

CommuniArtis

Comunicación Aumentativa y Alternativa en ámbito educativo

Autores:

Camila Alejandra León Sánchez.

Aleidy Vanessa López Oyuela.

Katiana Margarita Miranda Durango.

Ana María Mojica Escobar.

Andrea Johanna Pabón Méndez

Daniela Pineda Vélez.

Mónica Rodríguez Ruiz

Clara de los Ángeles Torres Buitrago.

Asesores: Nahir Rodríguez de Salazar

Andrea Juliana Herrera Plata

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Especial

Noviembre de 2017

CommuniArtis

Comunicación Aumentativa y Alternativa en ámbito educativo

Autores:

Camila Alejandra León Sánchez.

Aleidy Vanessa López Oyuela.

Katiana Margarita Miranda Durango.

Ana María Mojica Escobar.

Andrea Johanna Pabón Méndez

Daniela Pineda Vélez.

Mónica Rodríguez Ruiz

Clara de los Ángeles Torres Buitrago.

Asesores: Nahir Rodríguez de Salazar

Andrea Juliana Herrera Plata

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Especial

Noviembre de 2017

AGRADECIMIENTOS

Damos gracias a la vida, Dios y nuestras familias, seres que acompañan la construcción de nuestro proceso personal y profesional; Asimismo al destino por permitirnos formarnos en la Universidad Pedagógica Nacional, la cual ha forjado en nosotras la labor del maestro como guía de procesos de transformación para la sociedad, donde se enseña a luchar y pensar en busca de la libertad.

Igualmente agradecemos a la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa por permitirnos desarrollar nuestro Proyecto Pedagógico Investigativo “*CommuniArtis* Comunicación Aumentativa y Alternativa en ámbito educativo” escenario que permitió poner a prueba nuestros saberes epistemológicos, pragmáticos en las estrategias pedagógicas en caminadas a brindar posibilidades educativas; esta experiencia generó la construcción de saberes de manera colectiva forjando vínculos humanos y profesionales, por consiguiente damos las gracias a los niños, adolescentes, familias y profesionales.

Finamente damos las gracias a nuestras asesoras Nahir Rodríguez de Salazar y Juliana Herrera, quienes estuvieron acompañando con compromiso y dedicación nuestros procesos formativos al compartir sus saberes para la construcción de nuestro proyecto vida.

RESUMEN :

El proyecto pedagógico investigativo CommuniArtis, desarrollado en la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional, centró su interés en el fortalecimiento de la capacidad comunicativa de niños y adolescentes con dificultades compresivas, expresivas, o ambas; se tomó como referente el Currículo con Orientación Cognoscitiva para plantear una propuesta pedagógica mediante ambientes de aprendizaje enriquecidos con la Comunicación Aumentativa y Alternativa y los lenguajes artísticos. Se tuvo en cuenta la investigación social que privilegió la investigación cualitativa y la IAP, permitieron recolectar información basada en la observación de los comportamientos de los sujetos en ambientes naturales, fueron registrados en diferentes instrumentos – fotografías, vídeos, entrevistas, diarios de campo, planeaciones y valoraciones pedagógicas–, analizados por Atlas.ti para reconocer las formas no verbales de expresión: gestos, miradas, deixis, guturalización..., y los apoyos de los SAAC para comunicarse de forma efectiva en distintos contextos.

ABSTRAC:

The pedagogical project CommuniArtis, developed in the Augmentative and Alternative Communication room of the National Pedagogical University, putted in the center of its interest in the strengthening of the communicative abilities of children and teenagers with some comprehensive, expressive or both difficulties; It took as a referent the Orientation Cognitive Curriculum to make a pedagogical project through enriched learning environments with the Alternative and Augmentative Communication and the artistic languages. This project considered the social investigation that privileged the qualitative investigation and the IAP, allowed to gather information based in the observation of the subjects behaviors in natural environments, it was registered in different investigation instruments –photographs, videos, interviews, field diaries, planning and pedagogical valuations- analyzed by Atlas.ti to recognize non verbal expression forms such as: gestures, looks, deixis, guturalization..., and the supports of the SAAC to communicate in an effective way in different contexts.

Palabras Claves:

Ambientes de aprendizaje, Comunicación Aumentativa y Alterativa, Lenguajes Artísticos, Currículo con Orientación Cognoscitiva e Investigación social.

Key Words:

Learning environments, alternative and augmentative communication, artistic languages, cognitive orientation curriculum and social investigation.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 248	

1. Información General

Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional
Título del documento	Proyecto pedagógico investigativo: <i>CommuniArtis</i> , Comunicación aumentativa y alternativa en ámbito educativo.
Autor (es)	León Sánchez, Camila Alejandra; López Oyuela, Aleidy Vanessa; Miranda Durango, Katiana Margarita; Mojica Escobar, Ana María; Pabón Méndez, Andrea Johanna; Pineda Vélez, Daniela; Rodríguez Ruiz, Mónica; Torres Buitrago, Clara de los Ángeles.
Director (es)	Andrea Juliana Herrera Plata, Nahir Rodríguez de Salazar.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 232 p.
Unidad patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras clave	COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA, AMBIENTES DE APRENDIZAJE, LENGUAJES ARTÍSTICOS, CURRÍCULO CON ORIENTACIÓN COGNOSCITIVA.

2. Descripción

CommuniArtis es un proyecto pedagógico investigativo desarrollado en el la Sala de Comunicación aumentativa y alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional encaminado al fortalecimiento de la capacidad comunicativa de niños y adolescentes mediante ambientes lúdicos enriquecidos con la comunicación aumentativa y alternativa y los lenguajes artísticos fundamentado desde enfoques constructivistas y métodos de orientación cognoscitivo, es por ello que CommuniArtis se encuentra inscrito en las líneas de Mediaciones Comunicativas, Artes y lenguajes; su articulación contribuye a la enseñanza e implementación de la CAA, puesto que permite reconocer y comprender las distintas formas comunicativas del sujeto.

3. Fuentes

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza al servicio de la sociedad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 248	

Alfonso, G. Alvarado, A. Bonilla, R. Herrera, D. Liévano, S. Raga, S... Varón, J. (2013). Comunicando. Estrategias de enseñanza- aprendizaje de Comunicación Aumentativa y Alternativa en niños no verbales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Almagia, E., (1998). Psicología social. Universidad de Concepción, Chile.

Almenara, J. C. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. EDUTEC, 1-12.

Álvarez, M. Soria, J. Galbe, J. (2009). Grupo de Pediatría del Desarrollo de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap). Importancia de la vigilancia del desarrollo psicomotor por el pediatra de atención primaria: revisión del tema y experiencia de seguimiento en una consulta en Navarra. Rev Pediatr Aten Primaria; 11(41):65-78.

Álvarez, L. Wiebe, S. Adams, K. Cook, A. (2013). La neurofisiología de la comunicación aumentativa: Un método para la implementación técnica. Universidad de Alberta-Canadá.

Apud, A. (2008) Participación infantil. Enredate con UNICEF. Formación del profesorado.

Artagaveytia, L. Bonetti, J. (2006). Educación y participación adolescente. Palabras y juegos. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay 2006.

Augustowsky G. (2012) El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Ausubel D. (1983) Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de la excelencia	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 248	

Barocio, R. (1993) La formación docente para la Innovación Educativa. El caso del currículo con orientación cognoscitiva. México: Editorial Trillas.

Basil, C. (1998). Introducción. Sistemas de signos y ayudas técnicas para comunicación aumentativa y la escritura. Barcelona: Masson.

Basil, C., y Boix, Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. En P. Durante y P. Pedro (Eds.). Terapia ocupacional en geriatría: Principios y práctica (pp. 363-370). Barcelona: Masón. Recuperado en: <http>

Basil, C. Rosell, C. Soro, E. (2012). Pluridiscapacidad y contextos de intervención. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Bohórquez, J. Guido, S. Rodríguez, N. Pinilla, M. Gonzáles, M. Varela, A....Toro, I. (2.000). Tecnologías de apoyo para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Colombia

Burrows, F. et al. (2006). Familia y proceso de aprendizaje. Chile, Villarica: Pontificia Universidad Católica de Chile

Calderón, J. López, D. (2014). “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación”. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ciudad de Buenos Aires

Canals, M.A y Alsina A. (2000): “Divermat 2”. Editorial Onda. Barcelona, España

Carrillo, C. Flores, H. (2010). Síndrome de Moebius. Revista de especialidades Médico-Quirúrgicas, 15. (4).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de Educadores	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 248	

Castorina. J, Ferreiro. E, Kobl. M, Lerner. D, (S.F); Piaget- Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate, editorial Paidós Ecuador.

Collazos, A. Melo, J. Morales, M. Pinzón, L. Rodríguez, J. Sánchez, J. (2012). Juego y Comunico. Enseñanza-aprendizaje De la Comunicación Aumentativa y alternativa basado en un Currículo con Orientación Cognitiva. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Contreras, A. López, M. Medina, Y. Oliveros, Y. Osorio, E. Pajarito, M....Romero, A. (2015). Juego, Descubro y Comunico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Del Río, M. (1997). Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales. vol.1. Barcelona, España.

Del Toro. (2012). El juego en alumnos con necesidades educativas especiales: síndrome de West y otras encefalopatías epilépticas. Madrid.

Domínguez, M. (2008). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. Razón y palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación.

Duarte, D. J. (2003) *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Learning environments. A conceptual approach. Scielo, (Nº29), p-p. 97-113. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100007&script=sci_arttext&tlng=pt

El arte en la educación inicial (2014). Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza de la Pedagogía	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 248	

Freire, p. (1997). Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. 2 a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editoriales S.A. de C.V.

Forero E. (2015) ¡LOS TITERES! UN LENGUAJE PARA LA DIVERSIDAD. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C

Galindo, L. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México

García, M. (2004). La comunicación como base para la interacción social. Aportaciones de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. Revista contemporánea N° 3. Universidad Autónoma de Barcelona.

García C; Sarabia A. Clasificación de la OMS sobre discapacidad. Murcia. 2001. (p.16). Recuperado de:
<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/ClasificacionesOMSDiscapacidad.pdf>

Garón, G. (2.010). El sistema ESAR en ludotecas. Universidad Laval, Quebec.

Gómez, M.Esteva, J.Simón.J.Oliveres, M. (2007). Comunicación alternativa. Barcelona: Altamar S.A.

Gómez, M. (2007) Comunicación Aumentativa. Barcelona, España.

Gonnet, J. (2010). Reciprocidad, interacción y doble contingencia. Una aproximación a lo social. Aposta, Revista de ciencias sociales, (50), 1-17. Recuperado de:
<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/gonnet71.pdf>

González, M. Á. (2007). Capítulo 2. Modelos Pedagógicos para un ambiente de aprendizaje; Obtenido de Conexiones, Red interescolar de comunicaciones:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza y aprendizaje	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 248	

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/sitios/1610/articles-131558_pdf1.pdf

González, M. Sosa, H. y Martin, A. (2014). Sistemas de comunicación no verbales. Enriqueciendo los Lenguajes Aumentativos y Alternativos, con propiedades de Accesibilidad y Usabilidad. Unidad Académica Caleta Olivia (UACO), Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

Gonzales R, et al. (2014). Cerebro y lenguaje. Revista Hosp. Universidad de Chile. Santiago.

Granada, H (2003). La *cultura* como estrategia de adaptación en la interacción sujeto social-ambiente. Investigación y desarrollo, vol. 11, (1), 134-161.

Granados, A. (2015). Autorregulación y estrategias de interacción social. ASELE. (52) ,13-34, recuperado de:<http://www.aselared.org/sites/default/files/boletines/asele52.pdf>

Guido Guevara, S.P., Obando, L., Toro, I., Rodríguez de Salazar, N., Lara, G., (2000) Comunicación Aumentativa y Alternativa. Colombia, Ed. Recursos Educativos Universidad Pedagógica.

Guisen, A. Sanz, C. y De Giusti, A (2013). Hacia una propuesta de Entorno Colaborativo para usuarios de Comunicación Aumentativa y Alternativa en el ámbito educativo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Hart, A. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica, en Ensayos Innocenti nº4. UNICEF

Halliday, M.A.K. (1982). El lenguaje como semiótica social. México DF.

Hernández, L. A. (2004). Actividades musicales para atender a la diversidad. Madrid: ICCE.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación al servicio de la sociedad</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 248	

Hernandez,X. E. (1998). El ritmo de la música y su efecto favorable al aprendizaje.

Hernández, R. Amado, H. Hilera, J. (2010) Proyecto: E-Inclusión. Implementación de estándares de accesibilidad en el proceso de diseño de cursos en ambiente de aprendizaje virtual. Calidad y accesibilidad de formación virtual. Departamento de Investigación y Desarrollo GES Universidad Galileo. Guatemala. Departamento de Ciencias de la Computación E.T.S. de Ingeniería Informática Universidad de Alcalá. Madrid.

