

LOS SIMBOLOS BLISS EN PREESCOLAR

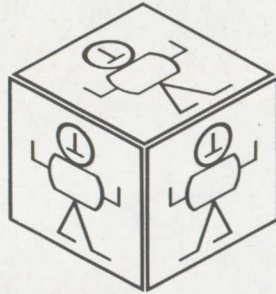
Anne Warrick

C 1434/10

1001769

C 1434/10

~~1568-4~~



~~MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIR. GRAL. DE RENOVACION PEDAGOGICA
CNREF INNOVACION
05 BR. 1991
DOCUMENTACION~~

LOS SIMBOLOS BLISS EN PREESCOLAR



Anne Warrick



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL

BIBLIOMEC
058785



R. 128625



© Coedición del Ministerio de Educación y Ciencia (Servicio de Publicaciones) y FUNDESCO, (con la ayuda de la Dirección General de Acción Social para el Comité Nacional de Comunicación No Vocal).

© 1985 de la edición en castellano: Ministerio de Educación y Ciencia.
Dirección General de Educación Básica.
Subdirección General de Educación Especial.

© Traducción: Aurelio Martínez Benito.
Revisión: Pilar Such Acín y Ramón Puig de la Bellacasa.

© Título original: Blissymbols for Preschool Children.
Autor: Anne Warrichk.

© Copyright © 1978.

The Blissymbolics Communication Institute, Toronto, Canadá. Editor: Barbara Hehner.

© «Blissymbols used herein derived from the symbols described in the work, *Semantography*, original copyright © C. K. Bliss 1949. Blissymbolics Communication Institute exclusive licensee, 1982».

* * *

1.ª edición: noviembre, 1985. Tirada: 3.000 ejemplares.
Edita: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.
Diseño de cubierta y maquetación: LUIS LOPEZ GIL.

* * *

ISBN: 84-369-1256-4
Depósito Legal: M. 38693-1985
Impreso en España por **grafoffset sl** Getafe (Madrid).

INTRODUCCION

El Centro de Tratamiento de Niños Disminuidos de Ottawa tiene un programa integral para niños discapacitados. Servicios de logopedia, terapia física y ocupacional, junto con asesoramiento familiar y enseñanza preescolar a media jornada, se hallan a disposición de los niños comprendidos entre dos años y medio y cuatro años. Durante un año escolar (septiembre de 1975-junio de 1976) la matrícula en enseñanza preescolar hizo posible la creación de un programa de símbolos para un reducido grupo de niños, cuatro en total. Un día escolar típico consistía en actividades de juego, una actividad organizada,

zumo y galletas, actividades en corro —bien un cuento o música— y alguna que otra salida del Centro. Nuestro objetivo era «dar vida» en este marco a los símbolos Bliss e incluirlos en las actividades diarias, tanto del personal como de los niños.

Nuestra pequeña familia «Bliss» sólo duró un año. Los grados de evolución variaron, los padres se mudaron de domicilio y los programas cambiaron. No obstante, es un año que recordamos con agrado, en el que aprendimos mucho y espero que, al compartirla con el lector, otros niños puedan beneficiarse del conocimiento de nuestra experiencia.

AGRADECIMIENTOS

Todas las personas que me he encontrado en el mundo de los símbolos han contribuido de alguna manera a este librito. No obstante, querría expresar un agradecimiento especial a las siguientes: C. K. Bliss, por compartir sus símbolos con nosotros; Shirley McNaughton, Bárbara Kates y Jinny Storr, del Blissymbolics Communication Institute (*), por su orientación sobre el contenido y los símbolos que en él aparecen; Sheila Young, profesora de enseñanza preescolar, y su ayudante, Ruby Weinshanker, por poner en práctica el programa y mostrarme a fondo el mundo de la educación de la primera infancia, y,

finalmente, a George, Jocey, Karen y Kevin, por hacerlo posible.

Los símbolos Bliss que ilustran estas páginas son los símbolos aprobados por el BCI (*).

⊗ _____ ⊗

Una expresión con símbolos entre estos indicadores de combinación indica que esta agrupación de símbolos ilustra una forma posible de representar dicho significado con símbolos Bliss. En la actualidad, tales símbolos combinados no forman parte del vocabulario standard de símbolos Bliss del BCI.

(*) Instituto de Comunicación Blissimbólica.

PROLOGO A LA EDICION ESPAÑOLA

Recientemente, hemos publicado los primeros materiales y bibliografía básicos del Sistema de los Símbolos Bliss, destinados a facilitar a los profesionales de la educación especial y de la rehabilitación su estudio y uso en favor de los niños o adultos que necesitan sistemas de comunicación no-vocal.

Esta línea de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, emprendida con el asesoramiento y la colaboración técnica de FUNDESCO y de otras instituciones, como ASPACE de San Sebastián, tenía que completarse necesariamente con algún material divulgativo, que facilite una información inicial y unas orientaciones prácticas sobre el Sistema Bliss y sobre sus aplicaciones.

Tal es el objeto de folletos como este de *Los Símbolos Bliss en preescolar* y de *Los Símbolos Bliss. Una introducción*, que se publica en la misma serie.

Este folleto es el resultado de la experiencia de trabajar con los símbolos Bliss en un centro preescolar en que se educan niños disminuidos de dos años y medio a cuatro años. Está lleno de sugerencias

prácticas y confiamos en que sirva para facilitar un poco más la integración de niños sin habla en el nivel preescolar en nuestro país y para que los educadores se acerquen a un método destinado a prevenir retrasos lingüísticos y cognitivos en esas etapas cruciales de la vida del niño.

El folleto se co-edita con FUNDESCO, ya que con ayuda técnica y económica procedente de los programas de publicaciones y difusión de su Comité Nacional de Comunicación No-Vocal, se financia la mitad de su tirada. Además, puesto que la Dirección General de Acción Social del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social está subvencionando dicho Comité, podemos decir que es una iniciativa conjunta de Educación especial y de Acción Social. En realidad, el sistema Bliss y, en general, los métodos de comunicación no-vocal interesan por igual a los servicios de educación y a los servicios de rehabilitación, que tienen entre sus misiones el facilitar medios de comunicación para aquellas personas cuyas deficiencias les impidan expresarse oralmente.

Valoración: ¿Qué es un niño «Bliss»?

El logopeda que trabaja en un centro de tratamiento es con frecuencia la persona encargada de valorar y seleccionar a los niños que pueden beneficiarse con un sistema de comunicación no-vocal.

Los estudios de pronóstico en la parálisis cerebral han demostrado que la presencia o ausencia de reflejos infantiles facilita una valoración precisa de las capacidades físicas y comunicativas. En mi calidad de logopeda la función que tenía en el centro era examinar a cada niño para ver si se daban o no en ellos las siguientes reacciones posturales y tónico reflejas: a) Reflejo Moro, b) Reflejo enderezador del cuello, c) Reacción de colocación de las piernas, d) Reacción de marcha automática, e) Reflejo del paracaidista, f) Reflejo tónico asimétrico del cuello, y g) Reflejo tónico simétrico del cuello, con el fin de fijar un nivel cronológico de desarrollo motor.

Debe tenerse también en cuenta la apreciación de la estimulación sensorial de la musculatura oral y facial, pues los paráliticos cerebrales que sufren una discapacidad grave frecuentemente son hipersensibles al tacto, el sonido y la temperatura, aspectos todos ellos que pueden guardar relación con los programas terapéuticos a seguir.

También debe valorarse la función oral motora. No es probable que los niños gravemente afectados vayan a tener aptitudes para el habla. Ya que los estadios reflejos de la función oral motora van a la par de la función refleja física. A menos que las reacciones de chupar, tragar y masticar se disocian del conjunto de las reacciones corporales, las aptitudes orales motoras requeridas para articular el habla se verán disminuidas y los intentos del niño de hablar se limitarán a simples vocalizaciones. Los patrones de alimentación gravemente afectados, frecuentemente descritos por los padres, reforzarán la probabilidad del niño no-vocal.

A la luz de limitaciones físicas tan severas como las aquí descritas, y que normalmente se consideran indicativas de una deficiencia intelectual, ¿cómo valorar los

niveles de funcionamiento intelectual? Siempre que sea posible, es preferible que la valoración psicológica esté a cargo de alguien familiarizado con niños no-vocales y con deficiencia física grave. Desgraciadamente esto no siempre resulta posible y hay que confiar en las observaciones personales. Cabe considerar la forma en que el niño se ha adaptado a su discapacidad. ¿Tiene una respuesta sí/no a lo que se le pregunta, ya sea por medio de expresiones faciales, gestos o movimientos de los ojos, indicando así su capacidad para comprender, escoger y mostrar un deseo de comunicarse? ¿Está el niño interesado en su entorno? ¿Tiene curiosidad? ¿Comprende el humor de una determinada situación? ¿Responde adecuadamente a los cambios del entorno? Si la respuesta a estas preguntas es «sí», cabe suponer una inteligencia innata favorable, aunque ello se verá modificado en cierta medida por el grado de las limitaciones físicas. No obstante, es nuestra obligación asegurar que tales modificaciones son mínimas. Ello requiere la valoración precisa de la capacidad de lenguaje receptivo y el desarrollo del conocimiento de cada niño por medio de la ampliación de las experiencias del entorno.

