

Claves multisensoriales.

*Lucía Díaz Carcelén y Águeda Brotóns Puche.
CEE Santísimo Cristo de la Misericordia (Murcia)*

Resumen

Para algunos alumnos, el procesamiento de la información auditiva les resulta dificultoso, decodificar la información verbal es un proceso complejo al cual no pueden acceder todas las personas, además la información auditiva es rápidamente cambiante. Si les ofrecemos claves visuales la participación en su entorno aumenta, pero tampoco garantizamos el acceso a la información de todos los alumnos, puesto que no todos pueden decodificar mensajes auditivos y/o visuales. Por ello algunos alumnos necesitan el respaldo de claves multisensoriales, (fundamentalmente recordatorios táctiles), para garantizar el acceso a la información de su entorno.

Introducción

En esta comunicación reflejamos la experiencia de trabajar la estructuración temporal en un centro de educación especial pensando en alumnos con necesidad de apoyo extenso y generalizado.

Para algunos alumnos, el procesamiento de la información auditiva les resulta dificultoso, decodificar la información verbal es un proceso complejo al cual no pueden acceder todas las personas, además la información auditiva es rápidamente cambiante, por ello nos apoyamos en información visual, puesto que los mensajes visuales hacen posible que el niño centre su atención en ellos antes de que el mensaje desaparezca, ante lo cual ganamos

en permanencia en el tiempo y le damos mayor tiempo para procesar la información.

Una vez llegados a este punto, nos dimos cuenta de que muchos alumnos, (la gran mayoría) participaban más en su entorno si le ofrecíamos claves visuales, pero también nos encontrábamos con otro alumnado que también presentaba dificultades en el procesamiento visual, la información visual y auditiva no era significativa ni entendible.

Para ellos necesitábamos el respaldo de claves multisensoriales, para garantizar el acceso a la información de su entorno. Es en ese momento cuando decidimos iniciar el proyecto de “claves multisensoriales”.

Objetivos del trabajo

- Rescatar al alumno del sentimiento de “indefensión aprendida”, al no controlar su entorno.
- Dar al alumno la posibilidad de hacer elecciones.
- Ayudar al alumno a organizar su pensamiento al darle una información accesible.
- Garantizar la participación del alumno en su entorno.
- Dotar a todos los alumnos de un entorno predecible y segurizante.

En definitiva buscamos que todos los alumnos puedan anticipar, participar, responder, elegir y tomar decisiones.

Creemos en una escuela en la cual el alumno pase de espectador a actor, enseñándole a conducir el vehículo de su vida que solo a él le corresponde llevar.

Metodología

A la hora de planificar la organización del aula, tomamos como punto de partida las necesidades que nuestros alumnos plantean. Así, la falta de estructuración interna que manifiestan requiere una estructuración externa extra del espacio y del tiempo, que les ayude a comprender lo que pasa y lo que va a pasar; dónde se sitúan ahora y dónde se van a encontrar. Contribuyendo a dotar de sentido sus acciones y de anticiparlas.

El modo en que concretamos nuestra intervención es utilizando claves multisensoriales (objetos reales y en miniatura, fotografías, pictogramas, canciones, ritmos, signos...) agendas personales, respetando el derecho que tiene todo alumno a textos accesibles (Literidad), proporcionando junto a las claves multisensoriales un entorno con modelos variados del uso de la lengua impresa.

Estas claves multisensoriales son para que los alumnos con necesidad de apoyo extenso y generalizado controlen su entorno, a través de la organización temporal.

Con ello se garantiza que todos los alumnos tengan un entorno predecible y segurizante, y a su vez, que al pasar de un ciclo o etapa al siguiente estas claves permanezcan siendo estables.

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS A LA LITERIDAD (WAVES OF WORDS, SERIE ISAAC)⁹³

El derecho a tener la oportunidad de aprender a leer y a escribir. Oportunidad que supone el compromiso de participar en tareas llevadas a cabo con un alto nivel de éxito.