Hernández, R. Et al (2010). Proyecto: E-Inclusión. Implementación de estándares de accesibilidad en el proceso de diseño de cursos en ambiente de aprendizaje virtual. Madrid.

Herrera, J. (2016) Línea de Investigación Artes y Lenguajes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Homans, G. (1962). Conducta social como intercambio. Nueva York: The Free Press, 1962, capítulo 17, pp. 278-293.

Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Universidad de Granada.

Herruzo, M. Luciano, C. Pino, M. (2001). Disminución de las conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia “decir-hacer”. Revista Latina de Análisis del comportamiento. Universidad Nacional Autónoma de México.

Hohmann Mary, Banet Bernard &Weikart David. (1995). Niños Pequeños en Acción Manual para Educadoras. México: Trillas

Instituto de Investigación en Informática LIDI (III LIDI) Facultad de Ciencia Informática. UNLP (Universidad Nacional de La Plata) Recuperado de:
[http://www.academia.edu/20941674/Hacia_una_propuesta_de_Entorno_Colaborativo_p
 ara_usuarios_de_Comunicaci%C3%B3n_Aumentativa_y_Alternativa_en_el_%C3%A1
 mbito_educativo](http://www.academia.edu/20941674/Hacia_una_propuesta_de_Entorno_Colaborativo_para_usuarios_de_Comunicaci%C3%B3n_Aumentativa_y_Alternativa_en_el_%C3%A1mbito_educativo)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de Maestros	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 248	

Johnson, C. (1993). Aprendizaje Colaborativo, referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México <http://campus.gda.itesm.mx/cite>

Lafarga, M. (2000): *Música y lenguaje. Una experiencia educativa para la formación del profesorado de educación musical*. Vol., 5. Valencia. Revista de la lista electrónica de LEEME.

Lení, V. (2015): *Movimiento y expresión corporal en Educación Infantil: en Educación Infantil*. Madrid. Narcea.

Ley N° 1618 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Colombia. 27 de febrero de 2013.

López Pisón. J, Monge Galindo. L. (2011). Evaluation and management of the child with developmental impairment. Pervasive developmental disorders. SciELO - Scientific Electronic Library Online, 1, 6.

Londoño, M. Botero, P. (2012). La sonrisa y sus dimensiones. Universidad de Antioquia.

Manual Las TIC en Educación. (2011). España; Consejería de Fomento de la Junta de Castilla y León. Recuperado en: https://www.cyldigital.es/sites/default/files/library/manuallas_ticeneducacion_programa_aprende.pdf.

Marcos, J. y Romer, D. (2013). ARASAAC: Portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa. Software, herramientas y materiales para la comunicación e

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza y aprendizaje	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 14 de 248	

inclusión. Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul. /dez.

Martínez, L. Gutiérrez R. (2011). Las artes plásticas y su función en la escuela. Editorial Aljibe. Archidona-Málaga.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). La literatura en la educación inicial. Rey Naranjo editor. Bogotá D, C.

MP, Vargas Silva, L.E; Sala especial de seguimiento sentencia T-025 DE 2004, Corte Constitucional de la República de Colombia.

Navarro, M. R. (2008). PROCESOS COGNITIVOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería.

Nicholls, V. (2011): *DISPRAXIA VERBAL, Revisión de la bibliografía reciente respecto a su naturaleza, prevalencia, clasificación y estrategias de intervención*. Pamplona.

Universidad de Navarra. Recuperado de:

http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/colf_nichollspina_valeriacecilia_tesi_na.pdf

Niño, V. (2011). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Ecoe Ediciones. Colombia, Bogotá.

Niño Rojas, V. (1985). Los procesos de la comunicación y del lenguaje, Semiótica y Lingüística aplicados al español. Ecoe ediciones. Colombia, Bogotá.

Nussbaum, M. (2007). Las fronteras de la justicia. Barcelona: Editorial Paidós.

Ortega, E. Esteban, L. Estévez, A. Alonso, D. (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. Universidad de Almería. España.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza y aprendizaje	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 15 de 248	

Quijano, B. R. (1993). La formación docente para la innovación educativa el caso del currículum con orientación cognoscitiva. México: Trillas S.A.

Reyes, J. Guido, S.L Salazar, N (et al). (2003) Tecnologías de apoyo para la comunicación aumentativa y alternativa. Bogotá D.C COLCIENCIAS.

Riba, C. (1990). La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico. Barcelona: Anthrope.

Riccardi P. (2006) Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. Universidad de Cadiz. España.

Rizo, M. (2006).La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica.Breve exploración teórica. Análisis, (33), 45-62. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33/02112175n33p45.pdf>

Rizo, M. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. Psicoperspectivas individuo y sociedad, 14, (2), 51-61. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v14n2/art06.pdf>

Rosell, C. et al (2010): *Alumnado con discapacidad motriz*. Primera edición. Barcelona. GRAO.

Roman, F. et. al (2010) Neuropsicología: Lenguaje, afasias y trastornos relacionados. Murcia, España.

Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. Revista Huasteca Vol. 2. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza y Aprendizaje	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 16 de 248	

Rodney, W. (2005). ¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal?. Los desafíos de una nueva semiótica. Santiago, Chile. Universidad Ottawa.

Ruud, E. (1990). Los caminos de la musicoterapia, la musicoterapia y su relación con las teorías terapéuticas actuales. Oslo. Editorial Bonum.

Salazar, N. Ferrer, Y. Toro, I. (2000). Comunicación Aumentativa y Alternativa mediante tecnologías de apoyo para personas con discapacidad. . Bogotá D.C. fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Salazar, N. Ferrer, Y. Taveira, L (et al). (2004) Pictogramas, comprende mi mundo. Bogotá D.C. fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Samaniego, P. Laitamo, S, Velerio, E. Francisco, C. (2012); Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad. Quito, Ecuador.

Sánchez, J. (2011). Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de atención a menores. 2011: Universidad de Granada.

Scharagrodsky, P. *El cuerpo en la escuela*. (s.f).Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Ministerio de educación ciencia y tecnología. Buenos aires.

Sanz, C. Baldassarri, S. Guisen, A. Marco, J. Cerezo, E. y De Giusti, A. (SF). ACoTi: herramienta de interacción tangible para el desarrollo de competencias comunicacionales en usuarios de comunicación alternativa. Instituto de Investigación en Informática LIDI, Facultad de Informática – UNLP, Instituto de Investigación en

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza de la Calidad	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 17 de 248	

Ingeniería de Aragón, Grupo de Informática Gráfica Avanzada. Dpto. Informática e Ingeniería de Sistemas. Universidad de Zaragoza.

Sigman, M; Capps, L. (2000): *Niños y niñas autistas*. Madrid. Morata.

Schalock, R. Ph.D.(2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual.Vol.40 (1). España.

Smith, E y Kosslyn, S. (2008).procesos cognitivos: modelos y bases neuronales. PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid, España.

Srepel, C. (2010). Lenguaje verbal y no verbal: Marcadores cerebrales de la adquisición de la segunda lengua a nivel literal y figurativo. PRAXIS. Revista de Psicología Año 13 N° 19 (133-154). Universidad de Neurociencias cognitivas. Santiago de Chile.

Tamarit, Javier. (1989) Uso y abuso de los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa. En: Comunicación, Lenguaje y Educación.

Taveira, L. (2004) El papel de la Comunicación Aumentativa y de las Tecnologías de Apoyo en el Desarrollo de la Competencia comunicativa –una perspectiva habilitadora- Lisboa Portugal traducción y adaptación Rodríguez; Pictogramas.

Torres, M. et al (2001): *El uso del lenguaje en niños y niñas con características del trastorno por déficit de atención con hiperactividad durante la planificación de una tarea*.Vol, 35. Austin. Revista interamericana de psicología.

Velásquez, J. de José (2008) Ambientes lúdicos de aprendizaje. Diseño y Orientación. México. Editorial: Trillas.

Vigotsky, L. (2009) La imaginación y el arte en la infancia Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=saJuKuNfuZcC&printsec=frontcover&dq=libro>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de Maestros	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 18 de 248	

[+arte+en+la+primera+infancia+vigotsky&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjIYCpPI7QAhVCOiYKHez9A3wQ6AEIJDA#v=onepage&q=libro%20arte%20en%20la%20primera%20infancia%20vigotsky&f=false](http://www.google.com/search?q=+arte+en+la+primera+infancia+vigotsky&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjIYCpPI7QAhVCOiYKHez9A3wQ6AEIJDA#v=onepage&q=libro%20arte%20en%20la%20primera%20infancia%20vigotsky&f=false)

Von Tetzchner, S. Martinsen, H. (1991): *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación* Aprendizaje Visor. Noruega.

Warrick, A. (1998) Comunicación Sin Habla. Toronto, Canadá: CEAPAT

Zegarra, C. García, J. (2010). Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/01/Piaget-Pensamiento-y-lenguaje.pdf>

Ygual, A. (2012) El procesamiento de habla en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: INTERVENCIÓN. Universitat de València. Estudi General. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Trabajo presentado en la XIII Curso Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología Infantil. Valencia.

4. Contenidos

Este proyecto le da gran valor a la capacidad comunicativa e interactiva de niños y adolescentes con dificultades en la comunicación oral, con el fin de que la persona establezca vínculos sociales, puesto que todos los seres humanos somos distintos y las necesidades comunicativas varían de acuerdo a cada uno. El fortalecimiento de la capacidad comunicativa y la implementación de la –CAA– surge como una opción de vida que posibilita a los sujetos medios y estrategias de interacción distintas a la oral, con el fin de contribuir al proceso se retoman aspectos fundamentales de los ambientes de aprendizaje y los lenguajes artísticos.

El proyecto considera como eje fundamental el acompañamiento de las familias en el proceso comunicativo que se desarrolla con los participantes, ya que es indispensable

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de ciudadanos	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 19 de 248	

que los padres o cuidadores se informen sobre aspectos relacionados con la CAA y su aplicación en sus hogares y lugares en los cuales se desenvuelven, de esta forma generar ambientes propicios para fortalecer la capacidad comunicativa de sus hijos.

Para ello CommuniArtis desarrolló tres fases de intervención pedagógica:

Fase I. Identificación de las formas de comunicar de la población que participa en el proyecto. Se generaron procesos de observación y reconocimiento de las formas comunicativas de los participantes y de manera paralela se establecieron procesos de empatía, asimismo se recolectó información clave para la creación de la propuesta pedagógica

Fase II. Proceso de intervención pedagógica. Se diseñó e implementó una propuesta enfocada al fortalecimiento en la capacidad comunicativa de los participantes a través de un proyecto de aula denominado exploro la U, el cual permitió que los participantes tuvieran aprendizajes significativos en contextos reales.

Fase III. Sistematización de la información, análisis y conclusiones. En esta fase se retomaron los instrumentos para la recolección de información como: diarios de campo, entrevistas, valoraciones y registros fotográficos; los cuales permitieron tener una visión completa e integral para la investigación. Se analizó a través de un software de carácter cualitativo, Atlasti, una herramienta sistemática que brinda la posibilidad de analizar y centrar la atención en el desarrollo e impacto de la propuesta.

5. Metodología

CommuniArtis se desarrolla desde un enfoque de Investigación social, que privilegia la investigación cualitativa y la IAP, ya que estas permiten al investigador reconocer al sujeto desde sus diferentes lugares de participación –familia, comunidad, escuela–, por ello quien observa e investiga debe ver en el otro a un sujeto lleno de experiencias y saberes, de los cuales el mismo podrá aprender y construir conocimientos, ya que lo realmente importante es la reflexión y transformación de los sujetos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza de calidad	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 21 de 248	

Fecha de elaboración del resumen	01	11	2017
---	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	23
MARCO CONTEXTUAL	25
JUSTIFICACIÓN	32
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	36
OBJETIVOS.....	40
Objetivo general.....	40
Objetivos específicos	40
ESTADO DEL ARTE	42
MARCO TEÓRICO	51
¿Por qué las personas que comunican de forma diferente requieren la enseñanza de la CAA?	52
¿Qué estrategias activas se ha utilizado para la enseñanza de CAA?	56
¿De qué forma la comunicación contribuye en los procesos de interacción social?	64
¿Cuál es el valor de los lenguajes artísticos en el proceso de enseñanza de la CAA?	67
¿Cuál es el valor que adquieren las tecnologías de la información, comunicación y las tecnologías de apoyo en la enseñanza de la CAA?	80
El rol de la familia en el fortalecimiento de la capacidad comunicativa de los participantes. 83	
MARCO METODOLÓGICO.....	87
<i>FASE I Aproximación a los participantes:.....</i>	<i>88</i>
<i>FASE II Propuesta de Invención Pedagógica.....</i>	<i>90</i>
<i>FASE III Sistematización de la información, análisis y conclusiones:</i>	<i>104</i>
CONCLUSIONES.....	136
PROYECCIONES.....	142
REFERENCIAS	145
ANEXOS	156

CommuniArtis encierra una propuesta pedagógica que reconoce, en la diferencia, la posibilidad de volar a mundos mágicos gracias a las múltiples capacidades que le permiten, mediante los espíritus lúdicos, descubrir, comunicar, crear y ser.