La capacidad de lenguaje receptivo de los niños puede valorarse mediante tests estandarizados. Imágenes pictográficas nos han resultado de gran utilidad a la hora de evaluar los niveles de lenguaje receptivo. También es esencial la valoración informal a través de la observación del niño.

La comunicación requiere la interacción entre «el que habla» y «el que escucha», situación que con frecuencia se vuelve desagradable para el niño gravemente discapacitado. Al hablar al niño, debido a los elementos atetósicos o espásticos que se dan en él, la madre puede encontrar conductas extrañas y muecas faciales que le resulten difíciles de aceptar, provocando el que evite la comunicación. El desconcertado niño, la evita también y, de esta forma, inicia sin saberlo el retraso de su desarrollo personal y emocional, gran parte del cual se logra por lo demás a través de la relación progenitor-hijo. Es evidente que tanto los padres como el niño van a necesitar un gran apoyo cuando se vean dentro de un programa que

intenta revivir y ampliarse a partir de una situación desgraciada previa.

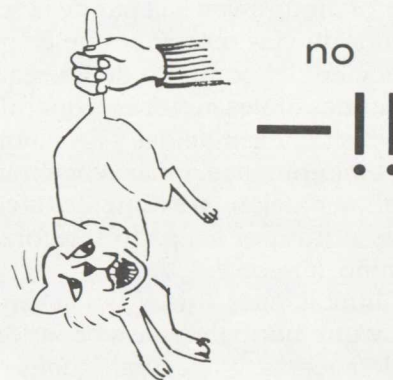
Una vez sentado que esa comunicación no-vocal, bien por sí sola o conjuntamente con un enfoque neurofisiológico, no hace sino favorecer al niño, es el momento de discutir el plan de tratamiento con sus padres. Sin su comprensión y su apoyo al programa, el éxito es dudoso. Si la entrevista se lleva a cabo de forma honesta y sincera, teniendo presentes en todo momento los intereses del niño, los padres podrán expresar ciertas reservas, pero lo lógico es que no muestren una hostilidad tajante. De hecho, la mayoría de los padres, comprendiendo la necesidad de que su hijo desarrolle un lenguaje receptivo y un medio de comunicación sustitutivo para facilitar tanto el aprendizaje general como el programa educativo del niño, estarán cuando menos encantados de colaborar en cualquier plan terapéutico que se les sugiera. Debe recordarse que los padres son los mayores aliados... conocen a sus hijos mucho mejor que nadie. Debe consultárseles a menudo y hacer que participen en las actividades preescolares —por ejemplo, fiestas de cumpleaños, navidad o cualquier fiesta local—, siempre que ello sea posible. A los niños también les gusta que sus padres, hermanos y hermanas vayan a las excursiones. El programa de símbolos va a ser un asunto familiar, por lo que lo más recomendable es hacer que la familia entera participe en él, y de esa forma pueda ver cómo funciona.

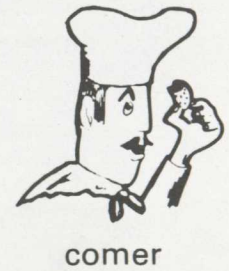
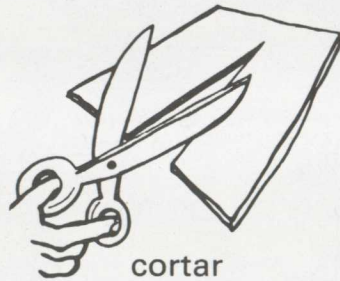
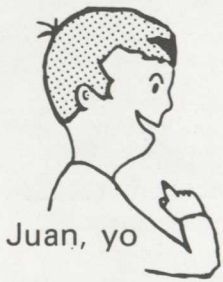
Es importante explicar a los padres y al niño, en términos más sencillos, que durante un tiempo va a utilizar para hablar, tanto las manos, como la boca. Hay que decirle que ayudará a su mamá, a sus amigos y al mismo logopeda si puede indicarle, y contarle, qué le gustaría hacer o con qué le gustaría jugar, iniciándose así el proceso de transferencia de las aptitudes orales a las manuales.

Iniciación del programa: Diseño del vocabulario

El primer paso es conseguir establecer una respuesta fiable sí/no mediante la función de la mano. Se requieren

dibujos significativos, y yo he encontrado dos, adaptados del programa de lenguaje Mecham, que han resultado de suma eficacia. Al parecer el niño, una vez valorado como apto para el aprendizaje de símbolos, sabe apreciar bien que portarse mal con el gato de la familia es un «no», mientras que la cordialidad y el afecto son cualidades muy aceptables. Estos dibujos, u otros cualesquiera, se colocan a la izquierda y la derecha de la bandeja que tiene el niño en el regazo para indicar «no» y «sí» respectivamente, y se entrena al niño para que los utilice para dar respuestas positivas o negativas. Una vez aprendida esta conducta, se les pueden añadir a ambos los signos de más y menos, a modo de iniciación para pasar a los símbolos.



