulties". Appleton Century Crofts. Educational Division Meredith Corporation. New York, 1955.
  - Canfield, Norton. "Hearing a Handbook for Laymen". Escuela de Medicina de la Universidad de Yale, New Heaven. Conn. E.U.A. Doubleday and Company, Inc. Nueva York, 1959.
  - Cruickshank, William M. y Johnson, Orville. G. "Educating of exceptional children and youth". Printed in the U.S.A. by Englewood Cliffe, New Jersey, 1975. pp. 466-505
  - Cuadernos S.E.P. No. 8. "La Educación Especial en México". Febrero, 1981. Dirección General de Educación Especial (DGEE). Centro de Información y Documentación.
  - Darcy, M.C., Dale, B.A., Dip, Ed., Ph.D. "El niño sordo en el hogar y -

en la escuela". Instituto Nacional de la Comunicación Humana. (INCH) México, 1981. SSA. Universidad de Londres. Press. L.T.D. Traducción autorizada por el autor, por St. Pault's House Warwick Lane London. EC. 4.

- Davis, Hallowell, M.D. y Silverman, S. Richard, Ph. D. "Hearing and Deafness". Editors Holt, Rinehart and Winston, Inc. Third Edition USA, 1970. pp. 340-341 y 364-367.
- De Frid, Esther F. "Juego , libertad y creatividad". Ser Padres. Año IV No. 38.
- Del Castillo, del Valle Rosa. "Breve estudio acerca del retardo en el desarrollo: definición, causas, diagnóstico, estrategias y técnicas de intervención y prevención". Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), UNAM. Iztacala. Mexico, 1983. cap. III.
- Del Valle, Pablo G. "Juegos de educación física". Enciclopedia de las Aficiones. No. 7. Ed. Altea, España, 1973.
- Diccionario de Psicología. Ed. Orbis, España, 1986, pp. 170-171.
- Diccionario Larousse Español-Inglés, Paper Mate México. Ed. Andrómeda, 1977.
- Dunn, M. Lloyd. "Exceptional children in the schools". Printed in the USA by Holt Rindhart and Winston, Inc. University of Hawaii, 1973. Sec-

ond Edition. (Special Education in transition). Cap. 7.

- Erber, Norman P. "Illumination Factors in the Design of Classrooms for Deaf Children". The Volta Review, May 1979, pp. 226-235.
- Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla. "Modificación de conducta en la Educación Especial". Ed. Trillas, México, 1980.
- Galindo, E. y Taracena, E. "La enseñanza práctica integrada al servicio de la comunidad en el Area de Educación Especial y Rehabilitación de la ENEP Iztacala". En Ribes, I. Emilio. Técnicas de Modificación de Conducta.
- Galindo, E. "El concepto de retardo en el desarrollo y sus implicaciones para la enseñanza y el entrenamiento". ENEP UNAM Iztacala. Trabajo en el Simposio Interamericano sobre dificultades en el Desarrollo Infantil. Bogotá, Colombia, 1981.
- García, Pelayo y Gross, Ramón. "Pequeño Larousse en Color". México, Ediciones Larousse y Barcelona Ed. Noguer, 1975.
- Good, Thomas L. y Brophy, Jere E. "Educational Pshichology, a realis-ic approach". Printed en the USA, by Holt Rinehart and Winston, 1980. Caps. 15 y 19.
- Gunzburg, H.C. y Gunzburg, Anna L. "Mental handicap an phisical enviro-

- ment". Printed in USA by Cox Wyman LTD London, 1973. pp. 145-169.
- Haring, Norris G. y Brown, Louis J. "Teaching the severely handicapped" pp. 73-76, 78-80.
  - (-) Harris, G.M. "Enseñanza preescolar del lenguaje en el niño sordo". Ed. Científico-Médica, Barcelona, 1973.
  - Hayes, A. "Newby Audiology". University of Maryland. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1972. Third Edition. Cap. II.
  - Historia Clínica Infantil. Curso de Pruebas Psicométricas y Proyectivas Bateria Infantil.
  - Historia Clínica para Adultos. Curso de Pruebas Psicométricas y Proyectivas Bateria para Adultos.
  - Islas, León Angelina y Rodríguez, Galindo Dulce Ma. Tesis. "Programas de entrenamiento académico para individuos invidentes". ENEP UNAM Izta- cala, México, 1981.
  - John, Tracy, Clínica. "Curso por correspondencia de la Clínica para los padres de niños sordos en edad pre-escolar". 1979.
  - Juguemos con el bebé. "Nuestros niños: La mejor información para el cuidado de su hijo". Publicación gratuita del IMSS y del Congreso del

Trabajo.

- Kanfer, F.H. y Saslow, G. "Behavioral diagnosis archivines of General - Psychiatry". 1965, 12, pp. 529-538.
- Kazdin, Alan. "Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas" Ed. El Manual Moderno S.A. México, 1978, Cap. 4.
- Kenneth, Berger W. "Speechreading. Principles and Methods". Copyright 1972 by National Educational Press, Inc. First Edition. Cap. II
- Krumboltz, John D. Thotesen, E. Carl. "Counseling Methods". Printed in the USA. Copyright, 1976.
- La Educación Especial en cifras, 1976-1982. DGEE. Dirección Técnica. Departamento de Desarrollo del Sistema. México, Octubre, 1982,
- Lafourcade, Pedro D. "Evaluación de los aprendizajes". Biblioteca de - Cultura Pedagógica. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1973. Cap.I
- Landsheere, de Gilbert. "Evaluación continua y exámenes: Manual de docimología: un nuevo desarrollo conceptual y práctico de ambos procesos" Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación. Editorial El Ateneo, - Buenos Aires. Lima. Río de Janeiro-Caracas-Montevideo-México-Barcelona-Bogotá, 1973. Primera Parte.