Busca abrir nuevos caminos de interacción donde prevalezca la esencia del ser humano en todo su esplendor. Así, la espontaneidad, la imaginación y la creatividad cultivarán el sentido de lo diverso y la construcción de fraternidad entre niños, iguales, docentes, profesionales y padres de familia.

CommuniArtis aprecia en los intereses del niño la fuente del saber y del conocimiento, que va desarrollándose día a día gracias a las posibilidades que ofrecen la música, el teatro, la narración y la pintura. Arte y lúdica, corazón y razón, afecto y emoción, ciencia y tecnología se entrelazan en búsqueda de la felicidad del niño, que desea un mañana con independencia.

Maestras en formación PPI-I 2017

INTRODUCCIÓN

Este informe dio cuenta de un proyecto pedagógico-investigativo encaminado a fortalecer la capacidad comunicativa de niños y adolescentes con dificultades expresivas, comprensivas, o ambas; Desde su formulación consideró la importancia de la comunicación en todas las dimensiones humanas y procedió a demostrar lo esencial que resulta el uso de la Comunicación Aumentativa y Alternativa –CAA– en tanto su aprendizaje hace posible que los sujetos vivan con calidad y sean partícipes en procesos sociales.

El proyecto, planteado desde un enfoque constructivista, consideró la importancia de fomentar ambientes de aprendizaje dispuestos para la promoción de la interacción social y con ella el desarrollo de la comunicación; así, el fortalecimiento de la comunicación de los niños y jóvenes que participaron estuvo mediado por un proceso de intervención pedagógica que se nutrió de los aportes del Curriculum de Orientación Cognitiva, método que permite articular la dimensión lúdica con los lenguajes artísticos –música,

literatura, artes visuales y expresión corporal– y los tecnológicos. En el desarrollo del proyecto participaron ocho niños y adolescentes con diferentes diagnósticos: síndrome de Moebius, síndrome de Down, parálisis cerebral espástica, dispraxia con énfasis en el lenguaje expresivo, déficit de atención e hiperactividad, trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual y síndrome de West, con edades comprendidas entre los 5 y 15 años, quienes estuvieron acompañados por sus familias, debido a que estas se constituyen en eje fundamental del proceso comunicativo.

Esta propuesta pedagógica–investigativa desarrolló los siguientes aspectos: Marco Contextual que plantea una visión macro y micro de la Sala de CAA y las características más relevantes de la población que participó en el proceso; Planteamiento del Problema educativo donde se determina la pregunta problema, de acuerdo con el análisis del contexto y los aportes del estado del arte; Justificación que argumenta razones de orden disciplinar, educativo y pedagógico, para el desarrollo de intervención en la Sala de CAA; Marco Teórico que fundamenta la propuesta y todo el proceso de intervención pedagógica en sus distintas dimensiones, momentos y acciones; Marco Metodológico que expone el enfoque del proyecto, las fases, los instrumentos, las técnicas que son utilizadas dentro del proceso pedagógico-investigativo y la manera como se procesó la información para el análisis de los resultados; Propuesta pedagógica que describe las estrategias y dinámicas propias del proyecto CommuniArtis y finalmente, las Conclusiones y Sugerencias para el desarrollo de nuevas propuestas.

MARCO CONTEXTUAL

La Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa -CAA- es un escenario para la práctica pedagógica y el desarrollo de proyectos de grado de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial; desde allí se propicia la investigación, la formación docente y la proyección social mediante entornos favorables para la enseñanza-aprendizaje de la CAA, donde se vinculan niños, adolescentes y adultos con dificultades comunicativas, provenientes de instituciones educativas, de rehabilitación o excluidas del sistema escolar, para beneficiarse de entornos alternativos que tienen como base el Currículo de orientación cognitiva y el uso de tecnologías de baja y media gama, como -software especializado, tableros, pictogramas, pulsadores, tablets, libros y sillas adaptadas.

En el proyecto participaron diferentes poblaciones de Bogotá, ubicadas en las localidades de Bosa, Engativá, Fontibón, Usaquén y Mártires; la propuesta vinculó niños, adolescentes, padres de familia y profesionales de los centros Crecer.

CommuniArtis contó con la participación de diez niños y adolescentes con edades comprendidas desde los 5 a 15 años con discapacidades como: Síndrome de Moebius, Síndrome de Down, Parálisis cerebral espástica, Dispraxia con dificultad en el lenguaje expresivo, Trastorno del Espectro Autista, Discapacidad Intelectual, Síndrome de West y Déficit de atención e hiperactividad.

El proyecto brindó, de manera paralela a la atención de los niños y adolescentes en la Sala de CAA, un espacio de acompañamiento a los padres de familia como opción para propiciar el diálogo en torno a temas de interés relacionados con la comunicación y el apoyo de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos; asimismo el abordaje de otras temáticas como la expresión de sentimientos, los derechos humanos, las discapacidades, la exclusión social y educativa, las políticas públicas, la accesibilidad.

Además, contó con un espacio de bienestar, el cual giró en torno al cuidado, gustos e intereses personales de los padres.

Adicionalmente, la Sala de CAA ha dispuesto un blog interactivo denominado “*Cocmunicando*”, que viene circulando por la web desde el 2013 y cuenta con diferentes contenidos donde los visitantes pueden interactuar, a través de un diseño de aprendizaje virtual¹. Con el propósito de continuar enriqueciendo los procesos de aprendizaje a través de medios virtuales *CommuniArtis* ofreció a los niños y jóvenes una nueva plataforma virtual educativa que enlaza los contenidos existentes del Blog *Cocmunicando* con temáticas que involucran los lenguajes artísticos, canciones adaptadas, juegos y fotografías, de las sesiones realizadas.

Breve descripción de la condición comunicativa y lingüística, específica de cada discapacidad:

Síndrome de Moebius, según Carrillo y Flores (2010) se presenta retraso en el lenguaje y desarrollo lingüístico debido a malformaciones músculo-esqueléticas que afectan las capacidades articulatorias y expresivas del rostro con un impacto directo sobre la interacción social; en algunos casos se dificulta el lenguaje comprensivo y expresivo dadas las restricciones para intercambiar experiencias, sentido y significado con el otro. Con esta población es importante potenciar la capacidad de guturalización, contacto visual y deixis, en tanto formas de comunicación.

Síndrome de Down, de acuerdo con Del Río, M. (1997) es usual la presencia de trastornos articulatorios y de voz, ocasionados por la macroglosia que dificulta la expresión oral y limita la interacción social a través de la forma convencional – el habla–; también es frecuente la presencia de problemas de respiración debido a la hipotonía general y a la configuración anatómica de la laringe; la falta de fluidez, en la verbalización, genera repetición de palabras u oraciones, largas pausas en las frases,

¹ Un ambiente de aprendizaje virtual como lo postula Hernández, R. et al: “...La implementación de la Accesibilidad Web es de beneficio para toda la población. Por ejemplo, un principio básico de la Accesibilidad Web es diseñar sitios Web y software flexible que cumpla las diferentes necesidades de usuario, preferencias y ambientes. Esta flexibilidad también beneficia a las personas sin discapacidad” (Hernández, R. et al. S.f. p. 116)

énfasis en ciertas palabras, escasa comprensión del discurso y tartamudeo constante; así mismo, dificultades en los procesos cognitivos.

Parálisis Cerebral Espástica, según Rosell, et al (2010) se presenta por una lesión localizada en la corteza cerebral y en la vía piramidal que se manifiesta en el temprano desarrollo cerebral y desencadena alteraciones permanentes en la motricidad y postura, con presencia de movimientos involuntarios en algunas partes del cuerpo debido a un estímulo externo. La debilidad muscular en los labios, lengua y maxilar afecta el lenguaje y la comunicación, ya que limita la articulación y producción de palabras, por lo cual cuenta con un léxico reducido; el habla suele ser explosiva con largas pausas, las expresiones faciales pueden estar limitadas o generarse de forma atípica, la capacidad expresiva está obstruida o simplificada por las alteraciones motrices; asimismo, se muestra un desarrollo paulatino del uso y comprensión del lenguaje. La multimodalidad de la comunicación se hace importante para facilitar y fortalecer dicha dimensión ya que en muchos de los casos es utilizada para comprender y reaccionar a las expresiones de la persona.

Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA), tal como lo menciona Barkley (citado por Torres, et al 2001), está relacionada con dificultades en las funciones ejecutivas: atención, inhibición, planificación, resolución de problemas y comportamiento inadecuado debido a los altos niveles de impulsividad. El uso del lenguaje auto dirigido, la memoria verbal, la internalización del lenguaje y la pragmática se ven afectados, lo que altera la planificación, análisis y síntesis en la ejecución de una tarea; los problemas en el lenguaje están ligados a la desorganización pragmática y al uso inapropiado de este en los diferentes contextos comunicativos. Las expresiones gestuales y corporales son desmedidas en una conversación; al igual, presenta disminución en la fluidez y expresión verbal necesaria para el desarrollo y ejecución de una meta específica; presenta limitaciones para comenzar, mantener y cambiar de tema conversacional. El uso del lenguaje para transmitir información es ambiguo por la poca eficacia en el uso de las palabras.

Dispraxia con afectación en el lenguaje expresivo, según Nicholls (2011): “es un trastorno del lenguaje caracterizado por la falta de inteligibilidad del habla, estando intacto el órgano fonatorio y sin que exista un compromiso del lenguaje” (p.10). La

Dispraxia, es catalogada como un trastorno de neurodesarrollo del lenguaje puesto que posee dificultades en la articulación –precisión y consistencia de los movimientos–.

De acuerdo con Rapin y Allen (citado por Nicholls 2011):

El niño con Dispraxia tiene una incapacidad masiva de fluencia del habla, grave afectación de la articulación, y emisión de enunciados de uno o dos palabras cuya articulación no mejora con la repetición. Lo anterior indica que la dificultad existente se debe a un déficit en el procesamiento y programación más que a nivel de la representación. (p.18).

Debido a ello, la persona con Dispraxia, en la expresión oral, posee una limitación comunicativa, sin afectar su comprensión e intencionalidad.

Trastorno del Espectro Autista (TEA), según Sigman y Capps (2000) se caracteriza por el aislamiento social, el mínimo contacto afectivo, la oposición al cambio, la auto estimulación, entre otras; el componente comunicativo afectado por “pobreza del contacto visual, comunicación no verbal insuficiente, habla monótona y engolada, concentración absorta intensa en temas limitados” (p.17). En la producción oral, la intencionalidad carece de comprensión y expresión; ante la falta de atención conjunta, la adquisición de las palabras se da en un ritmo pausado; gramaticalmente emplean la secuencia de palabras y poseen un buen proceso de factores del lenguaje como la semántica y la fonología; frente a la entonación, volumen, tono, ritmo y el acento demuestran una capacidad más limitada; por otro lado, la ecolalia se da por falta del lenguaje espontáneo. El componente comunicativo se encuentra afectado por la poca o limitada interacción social de la persona con Trastorno del Espectro Autista y su contexto social, lo que impide la adquisición e intencionalidad para generar procesos de comunicación.

Síndrome de West, según Del Toro, (2012) hace parte de las encefalopatías epilépticas pediátricas, se manifiesta en el proceso de maduración neurológica lo que implica deterioro cognitivo con compromisos en las áreas de desarrollo social, cognitivo, motor y del lenguaje; este último es relevante y debe ser fortalecida la intención comunicativa con el fin de generar procesos de enseñanza-aprendizaje en el manejo de

códigos lingüísticos útiles y funcionales para desarrollar la representación, la comprensión y la expresión.

Retraso psicomotor, causado por problemas adquiridos o genéticos; de acuerdo con Álvarez, M. Soria, J. Galbe, J. et al, (2009) se trata de una demora o lentitud en la secuencia normal de adquisición de los hitos del desarrollo; es decir, se caracteriza por dificultades para imitar gestos, palabras, acciones y control del cuerpo, debido a la aparición tardía o alterada en algunas esferas del desarrollo que se deben alcanzar en determinada edad, lo que hace que se presente de forma lenta ya sea en su totalidad o en alguno de sus componentes. Afecta, además de las capacidades motrices y de postura corporal, las habilidades comunicativas, sociales y de aprendizaje, con ello el retraso en el lenguaje comprensivo y expresivo.

Por otro lado, este tipo de lesiones neurológicas o sensoriales impiden realizar acciones de manera independiente, dado el retraso en su desarrollo en general. Asimismo, pueden aparecer ecolalias y estereotipias.

Discapacidad Intelectual, concepto utilizado para referirse a un grupo heterogéneo que se caracteriza por un desarrollo global extremadamente lento, su desarrollo cognitivo se afecta debido a las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como lo menciona Schalock, R. (2009); se expresa en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica, refiriéndose a la dificultad que tiene un sujeto para establecer relaciones con el mundo que lo rodea. En la dimensión comunicativa, la persona con discapacidad intelectual tiene dificultades de articulación, vocabulario comprensivo mejor que el expresivo; además, presentan retraso en la adquisición del vocabulario y deficiencia en la capacidad de representar la realidad. Su estructuración morfosintáctica es correcta pero algunos enunciados son incompletos al formar oraciones simples y con valor demostrativo.