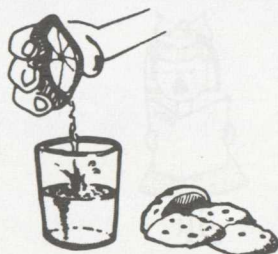




divertido



bien, bueno



zumو y galletas



casa



feliz



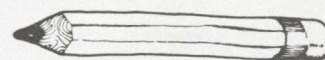
enfermo



libro



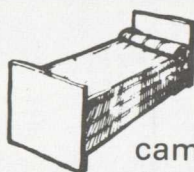
grande



lápiz



pequeño



cama



disco

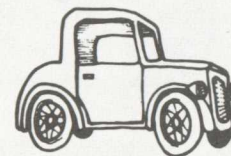


arriba

abajo



autobús del colegio



coche



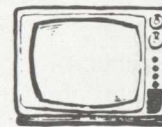
triste



furioso



círculo

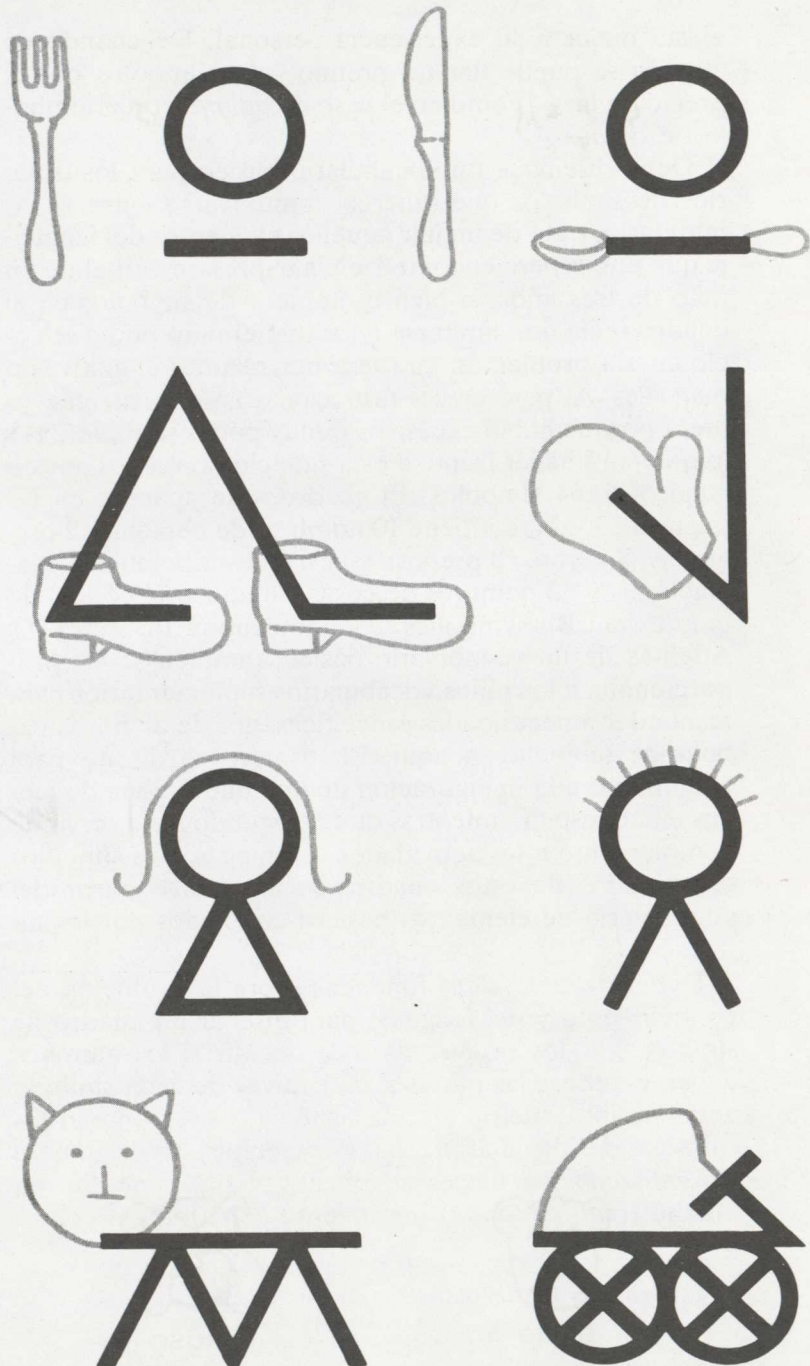


T. V.

También pueden añadirse dibujos en la bandeja, que muestren necesidades básicas: comida, bebida, baño, fotografías de la familia, etc., hasta llegar a conformar todo un tablero de dibujos. En las páginas 9 y 10 hay un tablero de imágenes con una disposición lingüística similar a un cuadrado standard de símbolos Bliss. A la izquierda están los sustantivos personales: Mamá, Papá, Juan (nombre del niño para quien se confeccionó el tablero), chico, chica; a la derecha de las personas están las acciones; más a la derecha nos encontramos con descripciones y, finalmente, los objetos.

Personalmente a mí el cuadro me gustó mucho, y supuse que para un niño sería más atractivo que un cuadro de símbolos Bliss. Si lo menciono es porque impuse mis ideas a las de los niños. Jamás les vi preferir espontáneamente este cuadro a uno de símbolos, y a mi juicio deben procurarse siempre materiales que el niño, y no el profesor, encuentre atractivos. Existe también la posibilidad de que el niño mentalmente asocie los dibujos reales con los libros y que los símbolos hayan sido asociados mentalmente por el niño con el habla y, en consecuencia, el niño selecciona el objeto más apropiado para la situación inmediata —normalmente, la comunicación— y por tanto escogerá el cuadro de símbolos antes que cualquier otra cosa.

Junto con el aprendizaje de la respuesta manual sí/no y la indicación de los dibujos, también se les ponía en contacto con símbolos pictográficos básicos. Cuando se precisaban «ayudas» —por ello entiendo dibujos transitorios adicionales a los símbolos para facilitar la comprensión y el aprendizaje del niño— estas líneas se trazaban siempre en color, y cada símbolo permanecía en negro. A continuación los colores se desvanecían poco a poco, a medida que tenía lugar el aprendizaje, para quedar finalmente el símbolo original. Por mi parte recomendaría que las adiciones a los símbolos fueran lo más sencillas y apropiadas posibles en relación con el entorno habitual del niño: por ejemplo, para los niños paráliticos cerebrales, severamente afectados, prefiero el símbolo *alimento* dibujado con una cuchara en lugar de con un cuchillo y un tenedor puesto que la alimentación con cuchara se



ajusta mejor a su experiencia personal. De cuando en cuando se puede dar un premio —dos símbolos por el precio de uno— como en el caso de *animal* con el símbolo de *cara*.

Debe diseñarse un vocabulario básico para los usuarios de símbolos que quieren comunicarse entre sí. Al intentarlo, traté de incluir aquellos elementos del lenguaje que uno espera encontrar en la expresión verbal de un niño de tres años, si bien el número de símbolos en el cuadro tenía que limitarse a los que el niño podía seleccionar sin problemas, ya fuera por razones cognitivas o manuales. Al parecer, las frustraciones eran frecuentes, ya fuera porque había excesivos o muy pocos símbolos, por lo que para hacer frente a esta situación optamos por un cuadro de 64 símbolos. El cuadro, que aparece en las páginas 13 y 14, contiene 10 nombres de personas, 2 preguntas, 8 verbos, 8 preposiciones, 4 descripciones o evaluaciones y 32 nombres de cosas (se utilizó el código de colores del Blissymbolics Communication Institute) (*). Además de un vocabulario básico, también se les proporcionaba a los niños vocabularios suplementarios para responder a necesidades específicas, dos de dichos vocabularios se incluyen aquí. El primero se diseñó para acompañar a la inauguración de una nueva zona de juegos en el hospital, mientras que el segundo iba a servir de complemento a las actividades veraniegas. Los símbolos combinados de estos cuadros se crearon a partir del vocabulario de elementos básicos conocidos por los niños.

Deben tenerse ideas fundadas sobre la evolución del conocimiento y del lenguaje para diseñar un cuadro de símbolos. A los profesores toca decidir si los alumnos deben entender las partes significativas de cada símbolo antes de introducirlo en una bandeja o si enseñarán los símbolos de forma arbitraria. Por ejemplo, en el símbolo de *enfadado* las partes significativas del símbolo son mucho (*multiplicación*) sentimiento (*corazón*) en contra

(*) Instituto de Comunicación Blissimbólica.

(*oposición*). La representación gráfica de este símbolo es evidentemente demasiado compleja para un niño de tres años, si bien es importante para él que pueda expresar enfado. El símbolo *enfadado* puede, por tanto, enseñarse arbitrariamente o bien puede sustituirse por un dibujo. Siguiendo el último enfoque, el resultado final será un cuadro con símbolos y dibujos.

Durante los años preescolares, los niños aprenden conceptos de espacio, tiempo, cualidad, cantidad y tamaño de una manera ordenada, manipulándose a sí mismos, manipulando objetos concretos, objetos representativos y, finalmente, dibujos. Expresan el conocimiento de conceptos mediante el lenguaje y por medio de palabras como «grande», «pequeño», «dentro», «más», etc. Al utilizar símbolos para reforzar el desarrollo cognitivo y lingüístico, es importante saber el orden normal de adquisición de los conceptos. Para ello es conveniente emplear una representación gráfica bidimensional, por ejemplo:


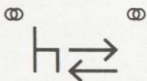
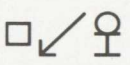

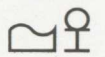
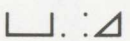
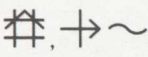
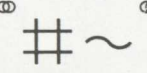
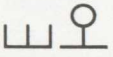
Conceptos de tamaño	Edad de adquisición	Conceptos de espacio	Edad de adquisición
pequeño	3.0	en (dentro)	3.0
grande	3.6	arriba	3.0
gordo	3.6	entre	4.0
alto	4.6	debajo	5.6

De estos ejemplos se deduce que, al elaborar un cuadro de símbolos, uno debe comparar la secuencia evolutiva cuando introduce un nuevo vocabulario. Por ejemplo, enseñar el símbolo de *pequeño* antes que el de *grande*, y *en* (dentro) antes que *entre*. Este tipo de información puede obtenerse de libros sobre el desarrollo del lenguaje, o examinando con un logopeda la interpretación de las hojas de respuestas utilizadas en los tests realizados para evaluar el habla y las aptitudes lingüísticas de los niños.

yo, me, a mí	tu, te, a tí	ellos, a ellos	gustar
bebe	chica	chico	querer
qué cosa	mujer	hombre	andar, ir
quien	madre	padre	ver, mirar
alimento	ropa	casa	libro
beber	recipiente	salida, paseo	papel, página
silla de ruedas	animal	teatro	lápiz, bolígrafo
coche	enfermo	colegio	cuento

acercarse, venir	en, dentro	un, uno, una	contento
dar	en	el, la, lo	triste
tener, haber	a, hacia	con (ayuda)	grande
fabricar elaborar	para	no	pequeño
silla	armario	árbol	sol
mesa	color	flor	lluvia
cama	noche	campo	disco (grabación)
water retrete	día	pájaro	reunión

Patio de recreo

columpio 	balacín 	tobogán 
picnic 	piscina infantil 	caja de arena 
traje de baño 	toalla 	rastrillo 

Verano

sol 	primavera 	caliente 	crecer 
barco, bote 	triciclo 	bicicleta 	nadar 
flor 	semilla 	árbol 	jugar 
hierba 	colina 	parque 	campo 
césped 	insecto 	invitado, visita 	ayudar 

embudo puente velero



Debe recordarse asimismo que en *Semantography* se puede encontrar el símbolo pictográfico ocasional adecuado para los niños en enseñanza preescolar que no aparece en *Blissymbols for Use* (*), como *embudo*, que se encuentra en la mayoría de las mesas de arena y agua. Otros símbolos útiles que se encuentran tanto en *Blissymbols for Use* como en *Semantography* son *velero*, que se encuentra también en las mesas de arena y agua; *grúa*, necesario para lugares de construcción; *cepillo* y *peine*, para el pelo de la muñeca favorita; y, por último, *puente*.