El derecho a tener en todo momento textos accesibles, claros, con sentido, cultural y lingüísticamente apropiados.

Textos, ampliamente definidos, que vayan desde libros con dibujos hasta periódicos y novelas, desde cajas de cereales a documentos electrónicos.

El derecho a interactuar con otros al leer, escribir o escuchar un texto. La interacción conlleva preguntas, comentarios, discusiones y otros tipos de comunicaciones sobre el tema o relacionadas con éste.

El derecho a tomar decisiones en la vida, que se hace posible gracias a habilidades en la lectura y la escritura. Estas decisiones afectan, entre otros aspectos, al empleo y cambios de empleo, a la independencia, a la participación en la comunidad y a la seguridad en sí mismo.

El derecho a tener profesores y otros proveedores de servicios que conozcan bien los métodos y principios sobre la instrucción en la lectura y la escritura. Los métodos incluyen, entre otros aspectos, la instrucción, la evaluación y las tecnologías requeridas para hacer la lectura y la escritura accesible a personas con discapacidad. Los principios incluyen, entre otros, la convicción de que la lectura y la escritura se aprenden en cualquier lugar y en cualquier momento, y que ninguna persona es tan discapacitada que no pueda beneficiarse de las oportunidades de aprender a leer y escribir.

El derecho a vivir y a aprender en entornos que proporcionen modelos variados del uso de la lengua impresa. Los modelos son muestras del uso intencionado de la lengua impresa, tales como leer una receta, pagar una cuenta, compartir una broma o escribir una carta.

El derecho a tener oportunidades educativas de por vida que incorporen la preparación para la literidad y su uso. Las oportunidades educativas que se dan a una persona para adquirir la habilidad de leer y escribir, indepen-

93 TAMARIT, J.; DE DIOS, J.; DOMÍNGUEZ, S.; ESCRIBANO, L. "PEANA: Programa de estructuración ambiental en el aula de niños autistas". Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2007/TRD/Artic/PEANA.htm

dientemente de cuándo sean proporcionadas, pueden aportar un poder del que no se le puede privar.

Traducido por Cristina Larraz Istúriz <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/160/160dossier.pdf>

Desarrollo de la experiencia

“Si el entorno es accesible, yo puedo ser autónomo”

Una organización adecuada del entorno ayuda a nuestros alumnos a comprender mejor el medio y a predecir los acontecimientos que habitualmente suceden en él, lo cual les permite desenvolverse con un mayor grado de autonomía y experimentar el poder sobre el entorno al pasar de espectadores pasivos a actores, principales protagonistas de su historia.

El proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños autistas, elaborado por el Equipo CEPRI, denominado *PEANA, que constituye la base de nuestro modelo de estructuración espacio-temporal, parte de la premisa de que “El dominio y control sobre el entorno propicia una flexibilización de nuestra conducta y nos permite expresarnos con un mayor grado de espontaneidad”.

A través de este, proyecto del que hemos bebido muchos centros específicos, se busca la eliminación de barreras psicológicas y la adaptación del entorno con claves accesibles para el alumno.

CLAVES MULTISENSORIALES



PREALIMENTACIÓN

Clave auditiva

**"Voy a aprender,
voy a aprender,
como tengo que comer,
como tengo que beber,
mi boca abriré,
mi lengua sacaré,
hacia un lado,
hacia otro,
con los labios soplaré".**

Clave visual



Clave gestual



ANTES: Mano abierta, dedos hacia arriba y palma hacia atrás, separada hasta quedar la punta de sus dedos apoyada sobre el hombro del otro lado.

DE: Dedo índice extendido se apoya en el hombro contrario.



COMER: La mano con los dedos juntos se acerca y se alga de la boca.

Clave somática-vibratoria

Un vibrador en la cara.