Características comunicativas y lingüísticas de los participantes.

Para ello se retoma la teoría del lenguaje de Halliday (1982) quien propone el aspecto socio-cultural de cada integrante de un grupo como el componente más importante para el desarrollo comunicativo; debido que es a partir del intercambio de significados que se desarrolla el sujeto y constituye su propio lenguaje.

Este autor propone dos funciones del lenguaje: La Macro, relacionada con aquellas categorías universales que dan forma al lenguaje en los diferentes ámbitos culturales y que se dividen en: *interpersonal*, la cual se relaciona con el significado expresivo de la comunicación lingüística; *ideacional*, dota al significado literal proporcionado por el contexto lingüístico; y *textual*, se relaciona con la prosodia de la lengua en cuanto su entonación, pausa, acentuación y demás; la Micro, distingue el uso del habla en siete funciones en relación con su desarrollo y adquisición, la primera es la *instrumental*, busca satisfacer las necesidades de orden material del niño; la segunda *la reguladora*, incide en el comportamiento de las personas que rodean al sujeto; la tercera, *la interactiva*, permite al niño relacionarse con las otras personas de forma recíproca; la cuarta es *la personal*, es aquí donde el sujeto se reconoce a sí mismo y lo hace evidente hacia los demás —manifestación del yo—; la quinta función *heurística*, permite al niño explorar el mundo exterior e interior a través de la pregunta; la sexta función *imaginativa*, logra que el sujeto represente su exterior y provee de significados un mundo propio a partir de la fantasía; finalmente, la *informativa* da lugar a expresar nuevos significados o intereses. Halliday (1982).

Con relación a las funciones del lenguaje se realiza una descripción de los participantes: *Instrumental*, satisfacen las necesidades, a través de algunos códigos pre establecidos, como el deíctico, la guturalización, los gritos y llantos, en algunos casos oralizan lo que quieren; *Reguladora*, inciden en el comportamiento de otras personas, suelen manifestar su inconformidad de diversas formas, que van desde lo gestual hasta la agresión, dado que algunos no cuentan con códigos o herramientas comunicativas que le permitan de forma adecuada manifestar su inconformidad y gustos; *Interactiva*, por la ausencia de un código comunicativo la interacción y el intercambio de significados no se da de manera asertiva; *Personal*, reconocen su nombre e identifican el del otro, responden a su llamado; *Heurística*, realizan preguntas para la construcción de su

conocimiento en tanto que se suele escuchar ¿por qué? ¿Dónde? e interrogantes que surgen de momento; *Imaginativa*, en esta función los participantes requieren de experiencias concretas lo que representa un obstáculo a la hora de fantasear o crear cosas que van más allá de la realidad, finalmente, *Informativa*, presentan poca iniciativa comunicativa lo que no les permite dar a conocer al otro sus pensamientos e ideas.

Con el anterior panorama, se reconoce que la mayoría de los participantes se caracterizan por dificultades en la comprensión y producción del lenguaje, lo que conlleva la escasa interacción con los distintos actores de su entorno, por lo tanto se evidencia la necesidad de la enseñanza de la CAA.

Por ello, se resalta la importancia de llevar al sujeto a funciones cada vez más complejas a través de intervenciones pedagógicas que permitan potenciar su desarrollo comunicativo, debido a que todas las personas independientemente de sus condiciones tienen derecho a comunicar y participar en sus contextos; los sistemas aumentativos y alternativos, que tienen como base la lengua natural, posibilitan por medio de diferentes dispositivos expresar de manera autónoma, ideas, sentimientos, pensamientos y demás.

JUSTIFICACIÓN

El proyecto abordó el concepto de comunicación, ya que por medio de esta el sujeto logra interactuar y relacionarse con el medio para construir sus habilidades cognitivas y sociales, y a su vez, conocer otras formas de ver el mundo, como lo menciona Gómez, M. (2007) “procede de la palabra latina *communis* que significa ‘común’”, es decir que todos hacen parte de ella, en cuanto permite el intercambio de información, sentimientos, emociones, pensamientos e ideas para el desarrollo del sujeto individual y colectivo.

Por tal razón, la comunicación es una necesidad propia del ser humano que se evidencia desde el momento de nacer, mediante la interacción que se establece entre la madre y su hijo. Como lo menciona Del Río (1997), las primeras maneras de comunicación pueden incluir llantos, sonrisas y miradas que contribuyen a un diálogo mediante el cual ambos miembros tienen la posibilidad y oportunidad de comunicar; proceso que no se limita a ser de tipo verbal, por el contrario tiene en cuenta otras formas de compartir conocimientos, experiencias y establecer nuevas representaciones de la realidad, así mismo favorecen la relación con otros y la experiencia de cada sujeto en los diferentes acontecimientos de la vida.

La comunicación al ser innata en el ser humano, permite la construcción constante de sentidos a través de la información adquirida, transmitida y fundamental en la interacción cotidiana; los niños y adolescentes que asisten a la Sala de CAA, en algunos casos guturalizan o hacen deixis, pero no logran establecer intercambios comunicativos más estructurados debido a graves dificultades en la comprensión y expresión de significados, lo que reduce la interacción social con su entorno.

Así mismo, la posibilidad de establecer un sistema de CAA permite la accesibilidad a la información, al conocimiento y al desarrollo pleno del sujeto. Niño (2011) plantea: “los actos comunicativos son actos sociales o actos compartidos, los cuales tienen una

situación real determinada, con la participación mínima de dos personas que se contactan para intercambiar o compartir sus experiencias” (p.3). Este intercambio comunicativo debe tener una intención y una comprensión de códigos determinados por el contexto que promueven el respeto y los turnos conversacionales, lo que fortalece la interacción social. De la misma manera, Basil (1998), sugiere una responsabilidad comunicativa, donde muestra la importancia que la familia conozca las estrategias de comunicación, ya que de esto depende la fluidez y alcances en la interacción. Por tanto, el trabajo con la familia debe ser fundamental a la hora de intervenir con el sujeto usuario de CAA.

También será interesante que la persona pueda comunicarse con sus seres queridos y que pueda usar el lenguaje para aprender, para crear y para participar en todos los ámbitos de la actividad humana. La posibilidad de usar la propia voz para hablar o las manos para escribir es sin duda deseable, pero los objetivos anteriores pueden conseguirse también con el uso de otros sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación. Las ayudas técnicas compensatorias, las estrategias de intervención apropiadas y el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto en el conjunto de la sociedad han de permitir a estas personas cubrir sus aspiraciones y alcanzar el más alto grado de funcionalidad posible en todas las tareas propias de cada edad (Basil, 1998, p.2).

La mayoría de los participantes asistentes a la Sala de CAA, han sido excluidos de entornos educativos, sociales y culturales por su condición, por esta razón se busca establecer sistemas de comunicación con el fin de ofrecer espacios de participación donde las personas de su contexto puedan comprender los códigos y formas comunicativas, permitiéndole configurar el mundo y acceder a nuevas experiencias, mientras confronta su realidad.

Los sistemas de Comunicación Aumentativo y Alternativo –SAAC– son todas las formas existentes de comunicación que complementan o sustituyen la verbalización, estos involucran el uso de dispositivos para fortalecer la capacidad de comunicación de

las personas con dificultades. Por consiguiente, el proyecto *CommuniArtis* buscó ofrecer estrategias para la transformación social, donde se evidencie que la comunicación no se da solamente a través de la verbalización sino que existen alternativas comunicativas para la transmisión y comprensión de mensajes, que demuestran que las personas con discapacidad también pueden proyectarse desde sus habilidades, participar activamente en la sociedad mediante la interacción que establece con los distintos miembros del entorno.

Con relación al componente pedagógico e investigativo, el proyecto consideró fundamental, además de la participación de los niños y adolescentes, fortalecer el vínculo con padres a través de talleres que hicieron posible el intercambio de saberes y experiencias alrededor de la comunicación, como vía para la transformación de imaginarios en cuanto a la condición de los participantes; se buscó que asumieran mayor conciencia de la problemática mediante el diálogo, la reflexión y el cuestionamiento permanente, que condujera a una postura crítica del fenómeno, tal como lo plantea Galindo (1998) cuando considera que todos los sujetos tienen unos saberes que son fundamentales para nuevas construcciones sociales y transformaciones del contexto:

El investigador tiene que relacionarse con los actores sociales y sus procesos de exploración, esto permitirá la creación de colectivos en la puesta en escena de la comunicación, (...). No importa lo que el investigador sabe de los otros, lo importante es el diálogo y concertación con los demás sobre lo que a todos nos compete, ampliando todo lo que sabe para un mejor diálogo y una mayor decisión ejecutada (Galindo, 1998 p. 11-12).

Es por ello, que se consideró importante que los niños, adolescentes, padres y docentes, participaran en espacios dialógicos para la construcción colectiva y la transformación de procesos socio-educativos.

En ese marco, el ser humano está en constante interacción y construcción con el entorno, lo cual le permite desarrollar nuevos procesos cognitivos y sociales mediante la

relación que este establece con los conocimientos previos y los que están por adquirir; es decir, resignifica de manera permanente la información que le brinda el medio. Por consiguiente, desde la teoría socio-genética de Vygotsky, como se citó en Zegarra y García (2010) los entornos socioculturales contribuyen de manera significativa en el desarrollo de los distintos procesos del niño; a su vez el lenguaje cumple un importante papel como instrumento del pensamiento, que hace posible la comunicación con el otro; en esa relación el niño logra interiorizar su pensamiento y conocimiento del mundo.

El proyecto CommuniArtis se orientó desde los aportes del constructivismo en tanto hacen posible que el niño tenga experiencias que le permiten explorar, descubrir, preguntar y aprender haciendo, mediante estrategias propias del aprendizaje significativo de acuerdo con sus intereses, necesidades y capacidades. La interacción pedagógica a través de la exploración permite al niño conocer e integrar información a través de todos sus sentidos, vivencias que llenan de contenido sus mentes gracias a las experiencias claves que se vuelven significativas, hablando en términos de Ausubel (1983) quien plantea que el aprendizaje significativo se da cuando los contenidos se relacionan de modo no arbitrario y sustancial.

El proyecto tuvo como eje fundamental la comunicación con el fin de fortalecer la autonomía en los niños y adolescentes, al mismo tiempo incrementar su participación y generar procesos de interacción con los miembros de los diferentes escenarios que se desenvuelven.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los asistentes a la Sala de CAA, por sus características presentan dificultades en la comunicación, ambientes limitados –físicos, familiares, educativos y sociales–, que afectan la interacción humana y el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

En la comunicación, algunos participantes presentan alteraciones de orden comprensivo, especialmente dificultades en la codificación y decodificación de la información debido a que por sus características requieren, para el procesamiento de la información, más tiempo para poder interpretarla. Esta alteración se da por causas biológicas desde área de Wernicke Roman, F. et.al (2010) “afecta tanto al lenguaje oral como escrito, (...). Permite el acceso a la información sobre la relación sonido-palabra significado, (...). Constituye una vía final común para la transformación de los pensamientos en palabras con significado, tales alteraciones afectan como lo menciona Gómez, M. et al (2007) procesos de análisis, síntesis y abstracción del lenguaje. El resultado de la afectación del área de Wernicke es un habla poco coherente y escaso entendimiento de lo que oye.

Se observó que algunos de los participantes de la sala de CAA, presentan una producción del habla ininteligible, además de la emisión de palabras sin sentido, como el caso del niño con Hiperactividad y déficit de atención, quien suele realizar cuestionamientos y aportes descontextualizados, ya que por su impulsividad a la hora de comunicar no logra organizar sus ideas ni comprender lo que se le dice, presentando logorrea a la hora de expresarse.

También se evidenciaron, en algunos participantes, dificultades en la denominación de personas y objetos, reconocimiento letras e identificación de fonemas. Con lo cual, la asociación de palabra-sonido y significado se ve afectada.

Según Haggort y Thompson Schill (2005) citados por Gonzales (2014), el área de Broca cumple con las “operaciones de selección y unificación de la información léxica, se unen en estructuras representacionales que cubren producciones de múltiples palabras”. (p.101). Pero además, si esta área se lesiona produce alteraciones en “articulación, sintaxis, selección y memoria verbal”. (p. 101).

La alteración en el área de Broca compromete el lenguaje expresivo, es decir la producción verbal (sintaxis), y además la capacidad fono-articulatoria que se encarga de planificar, programar y controlar los movimientos de cara y boca, que conlleva a la reproducción inteligible o ininteligible, lo cual restringe la fluidez verbal. (Gonzales, et al. 2014).