- Los Padres son Maestros, Enciclopedia. Guía práctica para la correcta -  
formación de sus hijos. Vols. 6, 10, 12, 14, 23, 30. Educar Cultural -  
recreativa. México. Ed. Distribuidora Intermex, S.A., 1985.
- Lowenbraun, Sheila y Affech, James. "Teaching mildly handicapped child-  
ren in regular classes". Printed in the USA by A Bell & Howell Company.  
Columbus Ohio, 1976. pp. 102-103.
- Lowenbrawn, S. y Scroggs, C. "The hearing hadicapped". En: Hearing N.  
C. Behavior of exceptional children. Second Edition, 1973.
- Manual de Docencia. CONALEP. Dirección Académica. 2a. ed. México, 1984.
- Material para el Sordo.
- Mc. Conell, F. "Children with hearing disabilites", en : Exceptional -  
Children in the school, Dunn, op.cit.
- Melgar de González María. "Cómo detectar al niño con problemas del Ha -  
bla". Ed. Trillas 2a. ed. México, 1984.
- Mi Libro de Primer Año: "Lecturas". SEP, México 1984. Comisión Nacio-  
nal de los Libros de Texto Gratuitos.
- Mil quinientos Nombres para el bebé". Joyitas. Organización Editorial  
Novaro, México, 1977.

- Moores, F. Donald. "Educating the deaf". Psychology, principles and practices. Hougjton Mifflin Company. Boston, USA, 1978. Cap. II.
- Morkovin, Boris. "Rehabilitación del niño sordo". Orientaciones para integrarlo a la vida normal. La Prensa Médica Mexicana, 1963.
- Myklebust, Helmer R. "Auditory Disorders in children". A manual for differential diagnosis. Ed. Grune and Stratton. Inc. New York, London, 1954. pp. 237-243 y 284-287.
- Oyer, Ph. D. Herbert. J. "Measurement procedures in Speech hearing and Language". Ed. Sodahand Singh, Ph. D. University Park Press, 1975. Cap. The measurement of the dimensions of Visual Communication.
- Pascoe, David P. "Enseñando al niño sordo a hablar". Ministerio de Educación. Dirección de Educación Primaria y Normal. Caracas, 1964.
- Perello, J. Tortosa F. "Sordomudez, audiofonía y logopedia". Ed. Científico-Médica. Barcelona, 1972. Cap. XI.
- Perry, Ann L. "A Lipreading Curriculum for Adults". The Volta Review. Vol. 80, No. 2, February-March, 1978.
- Perry, M.S. y Silverman, PH. D.S. Richard. "Speechreading, Hearing and Deafness". Fourth Edition. Hallowell Davis, M.D.A. Richard Silverman and Winston, 1978.



- Pollack, D. "The development of speech, in Educational Audiology for the limited hearing infants". 1974. Ed. Charles C. Thomas Publisher.
- Polando, Rodrigo. "Instrumentos de evaluación indirectos". Unidad IV.
- Puch, J.F. y Bermúdez, M. "Juegos y Pasatiempos". Enciclopedia de las aficiones. No. 3. Ediciones Altea, España, 1973.
- "Rimas y Nanas". IMSS y Congreso del Trabajo. Ed. a cargo de la Subdirección de Servicios Institucionales y la Jefatura de Nuevos Programas, 1985.
- Ribes, I. Emilio. "Algunas consideraciones sobre la prevención del retardo en el desarrollo". UNAM. Trabajo presentado en el II Congreso Interamericano de Retardo Mental. Panamá, Agosto, 1975.
- Ribes, Iñesta Emilio. "Técnicas de Modificación de Conducta". Su aplicación al retardo en el desarrollo. Ed. Trillas, México, 1977.
- Sanders, Derek A. "Aural Rehabilitation". The nature of communication problems arising from impaired hearing is examined within a step-by-step theoretical framework. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.
- Smith, Robert M. y Neisworth, John T. "The exceptional child. A functional approach". Printed in the USA by Mc. Graw Hill, Inc. 1975. pp.98

- Sund, Robert B. y Picard, Anthony, J. "Objetivos conductuales y medidas de evaluación: Ciencias y Matemáticas". Ed. Trillas, México, 1976. Cap. 9.
- Suria, Ma. D. "Guía para padres de niños sordos". Imp. Hogar No. 1 - Ntra. Sra. de Port D.L.B., 1974.
- Telford y Sawrey. "El individuo excepcional". Ed. Prentice-Hall Internacional, México, 1973. Cap. 12.
- Tornini, Jorge. "Cómo jugar y divertirse con los niños en casa". Ed. - Altalena, España, 1980.
- Zaragoza, E.L. "Comentarios sobre un diagnóstico conductual para sujetos con retardo en el desarrollo". ENERP UNAM Iztacala, 1979. (cita a Ullman y Krasner, 1975).