Si el entorno es complejo las claves utilizadas no se adaptan al procesamiento de la información de los alumnos, no es predecible, sino por el contrario el alumno lo vivencia como caótico y sin sentido, provocamos sentimientos de indefensión aprendida que pueden derivar en muchos casos en alteraciones de conductas o situaciones de desconexión voluntaria por falta de comprensión.

Sin embargo, si somos capaces de eliminar las barreras psicológicas (como menciona el Proyecto PEANA) y adaptar el entorno mediante claves multisensoriales que le permitan al alumno tener información suficiente, por anticipado de dónde se encuentra y lo que va a suceder, estamos potenciando su capacidad para controlar e incidir en su entorno, dotamos al alumno de poder.

Conclusiones

Nuestra experiencia corrobora el hecho de que una adecuada organización del entorno ayuda a los alumnos con necesidades de apoyo educativo a comprender mejor su ambiente, a predecir lo que sucede en él, a regular su comportamiento, y ello les ayuda a desenvolverse con un mayor grado de autonomía e independencia.

Referencias bibliográficas

- Tamarit, J.; de Dios, J.; Domínguez, S.; Escribano, L. (1990) "PEANA: Programa de estructuración ambiental en el aula de niños autistas". Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia,
- Larraz Istúriz, Cristina (2006) "La comunicación aumentativa" Minusval nº 19 (págs. 17-19)
- Hodgdon, Linda A. (1995) *Estrategias visuales para mejorar la comunicación*. Ayudas prácticas para la Escuela y el Hogar. M.ED., CCC. SLP. English Edition. Traducción Vilma Haiek. De Sola. ISBN: 0-9616786-4-X.
- Basil, C., Soro-Camats, E. y VonTetzchner, S (1994). *Estrategias iniciales para la enseñanza de comunicación aumentativa*. Parte I y II (vídeo). Barcelona: Universidad de Barcelona Centro, Balmes 21.
- Basil, C., Soro-Camats, E., Rosell, C. (2000). *Sistemas de Signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Ed. Masson, Barcelona
- Baumgart, D., Johnson, J. y Helmstetter, E. (1996). *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza. Psicología (Original en inglés, 1990).

- Cabezón, J., Vázquez, M.C., Molinonuevo, J.I. y Gonzalo-Bilbao, P. (1994). *Lenguajes alternativos*. Madrid: CEPE.
- Comunicación Aumentativa y Ayudas Técnicas. Actas de las II Jornadas Aragonesas. (2.003) DGA Educación Cultura y Deporte. Zaragoza
- Martín-Caro, L. y Junoy, M. (2.001): *Sistemas de Comunicación y parálisis cerebral*. ICCE, Madrid
- Puyuelo Sanclemente M., Arriba de La Fuente J.A. (2000): *Parálisis cerebral infantil. Aspectos comunicativos y psicopedagógicos. Orientaciones al profesorado y a la familia*. Ed. Algibe. Málaga.
- Puyuelo M. Póo P., Basil C. Le Métayer M. (1996): *Logopedia en la parálisis cerebral. Diagnóstico y tratamiento*. Ed. Masson
- Rebollo Martínez, A.M., Capel Sánchez, A. y otros (2.001): *Diccionario de Signos para alumnado con n.e.e. en el área de comunicación y lenguaje*. Consejería de Educación y Universidades. Murcia
- Rosell, C. y Basil, C., (1998). "Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: características y criterios para su uso" en Basil, C., Soro-Camats, E., Rosell, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación y la escritura. Principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson. Págs. 7-21
- Sotillo, María. (1993). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Ed. Trotta. Madrid.
- Tamarit, J. (1.991): *Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: Intervención mediante sistemas de Comunicación Total*. En C. Basil y R. Puig (Eds.): *Comunicación Aumentativa*. Madrid INSERSO
- Torres Monreal, Santiago. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa; sistemas y estrategias*. Ed. Algibe. Málaga
- WARRICK A. (2002) *Comunicación sin habla*. ISAAC Serie 1. Editado por CEAPAT Madrid
- Von Tetzchner, S y Martinsen, H (1993). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Visor.