Otra problemática, que se identificó, está relacionada con la inclusión al sistema educativo; a pesar de lo estipulado en las normativas y con base en los derechos humanos se promueve la educación para todos. En la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad – CRPD –, se plantea la importancia de garantizar el ingreso al sistema educativo sin discriminación y en virtud de la igualdad de oportunidades, en el artículo 24 de CRPD (2006) se estipula:

Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. (p.19).

A pesar de lo planteado en esta convención y en otras normativas como las Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad, en el Marco del Derecho a la Educación (2012), se pretende educar a todas las poblaciones sin excepción alguna por sus características personales o culturales; sin embargo, se evidenció que en la práctica es común que las escuelas y centros de atención especial no estén preparados para asumir la educación de las personas con discapacidad y con dificultades en la comunicación; esto los excluye del sistema, como el caso de los participantes con Síndrome de Moebius y Parálisis Cerebral Espástica, a quienes se les ha vulnerado su derecho a la escolarización en un ambiente que responda a sus necesidades y capacidades.

Del mismo modo, se observó que los maestros no se encuentran preparados para asumir el proceso educativo de esta población por cuanto desconocen muchas de las características que presentan los niños y la manera como deben intervenir para responder a sus particularidades; así se identificó que no hay una orientación frente a la atención educativa que actúe y atienda a la diversidad de la población desde un marco de equidad, accesibilidad y realización de los ajustes necesarios que garanticen su formación académica y personal de manera efectiva. En este sentido, se debe rescatar, por parte de los maestros, la importancia de desarrollar la capacidad comunicativa y de interacción social de sus estudiantes a partir del reconocimiento de sus particularidades, permitiendo el acceso al sistema educativo.

Lo anterior, permite inferir la importancia de la participación e interacción que el niño y adolescente establece con su contexto, en especial con su familia, debido a que es el primer eje socializador e incide en los procesos formativos del sujeto; por consiguiente ella debe ser garante para brindar oportunidades que permitan el desarrollo de las habilidades comunicativas, cognitivas, destrezas individuales y colectivas que posibilitan la participación de este en los diferentes escenarios; una de las dinámicas que se presenta en los núcleos familiares del proyecto es tener un hijo con discapacidad y a esto se le agrega la falta de conocimiento sobre los procesos de duelo, adaptación y rechazo que han enfrentado, esta situación genera que se asista de forma constante al participante y se asuma el rol de cuidador permanente.

Se identificó que este tipo de prácticas continúan, tanto en el entorno familiar como en el socio-cultural, debido a los imaginarios que se tienen de las personas con discapacidad que están relacionados en cierta medida al discurso médico-asistencialista, donde el sujeto deja de ser activo en su proceso para convertirse en un ser pasivo, se afirma que tanto las familias como los participantes han tenido que enfrentar la segregación y exclusión, no sólo social sino también educativa lo que implica que su proceso es carente de vivencias que promueven el aprendizaje, el cual se da a medida que la persona tenga contacto directo con los diferentes actores de su contexto.

Se observó la necesidad de trabajar alrededor de temas de interés como: comunicación, discapacidad, ciclo de vida... ya que muchos de los cuidadores tenían poca información sobre este tipo de temas y desconocían las rutas de acceso a las que se podían dirigir; en algunos casos se presentaron por falta de recursos económicos, y en otros dependió de las pocas oportunidades educativas y sociales que se les brindó a esta población lo que genera un obstáculo para continuar con los diferentes procesos para su desarrollo integral.

Con el anterior panorama surge la siguiente pregunta problema:

¿Cómo fortalecer la capacidad comunicativa de niños y adolescentes que presentan dificultades comprensivas o expresivas, o ambas, mediante ambientes de aprendizaje enriquecidos con la Comunicación Aumentativa y Alternativa y los lenguajes artísticos?

OBJETIVOS

Objetivo general

Fortalecer la capacidad comunicativa de niños y adolescentes que presentan dificultades comprensivas o expresivas, o ambas, mediante ambientes de aprendizaje enriquecidos con la Comunicación Aumentativa y Alternativa y los lenguajes artísticos.

Objetivos específicos

Los objetivos están formulados con base en cada una de las fases:

Fase I. *Identificación de las formas de comunicar de la población que participa en el proyecto.*

- Promover procesos de observación participativa y recolección de información en diferentes escenarios, contextos y sujetos para identificar las necesidades comunicativas de los niños y adolescentes que asisten a la Sala CAA.
- Observar, analizar y categorizar las formas de comunicación que usan los niños y adolescentes para determinar los sistemas de comunicación más convenientes a cada participante.

Fase II. *Proceso de intervención pedagógica.*

- Diseñar y ejecutar una propuesta de intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de la capacidad comunicativa de los participantes mediante el diseño de ambientes de aprendizaje enriquecidos con comunicación aumentativa, lenguajes artísticos.
- Vincular a los padres de familia y profesionales de las instituciones participantes en el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica con el propósito de

generar ambientes dialógicos que les permita construir conocimiento sobre la importancia de su papel en los procesos comunicativos de sujetos no verbales.

Fase III. *Sistematización de información, análisis, conclusiones y proyecciones.*

- Generar un proceso de sistematización de la información recolectada que permita analizar el impacto del diseño del ambiente de aprendizaje, los lenguajes artísticos y el uso de los Sistemas de CAA, empleados para el fortalecimiento de la comunicación de los participantes.
- Analizar el impacto del proceso de intervención pedagógica para determinar las transformaciones alcanzadas en los procesos de interacción social de los niños en los distintos ámbitos de actuación.
- Determinar aportes y pautas para futuras propuestas de intervención pedagógica con grupos de niños y adolescentes con dificultades en la comprensión o expresión, o ambas, que permita a maestros, profesionales y familias promover la comunicación aumentativa y alternativa.

ESTADO DEL ARTE

El estado del arte tuvo como propósito presentar una revisión de las investigaciones y avances que se han llevado a cabo en los últimos diez años acerca del proceso enseñanza–aprendizaje de la Comunicación Aumentativa y Alternativa en sujetos con dificultades en la comunicación oral, para este análisis se tomaron en cuenta investigaciones de carácter Nacional e Internacional, así mismo, se realizó un rastreo de artículos publicados en revistas indexadas que dan cuenta de las indagaciones realizadas para la enseñanza de la CAA con otros campos del conocimiento, la búsqueda de documentos permitió relacionar experiencias desde los lenguajes artísticos, ambientes de aprendizaje y la forma como estos facilitan la comunicación de personas con dificultades en la expresión o comprensión.

La Comunicación Aumentativa y Alternativa, tal como lo plantean Bohórquez et al. (2000) Es una opción de vida que posibilita medios y estrategias a las personas que tienen dificultades en la comunicación oral, que les permite interactuar de manera diferente a la forma convencional, fortalecer los procesos de diálogo, fomentar el desarrollo de la autonomía y autoestima, lo cual genera oportunidades de participación en los diferentes contextos en donde se desenvuelve el sujeto. De Salazar et al. (2000) “la CAA tiene como fondo recuperar la intencionalidad, así como la interpretación y transmisión de sentidos que se constituyen en elementos esenciales del proceso comunicativo; por ello, debe crearse la necesidad comunicativa en los sujetos con limitaciones” (p. 5). Con lo anterior es importante reconocer las características comunicativas de los sujetos, está determinada por el uso de expresiones gestuales, movimientos corporales y oculares, deixis, guturalización y articulación de algunas palabras; cada uno de los aspectos mencionados son de gran importancia en el proceso no sólo comunicativo sino también cognitivo y social de las personas con limitaciones en la comunicación oral, es por eso que es esencial promover en ellos otras formas de comunicación que puedan potenciar dichos procesos como es la Comunicación Aumentativa y Alternativa.

En las indagaciones realizadas en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, se identificó el trabajo realizado por Alfonso et al. (2013) titulado “Cocmunicando”; el cual toma como base el Currículo con Orientación Cognoscitiva, como medio facilitador para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, haciendo énfasis en el enfoque de capacidades diferentes desde los planteamientos realizados por Nussbaum (2007), en el que se tienen en cuenta las características particulares de cada población, en relación con esto la autora plantea “de lo que las personas son capaces de hacer y ser” (p.85) Dentro de este mismo contexto se pudo identificar el trabajo realizado por Collazos et al. (2012), “Juego y Comunico” en el que se retoman aportes del enfoque de capacidades diferentes y la literatura emergente, esta se relaciona con un cúmulo de experiencias y oportunidades que se brindan al niño, por medio de la música, la literatura y el juego, que le permitan acercarse al código lector–escrito, esta brinda estrategias para la enseñanza de CAA, ya que proporciona un programa de intervención pedagógica en donde se integran elementos como la comunicación, alfabetización, y tecnologías de apoyo por medio de diseños de ambientes de aprendizaje .

Se tiene en cuenta el diseño de ambientes de aprendizaje por medio de los cuales se adecua el lugar a partir de la actividad que se va a realizar y lo que se desea alcanzar a partir de esta; el objetivo de estos diseños es permitir a los niños y adolescentes observar, explorar, manipular, descubrir, crear, jugar e imaginar por medio de los recursos que se brindan en el espacio, al mismo tiempo en que se constituye en un componente motivacional que los invita a participar en las intervenciones; como lo plantea Rodríguez (2013):

Los ambientes de aprendizajes, no solo es hablar de la infraestructura, materiales o recursos de apoyo, que de cierto modo son importantes, pero que en sí, la esencia de este dependerá de la iniciativa, creatividad, capacidad e interacción de la persona que esté al frente del proceso enseñanza-aprendizaje que es el facilitador.

En la investigación denominada “Ambientes de Aprendizaje” realizada por Rodríguez (2013) se ve reflejada la importancia de los diseños de ambiente de aprendizaje ya que estos deben aportar recursos necesarios a través de los cuales se

fomente el desarrollo de habilidades y competencias que les sean significativas a cada uno de los participantes al mismo tiempo que se tienen en cuenta las particularidades de cada uno de ellos; por medio de esto se generan procesos comunicativos, lazos de confianza, compañerismo, amistad, respeto e interacción en donde todos tienen la posibilidad de expresarse y elegir a partir de qué y con qué desean trabajar.

Así mismo existen también ambientes de aprendizaje virtuales los cuales se crean a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) con el propósito de aportar recursos que faciliten el proceso de aprendizaje de personas con discapacidad; en el trabajo de grado realizado por Hernández et al (2010) “Proyecto: E-Inclusión”. Implementación de estándares de accesibilidad en el proceso de diseño de cursos en ambiente de aprendizaje virtual se identifican las dificultades y barreras que viven las personas con discapacidad para acceder a la información de forma digital y a partir de esto, se reconoce la importancia de adaptar los contenidos a las características de la población y de esta forma generar sistemas de aprendizaje personalizados en donde se tienen en cuenta las capacidades de la persona; finalmente se destaca que este proyecto apuntó al diseño sitios Web y softwares flexibles que cumplieran con las diferentes necesidades de las personas, donde se tengan en cuenta sus preferencias y necesidades.

En las revisiones de documentos elaborados en la Sala de CAA, se encontró el proyecto realizado por Contreras et al. (2015), “Juego, Descubro y Comunico”, en este se retoman aspectos claves del COC, se hace énfasis en la importancia del juego en los procesos de aprendizaje del niño, de una manera dinámica y atractiva. Además del diseño de ambientes pedagógicos enriquecidos en los que se logre dar respuesta a problemáticas sociales, que tienen que ver con el uso de la comunicación de forma diferente a la oral. Estos tres documentos tienen varios aspectos en común como: El proceso de enseñanza-aprendizaje de la CAA a niños con limitaciones en la comunicación oral, la integración del COC como estrategia fundamental en dicho proceso, por otra parte se relacionan aspectos de gran impacto como el uso de canciones, cuentos, los cuales hacen parte del diseño de ambientes, el uso de softwares

educativos, las experiencias claves, las cuales propician el fortalecimiento del proceso comunicativo y la interacción social de los niños, finalmente el juego como componente lúdico a partir del cual se desarrollan las diferentes dimensiones del ser humano, a través de actividades que le permiten construir, imaginar, recrear e interactuar, por medio de lo que Garón (2000) denomina ESAR en donde se hace una clasificación de los diferentes tipos de juego tales como: juego de ejercicios, simbólico, armar, reglas simples y complejas, dicho propuesta se fundamenta en las etapas de desarrollo planteadas por Piaget.

Otro aspecto importante, es el uso y creación de plataformas virtuales a partir de las cuales las familias, puedan fortalecer los procesos comunicativos de los niños mediante el uso de estas herramientas como el Blog “Cocmunicando”, surge de un proyecto investigativo en el año 2013 que tiene como objetivo principal conectar a las familias desde sus hogares con la sala de CAA y los procesos que allí se llevan a cabo, además de tener un espacio donde los padres pueden acceder a diferentes lecturas de interés, un chat en el cual tienen la posibilidad de hacer aportes, resolver inquietudes e interactuar entre ellos. Del mismo modo, el blog cuenta con diferentes recursos como libros, canciones, cuentos, juegos adaptados y registros fotográficos, que dan cuenta de las actividades que realizan los niños en las diferentes sesiones. También existe una plataforma para la formación docente, está dirigida a los profesionales, que tiene como fin dar a conocer las temáticas sobre las que se trabaja en la Sala de CAA, además de generar transformaciones en las prácticas profesionales desde un enfoque pedagógico constructivista.