A la mayoría de los fisioterapeutas y profesores de preescolar no les gusta ver a un niño sentado en una silla de ruedas y con una bandeja delante durante períodos largos de tiempo. Para los niños que pasan una gran parte del tiempo en el suelo debe encontrarse un cuadro que sea móvil. Probamos varios métodos, entre ellos meter el tablero en un plexiglás, dibujar los símbolos en tela y también hacer tarjetas individuales, pero el diseño que alcanzó mayor éxito fue una simple hoja de papel plastificado con los 64 símbolos ya mencionados. Era higiénica, lo suficientemente flexible para que el niño la cogiese, no brillaba y los bordes no terminaban en punta. Hicimos muchos cuadros de este tipo y los dejamos tirados por el suelo. A los padres se les explicó en qué consistían los cuadros con 64 símbolos y otros suplementarios, y se les facilitó uno de cada modelo para que lo usaran en casa y estimularan allí las aptitudes de comunicación del

grúa peine cepillo



niño. Una vez elaborados, eran duraderos y no había que cambiarlos en todo el año. Lo único que añadimos fue un cuadro idéntico, de mayor tamaño, colgado de la pared, para uso de los profesores durante las actividades de grupo.

Los símbolos en la terapia ocupacional

No hay un Departamento de Terapia Ocupacional que no cuente con numerosas experiencias de aprendizaje de símbolos por parte de los niños. Sin embargo hay que reconocer que la mayoría de los terapeutas ocupacionales están muy ocupados, y su esfera de responsabilidad viene dada por el adiestramiento de las funciones de la mano, el desarrollo de las capacidades perceptivas, proporcionar un lugar adecuado para estar y el diseño de superficies de contacto, por no mencionar la redacción de informes y la administración del departamento. Si uno quiere pegar símbolos por todas partes, debe saber que es una responsabilidad que él asume. He encontrado terapeutas ocupacionales muy serviciales cuando participan en un programa de símbolos, pero a menos que se les asigne específicamente a un proyecto de símbolos no parece razonable esperar de ellos que colaboren en la realización del trabajo sucio, como recortar y pegar símbolos de todos los tamaños para que sirvan de ayudas a la

(*) Diccionario-guía de los Símbolos Bliss. MEC, 1985.

enseñanza. Si es posible, lo mejor es encontrar voluntarios que hagan este trabajo.

Los preescolares que sufren una grave discapacidad deben participar en actividades de adiestramiento motriz en general. En los Departamentos de Terapia Ocupacional pueden verse con frecuencia los espejos cubiertos de espuma, y los niños van pasando las extremidades superiores por la espuma como si se tratara de una pintura de dedos, a través de círculos y líneas rectas en planos horizontales o verticales. Tales actividades proporcionan numerosas oportunidades para el aprendizaje de símbolos como *sol*, *cabeza*, *tierra*, *cielo*, *agua*, *fuego* y *recipiente*. Las mismas posibilidades existen en la pintura con los dedos y en el dibujo en la arena.

El coger y el soltar constituye un área importante en el adiestramiento de las aptitudes manuales, utilizándose diversas formas, tamaños y texturas de objetos. Para el refuerzo de los símbolos nos hemos servido de lo siguiente:

1. Colocar figuritas de plástico en recipientes marcados con los nombres de *hombre*, *mujer*, *chico*, *chica* y *niño*.
2. Colocar pequeños coches, barcos, aviones, flores, árboles, animales, pájaros, peces, etc. de plástico en cajas al efecto.
3. Resaltar los perfiles de las formas de los tableros de figuras —con frecuencia iguales a los símbolos— y hacer la comparación entre, por ejemplo, círculo y *sol*, triángulo y *hacer*.
4. Disponer muebles de juguete etiquetados con símbolos en el marco de una habitación.

En los casos en que deben estimularse las aptitudes de ambas manos, pueden añadirse símbolos a las cuentas ya sea para meterlas o para ensartarlas. En un primer momento, las cuentas pueden utilizarse para equiparar alternativamente dibujos con símbolos: un símbolo animal, un dibujo animal. Después, puede emplearse el mismo enfoque para objetos asociados, opuestos, combinados e incluso una sencilla secuencia de palabras agente-acción-objeto. Creemos que esta es una buena forma

también para desarrollar un concepto, empezando, por ejemplo, por una cuenta más grande que muestre el símbolo para *ropa*, y haciendo a continuación que el niño seleccione y ensarte los dibujos apropiados para camisas, pantalones, abrigo, etc., a partir de una serie de cuentas de dibujos.

Muchos niños requieren una formación para la supinación y pronación de la mano. Ello ofrece oportunidades para el aprendizaje de símbolos, pues al dar la vuelta a los bloques el niño puede reconocer los dibujos y símbolos equivalentes que se hallan en las caras superior e inferior. Esta misma técnica vale, asimismo, para reforzar los pares opuestos y asociados. Posteriormente, puede utilizarse también para transformar literalmente un sustantivo en un verbo.

La estimulación sensorial para apreciar las variaciones en suavidad, dureza, aspereza, blandura y deslizamiento pueden ser también objeto del interés del terapeuta ocupacional, no habiendo encontrado ninguna oposición a mi idea de que posiblemente los niños puedan trazar el perfil de símbolos hechos en la arena, fieltro, cuero o en las superficies más blandas de plastilina y plástico. Nuestros alumnos de preescolar hicieron sus propias tarjetas de arena, trazando el perfil de un símbolo en pasta blanca (cola) y poniéndolo boca abajo en la bandeja de arena... una experiencia más de aprendizaje.

Durante las sesiones de Actividades de la Vida Diaria, pueden aprenderse los símbolos más pictográficos para determinados artículos de ropa, y pueden igualmente incluirse rasgos faciales durante la higiene personal, al intentar lavarse y limpiarse los dientes. Los alumnos de preescolar pueden empezar por vestir sus muñecas, y en tales ocasiones la colocación estratégica de un símbolo de *ropa* puede facilitar el aprendizaje del concepto y perfil pictórico más complicado que se ha encontrado con ese símbolo particular.

A los niños pequeños les encanta la música, por lo que recurrimos a un xilófono para enseñar los símbolos y las aptitudes de señalar más precisas. Cada nota del xilófono se encontraba decorada con un símbolo pictográfico, y al emparejar el símbolo en la nota del xilófono con su hoja

musical de símbolos, el niño pudo interpretar viejas canciones como «El viejo MacDonal» y «Dios salve a la Reina». Este juego se empleaba también en el círculo de música preescolar.

En los Centros de Tratamiento es frecuente que la terapia ocupacional o cualquier otra terapia, se encuentre en un departamento específico o justo en el medio preescolar, ya que se da una cierta coincidencia entre varias áreas. La introducción de los símbolos en todas las áreas es, sin duda, posible, debe estimularse al máximo y no tiene limitaciones para un educador con imaginación.

Diversión durante la fisioterapia

El Departamento de Fisioterapia es el lugar ideal para que los pequeños aprendan las distintas partes del cuerpo, la orientación espacial y la dirección del movimiento. Con toda probabilidad no hay ningún otro entorno con tantos arribas y abajos, adelantes y atrás, **dentros** y fueras, empujar y tirar, detenerse y avanzar, **encimas** y debajos, así como un gran montón de muebles pictográficos. Mi consejo es que se haga uso de todas las posibilidades que encierra.

Dentro del marco preescolar nuestros niños ya han tenido ocasión de conocer las diferentes partes del cuerpo, por lo que durante la fisioterapia colocamos tarjetas de símbolos adecuadas en el espejo o las paredes donde los niños realizaban sus ejercicios. Ello simplificó la tarea del fisioterapeuta al tratar de asociar el aprendizaje de los símbolos para *brazo, pierna y cabeza*. Hicimos, asimismo, tarjetas para muchas de las posiciones posturales que el niño debía experimentar como *estar de pie, estar sentado, estar tumbado y estar arrodillado*. Posteriormente, añadimos flechas grandes que indicaban *arriba y abajo*, y se van formando gradualmente los conceptos de levantarse, sentarse, tumbarse y arrodillarse. Es también posible introducir en los conceptos de levantarse y sentarse algún refuerzo para los símbolos *grande y pequeño*

respectivamente: «se hace grande... ahora se hace pequeño».

Una vez se ha enseñado la movilidad, las flechas pueden volver a utilizarse para *adelante* y *atrás* mientras el niño experimenta un balanceo de la rodilla o intenta arrastrarse. Si la movilidad se consigue mediante un tacataca o un triciclo, se pueden hacer itinerarios como si se tratara de un juego de circulación en el que el niño aprende *adelante, atrás, parar e ir*. Los niños que están aprendiendo a andar, adquieren a veces más control empujando un carrito o un cochecito, mientras que otros prefieren tirar de algo detrás del triciclo, creando así una oportunidad para que se les enseñe *empujar y tirar*.

El Departamento de Fisioterapia encierra muchas posibilidades para la utilización de pictogramas. En él encontramos camas, sillas, banquetas, escaleras, ruedas, suelo, paredes y numerosos juguetes. Los pelotones pueden utilizarse para enseñar ese símbolo en particular, si bien yo nunca me he atrevido a dibujar el símbolo en uno.

Una vez más, quiero señalar que los fisioterapeutas, al igual que los terapeutas ocupacionales, suelen estar bastante ocupados, así que la responsabilidad de hacer las tarjetas recae sobre uno mismo, que debe explicar exactamente qué espera conseguir con las figuras decorativas de las paredes en lo referente al aprendizaje de símbolos.

El éxito es la inmersión total

En los primeros días de nuestro programa preescolar de símbolos Bliss, a cada uno de los cuatro niños que no hablaban se le dio tratamiento individual, tras el cual volvía a la clase con su nuevo símbolo reluciente en su bandeja. A cada niño se les enseñaron los mismos símbolos con el fin de formar un vocabulario básico. Obedientemente, todos mirábamos el cuadro, poniendo de manifiesto la enorme suerte que cada niño había tenido al conseguir semejante premio. Con suma paciencia, aguardamos a que la chispa del símbolo Bliss se encendiera... pero no pasó nada, absolutamente nada. Al cabo de un

mes, abandonamos este enfoque y nos dejamos guiar por la intuición: vivimos, respiramos, llegamos literalmente a comer símbolos Bliss, y empezamos una nueva experiencia verdaderamente satisfactoria y estimulante.

Lo primero que hicimos fue presentar al grupo el cuadro con los 64 símbolos, explicándoles que iba a ser un tablero para «hablar». Luego hicimos circular varios cuadros para que los miraran, con la intención de enseñar un símbolo, limitándonos a eso. No es difícil imaginar nuestro contento cuando los niños que hablaban empezaron al punto a seleccionar, nombrar y hablar sobre animales, hombres y barcos. Antes de que concluyera la mañana, ya habían identificado quince símbolos sin ninguna ayuda por nuestra parte y a los tableros se les había asignado un lugar especial de honor en la estantería. Por las mañanas, se bajaban y se ponían alrededor de la mesa para llevar a cabo lo que se convirtió en una sesión diaria de símbolos Bliss para todos.

A medida que avanzaba el año, desarrollamos un tipo de aprendizaje progresivo, que carecía de planificación y que a la larga estuvo formado por cinco fases.

Fase I. Durante el tiempo dedicado a los símbolos Bliss el interés de los niños se centró en el aprendizaje de los símbolos. Con la mayor sencillez posible, explicábamos los símbolos más complejos y describíamos los pictográficos.

Fase II. Una vez que el niño no-oral había aprendido unos pocos principios básicos de la escena preescolar, suprimimos los símbolos de la sesión de símbolos Bliss y empezamos a asimilarlos en las distintas situaciones pertinentes. Entonces hacíamos una distinción a los niños hablantes, explicándoles que a ellos les correspondía decir las palabras mientras sus amigos de los símbolos las señalaban. Empezamos también a poner etiquetas de símbolos en el mobiliario.

Fase III. Solicitamos la ayuda de los niños que se movían y hablaban, empezando a preguntarles qué señalaban sus compañeros y qué querían. Una vez advirtieron su utilidad los que hablaban y entendieron la relación que podían establecer con los «callados», cambió

por completo el carácter del grupo y se convirtieron en profesores, ayudantes y portavoces.

Fase IV. Empezamos a basarnos en los cimientos que el niño había creado y dirigimos la mayor parte de nuestra atención a alentar la independencia del niño no-oral con su tablero, mientras se comunicaba con sus compañeros. Fingimos sentirnos enfermos, por lo que el niño hablante tenía que dar la clase de símbolos Bliss; inventamos dolores en las rodillas para no tener que ir a leer un tablero, enviando a otro niño en nuestro lugar, y haciendo oídos sordos.

Fase V. Al final del año, pudimos ver a una clase de niños que hablaban perfectamente integrados con los que no hablaban y que todos tenían un buen conocimiento de los símbolos.

Hubo muchos momentos felices durante dicho período, algunos de los cuales creo oportuno mencionar aquí pues son aplicables al desarrollo normal del niño en los años preescolares. Algunos adoptaron el papel de profesor: se colocaron dibujos de fieltro en el tablero de la pared, y a continuación los niños no-vocales, fascinados, se situaron con silla de ruedas y bandeja, enfrente suyo, para la lección del día. «Encuentra al padre. ¿Dónde está tu padre?», eran las instrucciones. Así, y con un montón de parloteo se fue incluyendo a toda la familia. También había pequeñas madres, que tras haber metido a sus niños en cochecitos colocaban el tablero de símbolos encima para dar a entender que planeaban salir de paseo. A veces, se sentaba al niño en el suelo con el tablero de «hablar» a su lado para enseñarle, ¡y gracias a Dios que la muñeca no puso su mano en el símbolo! Dos niñas que hablaban tenían una casa de símbolos imaginaria, en realidad una gran caja vieja de cartón, que reclamaban como suya. De cuando en cuando decidían irse a vivir a la caja, lo que hacían, junto con un cuadro de símbolos cada una, y nunca les oímos decirse ni una palabra una vez estaban dentro.

Así que, como puede verse, fueron los niños los que nos enseñaron que los símbolos pueden estar en cual-

quier parte: en la escuela, en casa, en las salidas. Seguimos su ejemplo y, desde luego, no nos equivocamos.

Un día en el preescolar

Los niños llegaban todos los días alrededor de las 9 de la mañana y se quedaban hasta las 11,30. La primera media hora se dedicaba a juego libre, con el fin de que quienes llegasen tarde no interrumpieran las actividades organizadas proyectadas para el resto del día. Una vez los niños se habían quitado los gorros y abrigos, empezaba un período de creatividad. Se utilizaron todos los medios que normalmente se encuentran en un entorno preescolar y, siempre que se pudo, adaptados a los símbolos. En el curso de las sesiones nos servimos de los siguientes instrumentos:

Pasta de juego: Los niños mismos la hacían a base de harina, sal y agua. Los símbolos aprendidos fueron *recipiente* y *agua*.

Plastilina y pasta de juego: Hacíamos animales, peces, árboles, barcos, etc., y luego los emparejábamos con formas de símbolos hechas con «churros» de plastilina.

Plantillas: Recortábamos la forma de símbolos en cartón y luego los niños pintaban encima de ellas con pequeños rodillos.

Pintar con los dedos: Vale para reforzar cualquier símbolo. Utilizábamos harina de colores y agua, salvo para *comida*, en que lo sustituíamos por pudín instantáneo.

Recortar y pegar: Recortábamos el perfil de las plantillas y lo pegábamos para que fuese un verdadero dibujo. Con unas cuantas hojas formábamos un libro.

Dibujos de arena: En una cartulina, dibujábamos los símbolos en pasta (cola) y les echábamos arena por encima o les dábamos la vuelta en la caja de arena.

Dibujos de lana: En una cartulina, dibujábamos los símbolos en pasta y pegábamos lana encima. Para nuestros fines eran mejor los trozos grandes que los retales.

Murales: Los hacíamos con plantillas, telas y recortes de papel, siguiendo algunos diseños de símbolos básicos. Los murales se diseñaban tanto por los profesores para narrar cuentos, como por los niños para ejercitar su creatividad.

Móviles: Los hacíamos con formas de símbolos y los colgábamos en la clase como decoración.

A veces, utilizábamos nuestro tiempo en clases de cocina, frecuentemente para preparar algo rico para el recreo que era cuando se tomaba zumo y pastas. A veces, hacíamos gelatina, y escribíamos la receta en símbolos: un *recipiente* para el cuenco, un *paquete*, al que se llamaba bulto y representaba la gelatina, y *agua*. Estos fueron los tres símbolos que aprendimos en dicha tarea, junto con algunos conceptos no simbólicos más complicados, como caliente, remover y fundir. Hacer palomitas de maíz, es una forma excelente para aprender que algo pequeño se hace grande, y el maíz puede repartirse luego en cajas grandes y pequeñas marcadas con símbolos. También hacíamos sopa de verduras, refrescos para *beber* y decoraciones con *flores*.