Asimismo se identificó la existencia del Portal Aragonés de comunicación aumentativa y alternativa –ARASAAC–, sitio web creado por educadores especiales en Aragón España el cual ofrece recursos gráficos y materiales como banco de pictogramas, zona de descargas y software especializado; este portal utiliza estrategias de difusión tales como blogs, páginas web y redes sociales, dispuestos para permitir el acceso a una gran cantidad de personas; está pensado para facilitar la comunicación a los sujetos que presentan algún tipo de dificultad comunicativa, tal como lo señalan Marcos, J y Romero, D (2013) al referirse a la importancia del acceso y difusión

universal a las tecnologías en la educación. En tal sentido, los distintos portales buscan garantizar el derecho y accesibilidad a la comunicación de todas las personas con dificultades comunicativas para fomentar la interacción, socialización y participación activa.

Desde el punto de vista tecnológico en el ámbito Internacional se destaca el trabajo de investigación realizado por Álvarez et al. (2013) “La neurofisiología de la manipulación aumentativa: Un método para la implementación técnica”, en el que se identifican los avances que se han diseñado desde el campo de la robótica, para proporcionar a los niños con discapacidad la posibilidad de manipular objetos de forma independiente, lo que favorece el desarrollo motor y social; se puede destacar como aspecto importante de esta investigación, la forma cómo aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje de la CAA, ya que brinda un espacio para la exploración y manipulación de objetos como, pulsadores, tablero de comunicación, ratones, pictogramas y dispositivos tecnológicos, lo cual contribuye a su aprendizaje activo.

Se retoma el trabajo anterior teniendo en cuenta que en la Sala de CAA se puede identificar el caso de la joven con síndrome de Moebius y algunos niños quienes por sus características como la hipotonía y malformaciones en sus extremidades presentan dificultades para el agarre y manejo de objetos, haciéndose evidente el impacto positivo del uso de este tipo de tecnologías para dicha población, ya que no solo fortalecen los procesos de exploración sino también la interacción que se establece con el entorno.

En cuanto a la CAA mediada por las TICS, Guisen, A. Sanz, C. De Giusti, A.(2013), desarrollaron una investigación y propuesta sobre un entorno “Colaborativo apoyado por el uso de computadores para usuarios de SCAA de alta tecnología en el ámbito educativo”, que tiene como objetivo principal generar aportes que favorezcan los procesos comunicativos y pedagógicos, en personas con dificultades severas en la comunicación; para ello realizan una propuesta encaminada a la creación de un entorno colaborativo desde la virtualidad, donde los usuarios de este sitio interactúen entre ellos por medio de mensajes didácticos, debates, foros y un muro donde pueden publicar

temas de su interés y compartir con los demás usuarios de la plataforma, todo ello a través de procesadores de texto de CAA y un editor de tableros de comunicación.

Es fundamental considerar la importancia que tiene, para las personas con algún tipo de dificultad en la comunicación, el acceso a programas virtuales diseñados para responder a las necesidades particulares de cada sujeto mediante un conjunto de adaptaciones necesarias que posibilitan la participación de manera activa en foros y muros que ofrece la plataforma.

De otra parte se destaca el trabajo investigativo desarrollado por Sanz. (s.f), del Instituto de Investigación en Informática, Universidad de Zaragoza, en torno a una herramienta informática denominada ACoTI a la que pueden acceder usuarios de CAA; tiene como fundamento la interacción tangible en tanto a través de la manipulación con el objeto real, el sujeto puede explorar, percibir y representar las diferentes características que lo conforman tales como tamaño, forma, color y sonido relacionándolo con el entorno en el que el niño se encuentra inmerso. Así mismo, favorece el intercambio de aprendizajes de una manera natural y se incorporan nuevos términos dependiendo de su capacidad. Al ser una herramienta educativa posibilita la comunicación, mediante el uso de sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa que permiten el acceso a la información y cuyo propósito es la enseñanza-aprendizaje mediante procesos específicos que fortalecen el desarrollo de habilidades comunicativas.

En esta investigación se utilizaron herramientas específicas para llegar a la implementación de la CAA por medio de experiencias directas. Implica la adquisición de nuevos conceptos a medida que la persona relaciona objetos con su respectiva representación en signos o gráficos a través de un dispositivo tecnológico denominado “tabletop” que permite el desarrollo del lenguaje. Es importante resaltar el papel que cumplen este tipo de herramientas tecnológicas en el fortalecimiento de la capacidad comunicativa de las personas con dificultades en la comunicación oral.

De otra parte, la investigación realizada por González. (2014) sobre Sistemas de Comunicación No Verbales considera necesario tomar en cuenta principios de accesibilidad y usabilidad para favorecer el enriquecimiento de los denominados por él, Lenguajes Aumentativos y Alternativos.

La Unidad Académica Caleta Olivia (UACO); considera que las TICS brindan la oportunidad de promover la integración, el aprendizaje y el empleo; su enfoque se fundamenta en la discapacidad motora y cognitiva, y se basa en los problemas que enfrentan las personas con dificultades en la comunicación y la manera como la tecnología puede contribuir hacia la disminución de barreras; así, los autores propusieron el diseño de sistemas Web, personalizados de CAA, los cuales enriquezcan a una población en particular, por medio de la interacción mediada por el uso de pictogramas descriptivos accesibles que facilitan la potenciación de habilidades comunicativas del sujeto. En este estudio se reitera el uso de la Web como medio que posibilita y potencia las habilidades comunicativas; al ser una plataforma universal, brinda diferentes servicios a las personas y un mayor impacto al ser utilizada para la eliminación de barreras hacia una población específica que requiere algunos apoyos. Este estudio tuvo en cuenta la evaluación como mecanismo para identificar capacidades, habilidades, necesidades e intereses de los sujetos, además de la caracterización del tipo de apoyos, demandas y posibles restricciones, aspectos necesarios para poder definir los componentes plasmados p en el sistema.

El levantamiento del estado de arte nos permitió identificar que para enseñar Comunicación Aumentativa y Alternativa se pueden utilizar portales web y software diseñados con diferentes herramientas que permitan un ingreso accesible a la persona para suplir las diferentes necesidades; asimismo se evidenció la importancia de la implementación de las tecnologías dentro de escenarios educativos donde se garantiza el derecho y el acceso a la comunicación.

De igual manera, quedó claro que la tecnología aporta herramientas de interacción diseñadas para que el niño o el adolescente puede manipular, percibir y diferenciar las características de los objetos y fortalecer así el aprendizaje de una manera natural, amigable y lúdica.

Sin embargo, en las indagaciones realizadas para la elaboración del estado de arte no se identificaron directamente experiencias que relacionaran los lenguajes artísticos – musical, visual, literario y expresión corporal– a la enseñanza-aprendizaje de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Se evidencia que las categorías es CAA- lenguajes artísticos vienen siendo trabajadas por separado. Cabe resaltar que los lenguajes artísticos son componente esencial y motivacional en el proceso que se lleva en la Sala de CAA y eje transversal al proyecto, dado el impacto positivo que genera en los niños. Así, se promueve un ambiente lúdico y de creación por medio de la exploración de instrumentos musicales, cuentos infantiles, materiales plásticos, experiencias corporales, audiovisuales y tecnológicos, que contribuye al fortalecimiento de procesos comunicativos y cognitivos, como lo plantea Ortega (2009) “están mejorando su contacto ocular, capacidad atencional, seguimiento de instrucciones, imitación verbal, memoria, psicomotricidad fina y discriminación auditiva” (p. 148), estos aportan en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y de interacción de los participantes.

El equipo de trabajo *CommuniArtis* buscó implementar una propuesta pedagógica a partir de las características de los participantes y sus intereses por las artes, la música, la expresión corporal y el movimiento, se evidenció la pertinencia de identificar una estrategias que pudiera mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CAA de una forma lúdica, creativa y que fuera llamativa y motivante para los participantes; fue de esta forma como se recurrió a los lenguajes artísticos como estrategia mediadora universal que contribuye no solo en el proceso comunicativo sino también en la interacción social, el reconocimiento de su esquema corporal, las habilidades de escucha, seguimiento de instrucciones y consigo el fortalecimiento de los dispositivos básicos de aprendizaje.

Además este Proyecto Investigativo tuvo como referentes trabajos pedagógicos en el contexto de la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa de la Universidad Pedagógica implementados desde el año 2012; así *CommuniArtis* retoma el Currículo

con Orientación Cognoscitiva, la literatura emergente, el énfasis de la importancia del juego y la vinculación a las Tics, Blog interactivo y virtual “Cocmunicando”, para el proceso de fortalecimiento de la capacidad comunicativa mediante la enseñanza de la CAA.

MARCO TEÓRICO

“La comunicación es tal vez el más importante de todos los procesos del ser humano, por cuanto le permite interactuar, es decir, establecer contactos a todo nivel con los otros, para así sentar las bases en la construcción de las sociedades”.

Lara, G (2000)

La comunicación es un proceso permanente entre sujetos, donde el intercambio de sentidos y significados da lugar a compartir experiencias, vivencias, situaciones, ideas e información con base al diálogo que establecen, como bien lo menciona el profesor Gabriel Lara.

En el mundo actual los avances en los distintos campos disciplinares brindan importantes opciones para que las personas que no comunican, de forma oral, puedan establecer interacciones comunicativas a través de otras formas y sistemas, como la comunicación Aumentativa y Alternativa.

Este proyecto centrado en la CAA desarrollará, a través de seis apartados, el sustento y las orientaciones teóricas para el proceso de intervención pedagógica con los niños y adolescentes que participaron en la propuesta pedagógica e investigativa. Resalta la importancia de la comunicación en las personas con discapacidad cognitiva, neuromotora o sensorial y expone a través de distintos argumentos y posturas teóricas cómo ella se constituye en eje transversal.

Para su desarrollo tomó en cuenta, a través de una serie de interrogantes, los aportes que brinda el conocimiento derivado de la Comunicación Humana, Comunicación

Aumentativa y Alternativa –CAA–, Currículo con Orientación Cognoscitiva –COC–, Ambientes de Aprendizaje, Lenguajes Artísticos, Tecnología y Familia.

¿Por qué las personas que comunican de forma diferente requieren la enseñanza de la CAA?

“Algunas de las razones por las que nos comunicamos, nosotros y los usuarios de CAA, son hacer preguntas, dar instrucciones y opiniones, expresar sentimientos de rabia, enfado y amor. La comunicación nos permite revelar características personales, mostrar quiénes somos y las cosas en las que somos diferentes o parecidos los demás”.

(Warrick, 1998, p.38)

La comunicación es uno de los procesos más importantes del ser humano, según el planteamiento de Tobón (2007):

La comunicación humana, entendida como un proceso intelectual cuyos fundamentos neurobiológicos y psicolingüísticos dan lugar a desarrollos cognitivos enmarcados en esquemas culturales y sociales... que a la vez vincula al individuo al entorno natural o social a que pertenece, le permite desempeñar los roles que le corresponden dentro de la red de relaciones humanas a que puede dar lugar la convivencia, como medio de creación cultural. (p.47).

Sin embargo, existe un considerable número de personas con discapacidad que tienen afectada esta dimensión, tal como lo menciona Guido (2000): “los problemas de comunicación y lenguaje pueden haber sido generados por una alteración a nivel biológico, cognoscitivo, afectivo o social” (p.28). El ser humano por naturaleza requiere expresar sus intereses, necesidades, sentimientos y estados de ánimo, sin embargo esto se ve obstruido si su entorno no reconoce esas otras formas de comunicar.

Como lo menciona De Salazar, (2000) los niños y jóvenes con síndrome de Down, parálisis cerebral, autismo, problemas motores o afectaciones en el sistema nervioso

central, tienen serios compromisos de comunicación y lenguaje, que afectan su capacidad comunicativa, siendo esta, un elemento clave en el ser humano, y por tanto, quien no posee un sistema de comunicación no puede llegar a establecer vínculos con su entorno, es así que se evidencia que las personas con discapacidad requieren de Comunicación Aumentativa y Alternativa.

Es por esta razón que Taveira (2004), hace énfasis en que el objetivo principal de la CAA es: “soportar y promover la comunicación, el aprendizaje y la autonomía para mejorar la participación e inclusión de las personas con disfunción comunicativa”. (p. 7). Por ello, la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa busca responder a las necesidades comunicativas del sujeto y potenciar sus capacidades, mediante sistemas de Comunicación acorde a sus características, algo que sin duda permitirá un mayor comportamiento autónomo y generará procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos para el sujeto.