Algunas de las actividades eran de carácter más libre, como el tiempo pasado en las mesas de arena y agua, con la casa de muñecas y con los rompecabezas. Para cada una de estas áreas tratamos de tener a mano un vocabulario suplementario, en el que aparecían coches, trenes, barcos, mesas y sillas para que durante el juego pudieran comunicarse los niños que hablaban con los que no lo hacían. Hay muchos rompecabezas en venta que son excelentes para el aprendizaje de símbolos. Uno en el que se muestra toda una comunidad permite ver el desarrollo del concepto total de casa, de edificio, así como la diferenciación con tienda. Después los bloques pueden retirarse para enseñar el uso que se da a cada edificio. Otro rompecabezas es una casa, que es muy útil para enseñar puerta, ventana, garaje y, finalmente, el mobiliario.



rio que uno encuentra en el interior de la casa. Una vez metido de lleno en un programa preescolar, uno no puede por menos de prestar atención a tales juguetes.

A continuación, todas las mañanas había un recreo para tomar zumo y galletas, y aquí nos tropezamos con la máxima atracción del año: la tostada con símbolo. Esta exquisitez se hace dibujando el perfil de un símbolo en el pan con un pincel mojado en leche y luego se mete en la tostadora. La tostada salta, el área pintada con leche queda blanca y sin hacer y ya se puede comer pues es comida de verdad. No tuvimos problema alguno en que aprendieran el símbolo de *comida*, y los niños disfrutaron comiendo *casas*, *peces*, trozos *grandes* y *pequeños* de tostada, así como *animales*. También escarchamos pastas y las utilizamos para comprobar la capacidad del niño para emparejar, poniendo tarjetas iguales boca abajo en la mesa alrededor del plato de pastas. El niño ponía boca arriba una tarjeta y tenía que encontrar la pasta equivalente en el plato. Por este procedimiento pretendíamos averiguar el número de símbolos a partir de los cuales el niño puede seleccionar uno sólo, pero resultaron ser unos consumados maestros y nunca conseguimos que hubiera suficientes pastas en el plato para poder plasmar esta idea.

La última parte de la mañana se dedicaba al «Círculo», que o bien era un cuento con un tablero de fieltro, marionetas y diapositivas, o simplemente un libro con ilustraciones. La ceremonia de despedida acababa siempre con una canción.

Tableros de fieltro («franelógrafos») se utilizaban para cubrir numerosos temas. La familia proporcionaba una buena oportunidad para hablar de los hermanos y hermanas, de papá y mamá, de las excursiones familiares, etc. A menudo las partes del cuerpo se aprendían cantando «Alouette»... los símbolos estaban allí, y cuando eran los adecuados salían a relucir. Inventamos nuestras propias historias para enseñar o reforzar nuevos símbolos.

Marionetas, se hicieron varias de gran tamaño sin

dedos y se las mantenía en posición con una cinta elástica anudada a la muñeca. Empezamos por bordar el símbolo en cada guante, pero posteriormente abandonamos esta idea por un trozo de velcro, que nos daba más flexibilidad. Entonces pudimos utilizar por vez primera las marionetas con dibujos, pasando con posterioridad a símbolos cuando aprendimos los que se ajustaban a cada cuento, como Caperucita Roja, que era el símbolo de  chica dibujado en rojo, o Los tres cerditos, que era el símbolo de animal con un 3 delante 

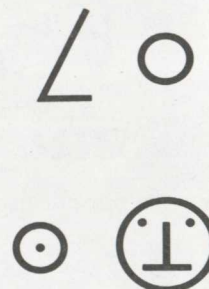
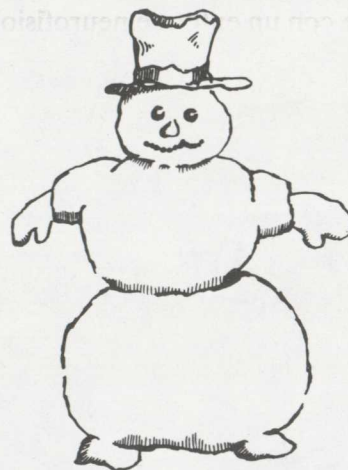
Libros y cuentos: Eramos plenamente conscientes de que los niños no-orales aprenderían símbolos individuales, pero no habíamos caído en la cuenta de que los símbolos pueden seguir uno tras otro hasta llegar a configurar todo un lenguaje expresivo. Siempre que se podía durante el tiempo dedicado a los cuentos, alguien se sentaba junto al niño no-oral para «servir de modelo» para él en su tablero. Con tan sólo 64 símbolos, evidentemente no podía ser una traducción literal, pero a menudo podía encontrarse una sencilla relación sujeto-acción-objeto, mientras el profesor leía y simplificaba el cuento. En esta tarea nos ayudaron también los niños que hablaban. Encontramos una pequeña televisión de juguete por la que podía pasarse un trozo de papel, similar a una película pasando a través de un proyector al dar a la manivela. Los espectáculos originales para este televisor eran Batman y Superman, pero hicimos nuestros propios espectáculos a base de «símbolos», y los niños que hablaban a medida que se pasaba la película iban hilando los símbolos hasta formar una historia. Esperábamos que esto contribuyera a que los usuarios de los símbolos comprendiesen que ellos podían hacer lo mismo en sus tableros, y, de hecho, adaptamos estas historias con el fin de ayudarles a forjarse dicha idea. Por entonces, logramos mantener una discusión sobre el tiempo, haciendo todos los días un gráfico para utilizar los símbolos correspondientes a *sol* y *nieve*, según cuál fuese la estación del año, y contábamos, asimismo, con «visto y oído» para intentar describir las principales noticias de la jornada con el vocabulario básico. Estoy seguro de que en más de una

ocasión los presentadores hacían que sus noticias encajasen dentro del tablero en lugar de contar sus verdaderas experiencias, pero al menos creo que fue una buena idea por su parte.

Las mañanas siempre las terminábamos cantando juntos. Muchas canciones se adaptan muy bien al vocabulario preescolar. «Pon las manos arriba / Pon las manos abajo», cantábamos, mientras cada niño tenía una flecha de cartón sujeta a un palito y realizaba las acciones consiguientes. Otra de nuestras canciones favoritas era «Las ruedas del autobús», que nos permitía enseñar el símbolo *rueda*, y sus posibilidades de ir deprisa o despacio... algo que requeriría posteriormente el aprendizaje de símbolos. Todo acababa entonando la canción «Adiós», a la medida que se llamaba a cada niño por su nombre, permitiéndonos de esa forma repartir tarjetas con los símbolos de *chico* y *chica*.

Así terminaban las mañanas. Los tableros de símbolos Bliss volvían a las estanterías. Esperábamos que al llegar a casa cada niño pudiera contar a sus padres algunas de las cosas que les habían pasado a lo largo del día, hablando o por medio de los símbolos Bliss. Los niños tenían tableros Bliss en casa y con frecuencia, al irse, también se llevaban nuevos símbolos.

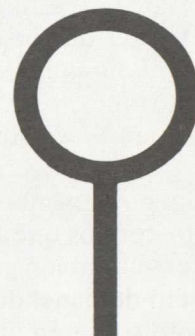
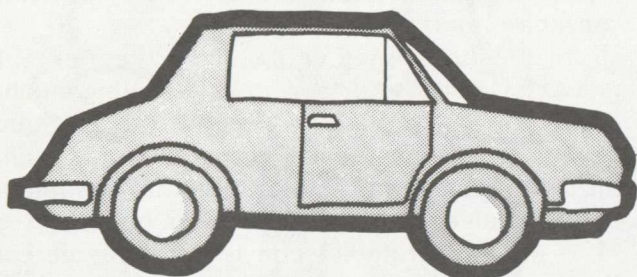
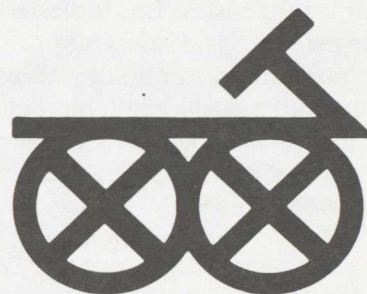
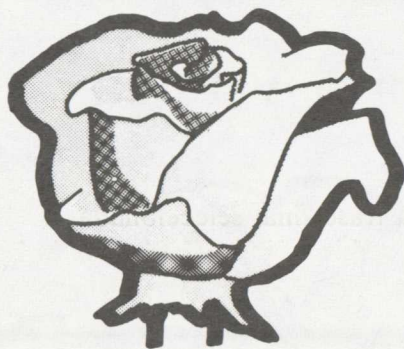
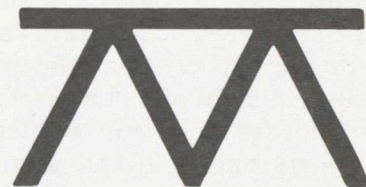
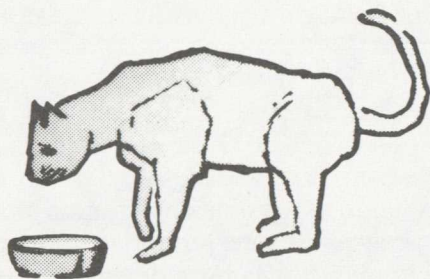
Busca las partes del cuerpo



Recorta y Pega



Búscame



¡Benditos voluntarios!

Quien haya participado en un programa de símbolos Bliss sabe el gran valor que tiene la ayuda de los voluntarios. Hay muchos juegos en el mercado que son adecuados para utilizar con los símbolos, pero éstos requieren adaptarse a las necesidades específicas. El interés del niño tiene que mantenerse cueste lo que cueste pese a su discapacidad, y para ello necesita instrumentos de aprendizaje especiales. Muchos de estos juguetes, todos ellos de madera, fueron hechos para nuestro programa por un voluntario que venía al centro una vez a la semana para enseñar a los niños mayores a trabajar la madera. El señor Crane hizo muchos juguetes para los niños, entre los que merecen citarse:

Cuadrados de madera de cinco centímetros: Los símbolos se pegaban a la superficie para el aprendizaje inicial de cada uno de ellos; para desarrollar la idea de los conceptos; para buscar las imágenes que son iguales; para darles la vuelta y captar la idea del cambio de sustantivo a verbo (por ejemplo, *ojo* y *ver*; *boca* y *hablar*), y, a la larga, para desarrollar una sintaxis sencilla. El pegar imanes a la superficie inferior, y trabajar en un tablero imantado, dio una estabilidad adicional para los casos de atetosis grave.

Cuadrados entrelazados: Se los utilizaba casi exclusivamente para enseñar la estrategia de combinar. Cuando se planeaba dar un paseo por el centro comercial local, aprovechábamos la ocasión para las posibilidades de aprendizaje en la tienda de comestibles, la tienda de animales, la biblioteca, la tienda de ropa y la oficina de correos. Utilizábamos el símbolo para *casa* en lugar del de *tienda* en dichas combinaciones, y proyectamos introducir *tienda* más adelante, cuando los niños hubieran aprendido el símbolo de *dinero* y entendieran su finalidad.

Teníamos un juego de símbolos pictográficos grandes hechos de madera con los que los niños podían jugar. El señor Crane, recortó también grandes símbolos pictográficos de unos 15 cm de panel de madera. Los niños jugaban con ellos como si fuesen juguetes, pudiendo montar

una escena con *casa*, *árbol*, *flores* y un *coche* circulando por una *calle*. Para el adiestramiento de ir al servicio encontramos también útil la figura de *retrete*.

Se hizo un **ábaco** con bloques cuadrados, en lugar de las habituales bolas de contar, que habrían supuesto una frustración para las manos con falta de coordinación pues hubieran estado dando vueltas continuamente. Lo utilizamos como una especie de programador de múltiples habilidades. Cada una de las líneas de bloques ensartadas horizontalmente en el ábaco podían separarse de la estructura, siendo así posible ensartar los bloques a la vez que hacer programas que requerían movimientos horizontales de la mano. A la hora de enseñar, ensartaremos cada línea del ábaco para que el niño: a) localice lo que no pertenece a la misma, b) localice dos cosas iguales, c) localice las cosas necesarias para la casa, d) localice las cosas que hay fuera de la casa, y así sucesivamente. En esta unidad también puede introducirse la posibilidad de ejercitar la sintaxis por el procedimiento de poner sustantivos personales encima de la línea superior, los verbos en la segunda, las descripciones en la siguiente línea y, por último, objetos. Cada niño puede introducir los bloques horizontalmente a su voluntad, leyéndose verticalmente la frase final seleccionada.

También se hizo una **rueda de ruleta**. Los niños de los símbolos no podían manejar los dados, y con el fin de que tuvieran su turno también durante los juegos, se hizo un sustitutivo en forma de rueda de ruleta. La base estaba cubierta con una cartulina con los símbolos requeridos alrededor. A lo largo de aquel año, el bingo fue nuestro juego favorito, y los cartones de bingo se ampliaron y se hicieron más complejos a medida que avanzaba el año escolar.

Teníamos una **pared de palabras**, un gran tablero de madera en posición vertical en el que había muchos cuadraditos de velcro. También había varias etiquetas de madera que podían pegarse en el velcro. Esta unidad se utilizaba también para los programas de habilidades, completar algunas frases y descifrar otras.

Los niños disfrutaban con los **tableros de construcción**, pues con ellos podían construir granjas, casas,

poblados, familias, etc., y podían reforzarse muchas de las tareas ya mencionadas.

Nuestros materiales de madera eran muy bonitos. También tratamos de hacer algunas cosas nosotros a título de aficionados. Durante el período de actividad los niños pegaban símbolos de lija en los bloques de espuma de politireno hechos con los materiales de aislamiento sobrantes. Los niños manejaban estos bloques con facilidad, pues eran grandes y su textura era ligeramente esponjosa, convirtiéndose con el tiempo en uno de sus juguetes favoritos. También pasábamos un buen rato haciendo libros, colocando la representación pictográfica en una página y un dibujo real en la página opuesta. Luego protegimos nuestra obra de arte con plástico, e incluso llegamos a hacer pequeños libros de cuentos. A veces, intentamos jugar a bolos de mesa con símbolos dibujados en ellos; el muro trasero de nuestro callejón estaba cubierto con la secuencia codificada amarillo, verde y naranja (*) requerida para hacer una frase. Jugar, lanzar la bola y cuando los bolos caen, coger uno de cada color y leer la frase: si no hay secuencia, entonces no se puntúa.

Al principio del año los voluntarios nos hicieron también sencillas hojas duplicadas con sólo uno o dos símbolos en cada hoja. Muchas de estas hojas se plastificaron y en ellas se dibujó con un lápiz graso, pudiendo así borrar el dibujo y volver a utilizar la hoja.

Los voluntarios nos hicieron infinidad de cosas; merecen nuestro más sincero agradecimiento por su generosa contribución.

Estas ideas os ayudarán a poner en marcha un programa de símbolos para niños, pudiendo introducirse cuantas innovaciones se quieran. Los resultados que se obtienen son gratificantes y la cooperación de los demás verdaderamente estimulante. Sólo nos queda desearos mucha suerte.

(*) En la codificación del BCI el color amarillo corresponde a los nombres de personas, el color verde a las acciones y el naranja a los objetos.

RECETAS NECESARIAS

Pasta para jugar

1 taza de harina
1/2 taza de sal
2 cucharadas de manteca
1/3 taza de agua
Colorante alimenticio
Mezclarlo y amasarlo bien. Guardarlo en una bolsa de plástico cuando no se utilice.

Pasta de biblioteca

1/2 taza de harina
1/2 taza de azúcar
1/2 cucharada de alumbre en polvo
1/2 litro de agua caliente
15 gotas de aceite de clavo
Mezclarlo bien y luego hervirlo en una olla hasta que se adquiera un color claro.

Arcilla

1 taza de harina
1 taza de sal
1 cucharada de alumbre
Añadir 1/2 taza de agua y mezclar bien.

Papel maché

Echar trozos de papel en un cubo. Cubrirlo con agua fría. Dejarlo empapar y verter luego el agua sobrante. Añadir harina y remover.

Sopa de verduras

Verduras de temporada
Sal y pimienta
Agua
Limpiar las verduras en agua. Cortarlas en trocitos. Añadir condimentos y agua. Hervir hasta que las verduras estén tiernas.

Pastas para perros

3 Kg de harina integral
1/2 Kg de tocino o manteca
3 cucharadas de sal
6 cubitos de extracto de carne
1 1/2 litro de leche o agua

Mezclarlo bien y hacer una masa de 1 cm de espesor. Recortar pastas pequeñas y meterlas en el horno en una bandeja cubierta de harina durante unos 45 minutos a una temperatura de 350°.

COMO...

Disecar las flores

Disolver 1/2 Kg de alumbre en 4,5 litros de agua hirviendo y dejarlo enfriar. Una vez frío, poner las flores dentro y dejarlo reposar hasta que la solución forme cristales en la flor, tallo y hojas. Sacarlas con cuidado y ponerlas a escurrir durante varias horas. Utilizarlas para hacer adornos.

Hacer bolas de nieve bailarinas (bueno para ↑ y ↓)

Llenar 3/4 de una jarra de cristal claro con agua. Añadir cualquier colorante. A continuación, añadir

1 cucharilla de ácido cítrico

1 1/2 cucharillas de bicarbonato de sosa

Verter en esta solución varias bolas de naftalina... suben y bajan como si bailasen.

Huevos de pascua coloreados

Método sencillo: añadir colorante alimenticio

Método educativo: *rojo*: colorear el agua con jugo de remolacha.