Articulando diferentes elementos; tal como lo menciona Salazar (2000): “incluye, entonces elementos teóricos, sistemas de signos, aplicación de las nuevas tecnologías electrónicas e informáticas estrategias y técnicas de intervención” (p.10). La CAA brinda una perspectiva de comunicación diferente a la convencional, donde el contexto social, familiar y educativo tiene relevancia en la implementación efectiva de esta.

La CAA es un sistema que se enseña a todo tipo de personas que por distintas situaciones tienen dificultades para comunicarse efectivamente, es un proceso que no se adquiere de forma natural pero si se tiene en cuenta la lengua del sujeto, como lo menciona Tobón (2007):

La lengua es uno de los sistemas simbólicos creados por los humanos para representar su experiencia (cognoscitiva, afectiva o emocional); como uno de los sistemas de signos que permiten a los individuos intercambiar sus experiencias;... como el medio de comunicación utilizado por todo los individuos, por cuanto incluso aquellos que presentan cierto grado de minusvalía física o mental, son capaces de adquirir su propia lengua con cierto nivel de eficacia. (p.101).

Es por ello que para enseñarla se involucran métodos Aumentativos y Alternativos para mejorar la comunicación. Los sistemas de comunicación Aumentativos Tetzchner (1991): “Significa comunicación de apoyo o de ayuda”. (p.5) lo cual indica que el propósito de esta es fortalecer la capacidad comunicativa en los sujetos, ya que se parte de las habilidades gestuales, corporales y verbales desarrolladas por el participante. Según Tetzchner (1991) Alternativo hace referencia a : “Cualquier forma de comunicación distinta del habla y empleada por una persona en contextos de comunicación cara a cara”.(p. 6).El intercambio de significados es sustituido por un sistema permanente y acorde a las características del sujeto; ejemplo de ellos son los sistemas como las fotografías, pictogramas gestos y señas, los cuales pretenden incrementar y compensar las dificultades de comunicación de las personas en condición de discapacidad.

Estos sistemas le permiten al niño iniciar y entablar conversaciones, interactuar con su entorno y no sólo ser reconocido por ser sujeto de derecho, sino también por su participación activa en espacios sociales.

Finalmente, la CAA abre la puerta al sistema educativo, la educación requiere de comunicación y de procesos pedagógicos acordes a las necesidades del sujeto para el desarrollo y potenciamiento de habilidades cognitivas, motoras, sociales y afectivas. Enseñar un sistema de comunicación garantiza que el sujeto goce de los mismos derechos, entre ellos el de estudiar, ya que él también necesita aprender y conocer la realidad, a través de esta logra adquirir la información del medio para luego transformarla, de esta manera, generar su propio conocimiento.

Es importante resaltar cómo el lenguaje, según Lara (2000): “es considerado facultad, una potencialidad, que poseemos como una facultad sólo por ser humanos ya tenemos el lenguaje esta facultad nos permite simbolizar lo que tenemos que decir, crear signos que en la más simple de las conversaciones es algo que está en lugar de otra cosa”. (p.22). Por ello, se convierte en un elemento esencial en el desarrollo del sujeto; con lo anterior, se reconoce que surge la lengua, descrito en Gómez, M. (2007) como un sistema de signos orales y escritos que están estrechamente unidos a una comunidad cultural y social, es decir se convierten en acuerdos que se derivan del lenguaje para crear códigos desde lo verbal- escrito los cuales se encuentran mediados por un contexto

determinado, por ende su adquisición se convierte en un proceso natural enriquecido por el contacto con la comunidad; finalmente es posible comprender que el habla, como lo afirma Lara (2000) es el uso particular del sistema de signos, pues esta se emplea de formas distintas ya que depende del contexto cultural y social en que se encuentre involucrado el sujeto.

Cabe mencionar que la comunicación, según Rodríguez (2010), permite establecer una interacción con alguien; se considera como uno de los procesos más importantes que ejecuta el ser humano en cuanto le permite interactuar, generar vínculos de socialización y participar en los diferentes entornos del sujeto, además de tener funciones diversas como pedir información, explicar algún suceso, expresar los propios sentimientos, emociones y pensamientos, representar la realidad, establecer relaciones entre los objetos y eventos de un entorno más o menos inmediato, dar órdenes, formar e informar, entre otras, por consiguiente es necesario reconocer que el lenguaje es esa esencia que se relaciona con la comunicación debido a que por medio de esta relación con el entorno, la persona crea ese ser individual y social que le brinda la posibilidad de desarrollarse de manera integral.

En cuanto al desarrollo individual el sujeto hace construcción de la realidad a medida que potencia sus habilidades cognitivas que lo llevan a ser partícipe en el contexto donde se encuentra inmerso. El desarrollo del ser social hace referencia a cómo el hombre interactúa con los otros, establece redes y le permite la construcción en comunidad.

Esta comunicación le permite al ser humano transmitir todo tipo de información, ya que es un proceso de intercambio mutuo que se hace con otro para establecer diferentes tipos de interacción, del mismo modo es fundamental posibilitar múltiples formas comunicativas con el fin de que sea el sujeto el encargado de potenciar su lenguaje y adquirir habilidades tanto comunicativas como cognitivas que lo lleven hacer un ser autónomo y activo en los diferentes contextos.

En cuanto a la interacción social esta se va dando a medida que el sujeto tenga la posibilidad de relacionarse de manera espontánea con el mundo que lo rodea, así mismo las situaciones proporcionadas a este le permitirán un intercambio de información y el

desarrollo de habilidades comunicativas; este tipo de experiencias que tenga el individuo a nivel de relaciones sociales, le ayudan a la construcción de su propia identidad y enriquecen su lenguaje.

Esta interacción logra desarrollar capacidades cognitivas en cada sujeto, permitiéndole desenvolverse de manera satisfactoria en la cotidianidad; además es fundamental en las diferentes dimensiones del ser humano por cuanto le permite desarrollarse de manera integral, a medida que participa en su entorno, lo cual propicia el desarrollo del lenguaje, presenta elementos claves para las habilidades comunicativas y cómo a través de esta se crean diferentes vínculos que le permiten a la persona expresar sus experiencias, sentires, saberes y comprender e interpretar el mundo que lo rodea, de acuerdo con lo planteado por Piaget, (citado por Castorina. J. s.f). “la sociedad es, como toda organización, un sistema de interacciones en las que cada individuo constituye un pequeño sector, biológico y social al mismo tiempo”. (p.85). Es decir, el sujeto al interactuar con los entornos sociales desarrolla, fortalece diferentes habilidades de tipo: comunicativo, cognitivo, motor y social, lo que le permite su participación.

¿Qué estrategias activas se ha utilizado para la enseñanza de CAA?

“Hemos encontrado que las experiencias clave y la estrategia general de construir con base en el aprendizaje activo con materiales reales, son altamente efectivas en los niños con necesidades especiales.”

(Hohman, 1995, p.37)

En este capítulo comprenderemos el papel que juegan algunas estrategias para el desarrollo integral y la comunicación del niño, al reconocer la relación que existe entre lo individual- familiar- colectivo- social.

El sistema educativo ha optado por trabajar alrededor de metodologías de enseñanza homogenizadas, lo que ha conllevado al desconocimiento de las particularidades de los sujetos, lo cual no favorece la inclusión en los procesos educativos de muchos niños,

adolescentes y adultos, por ende, es importante repensar las formas de enseñanza desde un enfoque diferencial, transformador, flexible, capaz de adaptarse a los sujetos.

Por tal razón, el proyecto usa como estrategia el Currículo de Orientación Cognoscitiva –COC–, sus bases se inician a partir del programa educativo de la fundación High/Scope, la cual retoma la propuesta del representante del constructivismo, Jean Piaget, su estudio generó una teoría que postula el conocimiento como forma de adaptación biológica que surge en relación con su entorno, como lo menciona Piaget (citado por Ordoñez. L. 2004), el conocimiento se construye a partir de las experiencias que las personas tienen con el medio, por consiguiente, es necesario permitirle al niño que le dé al mundo su propio significado a partir de la exploración, el juego e interacción con sus pares y adultos, esto con el fin de fortalecer sus dimensiones del desarrollo; adicionalmente Hohman(1995), postula que también es necesario establecer rutinas diarias, elaborar un diseño de ambiente y evaluar constantemente al sujeto, dado que ello favorecerá la construcción del conocimiento.

Como premisa fundamental del COC, y con base en planteamientos Piagetianos se encuentra el Aprendizaje Activo, es:

Iniciado por el aprendiz en el sentido de que es realizado por éste en lugar de que sólo se le “entregue” o “transmita”... También connota creatividad por parte del aprendiz, quien trata de construir una mejor “teoría” de la realidad y de inventar nuevas combinaciones de medios y fines. (Hohmann, 1995, p.173).

En este sentido la interacción de los niños con los sujetos, objetos y contextos es auto iniciado y auto dirigido y con ello transforma, resignifica y conceptualiza su realidad, lo que conlleva al desarrollo de pensamiento; es imprescindible que los espacios pedagógicos estén enriquecidos con diferentes áreas de trabajo, que le permitan al niño construir experiencias clave mediado siempre por sus intereses.

Con relación a lo anterior, es necesario considerar que el diseño de ambientes ofrece la oportunidad de explorar a través de rincones o áreas de trabajo, espacios que permiten el descubrimiento, el fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas con base en sus intereses, donde él pueda elegir y actuar por su propia cuenta.

Los niños necesitan un espacio en el cual pueden aprender a través de sus propias acciones, un espacio en el que puedan mover, construir, clasificar, crear, extender, experimentar, simular, trabajar con sus amigos, almacenar sus pertenencias, desplegar su trabajo, trabajar por sí mismo y en grupos pequeños y grandes. (Hohmann 1995, p.57).

A partir de la interacción con el ambiente y con sus pares se generan experiencias clave, según Barocio (1993) son la guía del maestro para planear, son el punto de partida en donde se genera las estrategias y actividades, debido a que son a partir de ellas que se construye el conocimiento, por tanto las oportunidades ofrecidas deben estar en todas las actividades mediadoras que realice el niño para el desarrollo de sus procesos mentales y acciones físicas.

Otro elemento de vital importancia es la rutina diaria, la cual se establece con el propósito de anticipar las actividades que se van a desarrollar teniendo en cuenta que el niño es el que escoge su plan de trabajo y ejecuta durante el día, según Hohmann (1995), la rutina tiene periodos importantes, los cuales consisten en: *Planeación*, momento en el que el niño decide cómo emplear su tiempo, el maestro mediará a través de preguntas orientadoras sus intereses; *Trabajo*, período en el cual el niño ejecuta la actividad; *Limpieza*, momento en el que se recoge el material y se guarda en los lugares correspondientes; *Actividad al aire libre*, es un momento de ocio que al mismo tiempo genera experiencias clave, los niños descansan, juegan, exploran y realizan actividades motoras; por último, *Recuerdo*, todos se reúnen y cuentan lo realizado en la sesión, sus impresiones, intereses y satisfactores acerca de su producto o de la experiencia.

Por otro lado, cabe destacar el rol del maestro, además de ser quien proporciona el ambiente, se concibe como un mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje del niño, con lo que favorece nuevas experiencias para la construcción del conocimiento, según Barocio (1993):

El maestro se define como un simple apoyo para el desarrollo del niño. Como tal, se preocupa de que el niño sea cada vez más autónomo, se relacione y resuelva sus conflictos, de que sea independiente y curioso, use su iniciativa para perseguir sus intereses y de que tenga confianza en su capacidad para resolver los problemas por sí mismo. (p.26).

Por este motivo, es de vital importancia su papel ya que medios los aprendizajes en una relación horizontal y proporciona diferentes materiales para que los niños elijan con qué trabajar y a partir de ello convocar al cuestionamiento, lo que contribuye en el desarrollo de nuevas ideas.

Reconocer el papel de los padres como primeros maestros del niño unifica los aprendizajes obtenidos tanto en la casa como en contextos educativos, lo cual apoya las metas y actividades dado que estos no se encuentran desvinculados el uno del otro.

Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje deben ser concebidos como un espacio de diálogo, reflexión continua, socialización, transformación e interacción con pares; tal como lo menciona el Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente. A. C. CEP Parras, México, (citado por Duarte, 2003) es un “escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores” este diseño es óptimo para el desarrollo integral no solo de los estudiantes, sino de los maestros y la institución, por ello no debe ser visto desde lo físico y

estructural, ya que va más allá y busca propiciar la interacción social y la construcción de conocimientos.

A continuación se mencionan cinco principios propuestos por Cano (citado por Duarte, 2003), en los que expone cuales son los parámetros para un diseño de ambiente enriquecido y que favorezca el desarrollo de los estudiantes:

Principio 1: “El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros”. (p. 9)

El diseño de ambiente debe ofrecer un bagaje de experiencias, materiales, didácticas y espacios favorables para que el sujeto construya y aprenda de forma activa mientras se divierte e interactúa con otros. Dicha interacción es un elemento clave para pensar en un diseño favorable en la creación de vínculos afectivos, de compañerismo y de respeto con el otro.