Amarillo: envolver los huevos con piel de cebolla.

Verde: utilizar hojas de espinaca.

Amarillo-naranja: utilizar perejil.

Una pizca de crema de tartárico en el agua da un color más vivo. Una vez coloreada el agua, añadir los huevos y ponerlos a hervir durante 15 minutos. Dejar los huevos en agua durante 5 minutos. Sacarlos y limpiarlos con un trapo untado en aceite.

EN LA JUGUETERIA

Instructo - Tablero de franela - Mi cara y mi cuerpo.

Instructo - Tablero de franela - Nos vestimos según el tiempo.

Milton Bradley - Tablero de franela - La familia.

Fisher Price - Rompecabezas - La comunidad.

Fischer Price - Rompecabezas - La casa.

Depreux - Rompecabezas - Mobiliario.

Libro de colorear los símbolos, puede adquirirse en Bliss Programme, Rideau Regional Centre, Smiths Falls, Ontario.

Motivation and Learning Centre Training Programmes for Language Delayed Children, Merlin J. Meham.

Sólo fotografías de lenguaje: 47 fotografías, Work Making Productions, 70 West-Louise Avenue, Salt Lake District, Utah 84115, EE. UU.

Instructo - Cuentos - Caperucita Roja.

Tres malhumoradas cabras montesas.

TESTS QUE UTILIZAMOS

Test for Auditory Comprehension of Language, developed by Elizabeth Carrow, Ph. D.; Learning Concepts, 2501 North Lamar, Austin, Texas 78705.

Pictorial Test of Intelligence, Joseph L. French, Houghton-Mifflin Co.

Preschool Language Scales, Zimmerman, Steiner and Evatt; Chas. E. Merrill Co., Columbus, Ohio.

Peabody Picture Vocabulary Test, L. M. Dunn: Psycan Ltd., 255 Consumers Road, Willowdale, Ontario.

The Developmental Progress of Infants and Young Children, Mary D. Sheridan, O. B. E., M. A., M. D., D. C. H., Humanities Press Inc., Hillary House/Fernhill House, Atlantic Highlands, New Jersey 07716.

ARTICULOS QUE LEIMOS

Bleck, E. E. y Headley, Lea. «Treatment and Parent Counselling for the Preschool Child with Cerebral Palsy», *Paediatrics* (junio, 1971), páginas 1026-1032.

Coop, R. H., Eckel, E. y Stuck, G. B. «An Assessment of the Pictorial Test of Intelligence for Use with Young Cerebral Palsied Children», *Child Neurology* (núm. 17, 1975), páginas 287-292.

Mehrabian, Albert y Williams, Martin. «Piagetian Measures of Cognitive Development for Children up to Age Two», *Journal of Psycholinguistic Research* (vol. 1, 1971), páginas 113-126.

Vanderheiden, Greg C. y Grilley, Kate. *Non-verbal Communication Techniques and Aids for the Severely Handicapped*. Baltimore, University Park Press, 1975.

MAS SOBRE LOS SIMBOLOS BLISS

Hehner, B. (edic.) *Blissymbols for use*. Toronto, Blissymbolics Communication Institute, 1980.

Helfman, E. *Blissymbolics: Speaking without Speech*. Nueva York, Elsevier-Dutton Publishing Co., 1981.

Kates, B. y McNaughton, S. *The first application of Blissymbolics*. Toronto: Blissymbolics Communication Institute, 1975.

McDonald, E. *Teaching and Using Blissymbolics*. Toronto, Blissymbolics Communication Institute, 1980.

McNaughton, S. «Augmentative Communication System: Blissymbolics», en Bleck, E. E. y Nagel, D. A., (eds.), *Physically Handicapped Children*. 2nd ed. San Francisco, Grune and Stratton, 1981.

McNaughton, S. y Kates, B. «The application of Blissymbolics», en R. L. Schiefelbusch (eds.), *Nonspeech Language and Communication Analysis and Intervention*. Baltimore, University Park Press, 1980.

Silverman, H. *Communication for the Speechless*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1979.

Silverman, H., McNaughton, S. y Kates, B. *Handbook of Blissymbolics*. Toronto, Blissymbolics Communication Institute, 1978.

BIBLIOGRAFIA

En Español:

- Basil, C. y Ruiz, R.: *Sistemas de Comunicación alternativos y deficiencia motriz*. Revista de logopedia y fonoaudiología, 1983, II, 4, 236-239.
- Basil, C.: *Sistemas de Comunicación no-vocal y desarrollo cognitivo*. Revista de logopedia y fonoaudiología, 1984, III, 3, 142-154.
- Basil, C. y Ruiz, R.: *Métodos Aumentadors i Alternatius de la comunicació: Sistemes amb ajut per a nens amb Greus Disminucions físiques*. Generalitat de Catalunya, 1984, castellano: *Sistemas de comunicación no vocal para niños con disminuciones físicas*. Madrid, FUNDESCO, 1985, 142 págs.
- Basil, C.: *La Comunicación y el lenguaje al alcance del disminuido físico grave*. Informe FUNDESCO. Los otros lenguajes. Madrid, 1984, pm. 5-7.
- Guía de utilización de las pegatinas de Símbolos Bliss* (tamaño sello). Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC. 1985.
- Hehner, B.: *Diccionario-Guía de los Símbolos Bliss*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC. 1985.
- Kiernan, C.: *Cómo conseguir que el niño juegue y se comunique*. Madrid. INSERSO. Colección Rehabilitación, 1983, 359 páginas.
- Liberoff, M.: *El desarrollo de las habilidades de comunicación por medio de sistemas no-verbales*. Fonoaudiología (Asociación Argentina de Logopedia. Foniometría y Audiología -ASALFA-), 1982, 28, 1.
- McDonald, E. T.: *Enseñanza y uso del Sistema Bliss*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC; 1985.
- Owram, L.: *Los Símbolos Bliss. Una introducción*. Madrid, MEC-FUNDESCO, 1985.
- Peláez, R.: *Alternativas a la comunicación verbal en deficientes mentales sin habla*. SIGLO CERO, núm. 77, septiembre-octubre 81, páginas 38-47.
- Pfeiffer, A.: *Personas incapacitadas para la expresión lingüística oral*. Informe FUNDESCO. Los otros lenguajes. Madrid, 1984, páginas 8-9.

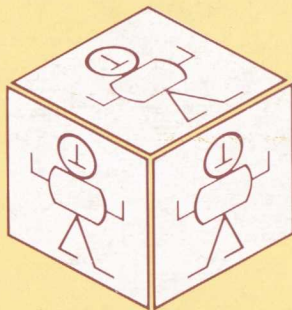
- Puig de la Bellacasa, R. y López Krahe, J.: *Comunicaciones y Discapacidad*. Madrid. FUNDESCO/TECNOS, 1981, 422 páginas.
- Puig de la Bellacasa, R.: *Ayudas técnicas para los discapacitados del lenguaje por causas neuromotrices*, en MONFORT, M.: *Los trastornos de la comunicación en el niño*. I Simposio de Logopedia. Ed. CEPE, 1982, 217-231.
- Puig de la Bellacasa, R.: *La tecnología de la información: posibilidades para la educación especial*. EPHETA. Revista de Educación Especial, noviembre-diciembre, 1982, 19-33.
- Puig de la Bellacasa, R.: *Una necesidad desatendida: la expresión no-vocal*. Informe FUNDESCO. Los otros lenguajes. Madrid, 1984, página 4.
- Silvia Roa, N. y Mora Hernández, J. A.: *Sistemas de comunicación no-verbal para paráliticos cerebrales*. México, ed. La Prensa Médica Mexicana, S. A., 1983, 37 páginas.
- Simón, J.: *Los Símbolos Bliss: un sistema de comunicación no-verbal fundamentado en la significación de los símbolos*. Revista de logopedia y fonoaudiología, 1984, III, 3, 142-154.
- Toledo, M.: *El niño que no habla (I) y (II)*, en: *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid, ed. Santillana, col. Aula XXI, 1984, 165-196.

MATERIALES

- Varios formatos de cuadros de símbolos Bliss serigrafados sobre hule lavable. Elaborados por el Colegio Goizalde (Paseo Fray Francisco, 20. 01007 VITORIA), con ayuda de FUNDESCO.
- Pegatinas (y guía de utilización) y Tarjetas de Símbolos Bliss. Servicio de Publicaciones del MEC.
- Carpeta-tríptico para presentación de Símbolos Bliss, encargada por el Comité Nacional de Comunicación No Vocal, que promueve FUNDESCO, a MEPSA (Avda. Cámara de Industria, 29, MOSTOLES, Madrid).
- Plantilla para dibujar símbolos (tres tamaños). Serie preparada por FUNDESCO.

~~1454~~

~~Bot-1340 (4)~~



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Servicio de Publicaciones