Este primer principio es concordante con el Currículum de Orientación Cognoscitiva, dado que uno de los focos de trabajo dentro de la rutina fue la creación de espacios lúdicos, donde los participantes comunicaran sentimientos, emociones y sensaciones, cantaran, bailaran y tocaran instrumentos musicales a lo largo de las sesiones lo que permitió la participación de todos y consigo su interacción lo cual enriqueció el lenguaje y contribuyó al desarrollo óptimo e integral de cada sujeto.

Principio 2: “El entorno ha de facilitar a todos el contacto con materiales y actividades diversas que favorezcan el aprendizaje cognitivo, afectivo y social” (p. 12)

Para que el diseño del ambiente sea favorable para todos los estudiantes se requiere de un maestro observador que identifique las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada sujeto para que sus estrategias, materiales y disposición del aula respondan a esta heterogeneidad.

Este principio está estrechamente relacionado con los planteamientos del COC, ya que como lo menciona Hohmann (1995), es fundamental que el niño tenga acceso a una gran variedad de materiales que le permitan explorar, tocar, crear y transformar, además

de propiciar la interacción social con el otro, para ello propone una disposición del aula en rincones o áreas de trabajo en los que el participante pueda ver reflejado allí sus intereses y por medio de la exploración logre construir conocimientos.

Principio N 3: “El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos ya sean contruidos o naturales dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos” (p. 12)

Uno de los pilares de la experiencia directa es ofrecer al sujeto entornos reales, en donde pueda manipular, construir y transformar. Es por esto que diseñar ambientes, fuera del aula establecida, ya sea contruidos o naturales permite al sujeto tener un aprendizaje activo, Hohmann (1995), afirma que “el entusiasmo y la participación pueden realizarse agregando cosas nuevas para explorar en el exterior” (p.180). Considerar el exterior como un escenario de aprendizaje posibilita la obtención de nuevos aprendizajes, aterrizados a la realidad, como salir a comprar pan en ambientes ordinarios pero controlados.

Principio 4: “El entorno escolar debe proporcionar diferentes escenarios que respondan a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes” (p. 12)

Este principio hace referencia a los diferentes espacios que se deben proporcionar al estudiante para que se sienta cómodo tanto en el trabajo individual como colectivo, el COC apoya esta tesis, ya que propone el trabajo en el aula en dos grandes momentos, por un lado el trabajo grupal para el reconocimiento y la interacción con pares, y por otro lado, un momento individual en el que el sujeto pueda reconocer sus gustos y desarrollar sus habilidades, además de realizar visitas a espacios reales, vivenciales donde los niños tuvieron la oportunidad de conocer las dinámicas propias de su entorno.

Del mismo modo, cualquier espacio es potencialmente un ambiente de aprendizaje en tanto el maestro sea capaz de convertir lugares no convencionales en escenarios propicios para el aprendizaje y que estos lleguen a ser significativos para los participantes.

Principio N 5: “El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad”. (p. 12)

El diseño de ambiente observa las particularidades, necesidades e intereses, de cada uno de los individuos y establece parámetros en el acceso, en materiales, en sonidos, en actividades pedagógicas, entre otros, con el fin de garantizar el aprendizaje de cada uno de ellos.

Para la construcción y diseño del ambiente el COC propone la observación de las experiencias clave, estas sirven para planear las siguientes intervenciones pedagógicas en pro del desarrollo del sujeto y con esto la disposición del ambiente en tanto a materiales, espacio y demás recursos que exija la intervención, asimismo en las adaptaciones que se requieran.

Juego y Lúdica

Teniendo en cuenta que la naturaleza del niño es jugar, el proyecto como pieza fundamental retoma la lúdica como elemento clave, dado que a partir de allí, los sujetos crean momentos de interacción, exploración e inventan, el niño inconscientemente construye conocimiento en cada una de las etapas del juego, tal como lo plantea Velázquez (2008):

En un ambiente de esta naturaleza, el elemento humano y sus interacciones son la parte principal y el eje articulador entre docentes y alumnos es el juego en todas sus expresiones, actividad que por sus características integradoras está presente, en diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, con distintos propósitos. (p.25).

A través de éste el niño es autónomo, decide acerca de cada acción, lo que favorece el COC, puesto que trabaja con base en los gustos del niño y le permite actuar en libertad.

Por otro lado, el juego permite que exista una comunicación fluida entre los participantes, con lo cual, la CAA estaría presente en cada una de sus formas, permitiendo que el maestro observe y genere estrategias comunicativas adaptadas para cada niño, lo que sin duda sirve en la enseñanza–aprendizaje, dado que es a través de la naturaleza e interés del niño.

El juego permite potenciar cada una de las dimensiones del sujeto, en la dimensión motora se fortalece el equilibrio, marcha, además de la habilidad óculo-manual, así mismo el niño logra identificarse entre los demás, se reconoce como sujeto activo dentro de la actividad; en la dimensión social, el niño aprenderá acerca de la espera, el respeto por los turnos, a compartir, ser solidario, comprenderá que no solo existe su opinión, sino que existen otras más las cuales confrontar, fomenta la colaboración; en la dimensión afectiva, el sujeto expresará emociones, sentimientos y esto aumentará su autoestima y autoconfianza; en la dimensión cognitiva, serán varios los procesos que se potencian y se afianzan en la actividad, como la atención, ésta llegará a ser más prolongada, la memoria, al almacenar y recordar cada uno de los juegos, reglas y momentos, la percepción agudizará cada uno sus sentidos, con el fin de responder a cada situación.

La interiorización del conocimiento se da en la práctica, por ello, en el juego se observa como el niño se ha apropiado de éste en la ejecución de las acciones, como el cambio de roles, juego simbólico y en los juegos de razonamiento, por ejemplo, es evidente que un niño ha interiorizado el concepto de número cuando logra saber cuántos participantes exige un determinado juego, cuántos animales puede imitar o cuantos amigos va a jugar.

No solo se retoma la lúdica en espacios físicos, también el proyecto tiene en cuenta la parte tecnológica, ya que el niño juega con aplicaciones que al mismo tiempo que le generan diversión también ofrece aprendizaje y conocimientos en pro de procesos pedagógicos. Asimismo, los lenguajes artísticos permiten reconocer las diferentes

formas de comunicación a través del cuerpo, la imagen, la palabra escrita, narrada o cantada, estos son utilizados como estrategia en los procesos enseñanza-aprendizaje, a través de carácter lúdico que permiten al niño explorar a partir de sus intereses y desarrollar sus habilidades, además les deja ser libres a la hora de elegir cuál utilizar y de qué forma participar potencializando la toma de decisiones.

A modo de conclusión, esta estrategia es favorable en la enseñanza- aprendizaje de la CAA, primero porque a través del desenvolvimiento del sujeto en el ambiente, se podrá observar y analizar sus dimensiones, cognitiva, motora, socio-afectiva, comunicativa y desde allí plantear nuevas estrategias para contribuir en el desarrollo y potenciamiento de habilidades; segundo porque exige que los niños expresen sus intereses a partir de la elección de la actividad en la cual desean participar por medio de códigos comunicativos; finalmente porque es en la interacción donde ellos ponen en práctica sus sistemas comunicativos, con o sin ayuda y mediados por los lenguajes artísticos.

¿De qué forma la comunicación contribuye en los procesos de interacción social?

“No cabe duda de que el fin último de la lengua es la comunicación y de que la comunicación es la base de toda interacción social”. Alberto Granados F. (2015)

A continuación, se expondrá el papel fundamental que cumple la interacción social en los procesos pedagógicos y las formas como los sujetos a través de las relaciones sociales propias del ser humano, constituyen entre sí, comprensiones y aprendizajes del mundo que lo rodea.

El ser humano a partir de la relación social construye su individualidad, como lo cita Granada (2003): se encuentra “históricamente situado, culturalmente afectado para el desarrollo de procesos como el lenguaje, el conocimiento, las preferencias...” (p.143).

A partir de esto, se generan diversas formas de interacción, de carácter *grupal*, que puede llegar hacer grande o pequeño, formal o informal; *organizacional*, se refiere a las

relaciones sindicales y comunitarias, entre otras; en *comunidad* son las consolidaciones que se dan en territorialidad constituida homogénea o heterogéneamente; y en *sociedad*; se caracteriza por ser colectivo en la medida de que no puede estar aislado del otro.

Es por ello, que para que exista una interacción social, se necesita del otro, según Goffman, (citado por Gonnet 2010), “La interacción social es aquella situación social particular que emerge y se constituye cuando dos o más personas se encuentran una frente a otra” (p.6). Esa relación permitirá acercarnos e interactuar, tener algún tipo de información y aceptación de los demás. Por consiguiente, debe existir una correlación en la información, Gonnet (2010) plantea, la reciprocidad se genera como un intercambio social regulado por la misma interacción, no hay dimensiones normativas, morales y culturales que expliquen la acción de intercambio. (p.4).

Por su parte, la reciprocidad es eminentemente manifestación social, en donde las posibilidades permiten, o no, llegar a acuerdos, intereses, conocimientos y aprendizajes mutuos, además de optar por conductas y esquemas del otro, es importante tener en cuenta que estos intercambios pueden estar cargados de beneficios emocionales o “energía emocional” como lo denomina Collins (citado por Rizo 2015), y depende de ello que nos alejamos o posibilitamos la interacción social.

Adicionalmente, para que exista interacción social, debe manifestarse el lenguaje y de ella la comunicación, ambas componentes fundamentales:

La interacción, con la comunicación en su centro, está ligada al lenguaje. El hombre, al comunicar, está instalado en el lenguaje y desde él se comunica. Por tanto, el lenguaje está en la base de la comunicación humana, es el vehículo privilegiado de la interacción social. (Rizo. 2006. P.60).

A partir de este planteamiento, interactuar es mantener una constante comunicación con el otro, esta relación ha permitido la existencia de lo que se conoce como sociedad,

puesto que los sujetos cumplen un papel determinante en este proceso (Rizo, 2006). Por lo tanto, interacción-comunicación dan sentido a las realidades, relaciones y construcciones sociales.

En relación con lo anterior, Vygotsky, (citado por Granados 2015), menciona: “el aprendiz no puede desarrollarse en todo su potencial sin la interacción con los demás”, es decir, que las dimensiones de los individuos se desarrollan y potencian.

Con lo anterior, para realizar procesos cognitivos, debe existir un proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual el maestro mediará situando al estudiante en la zona de Desarrollo Próximo, desde el cual el sujeto potenciará sus saberes, que a su vez tendrá que interactuar con el medio para poder lograrlo.

Vygotsky, con su teoría sociocultural aporta y resalta la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje tanto internos como externos. Con ello, se da relevancia a los factores sociales puesto que concede tanto las condiciones como explicaciones para el desarrollo y el proceso del conocimiento. (Suárez 2003). Uno de los componentes relevantes son los otros -comunidad educativa-, quienes desde esta perspectiva son parte fundamental del aprendizaje, resignificándose en los procesos. Con ello, según (Suárez 2003) plantea: “El aprendizaje cooperativo, como forma de organización didáctica, propone la interacción entre los alumnos como condición social de aprendizaje”. (p.95). La cooperación, es la forma de interacción social más antigua del ser humano, es la manifestación de la forma de pensar y actuar frente a un bien común que se ve reflejado en cada uno de los participantes.

En los contextos educativos ese bien común es el aprendizaje, y es mediante la interacción social en donde todos y cada uno de los estudiantes “pueden alcanzar, con mayor eficacia, niveles superiores en su aprendizaje. Esto último sería la razón de la interacción cooperativa en la práctica escolar” (Suárez, 2003). Es por eso, que el

aprendizaje cooperativo debe ser el principal cambio que afecte positivamente a toda la comunidad educativa.

A modo de conclusión, el ser humano es un ente de carácter social, que a través de la historia ha mostrado cómo en comunidad ha podido sobrevivir y generar cambios importantes para los avances de la humanidad; las relaciones sociales han permitido transformar la forma en que aprendemos y construimos nuestros propios conocimientos, por ello, el contexto educativo debe ser el principal exponente del aprendizaje cooperativo.

¿Cuál es el valor de los lenguajes artísticos en el proceso de enseñanza de la CAA?

"... no debe pensarse al arte tan sólo como si se tratase de una ayuda para el desarrollo cognitivo y motor, ya que la adquisición de los conocimientos y de las capacidades no constituye un objetivo primordial. En primer lugar, y por encima de cualquier otra consideración, el arte es un acto lúdico de la imaginación creadora".

Pauline Tilley

En este capítulo se expondrá la importancia del acercamiento de los niños y adolescentes al arte en sus diferentes modos de expresión -Lenguajes Artísticos- y cómo estos fortalecen y potencian la capacidad comunicativa mediante el uso de los sistemas aumentativos y alternativos; además de rescatar la importancia de la relación arte-tecnología como campos de acción pedagógica.

El arte ha tomado gran fuerza en los procesos educativos al propiciar nuevas formas de expresión y comprensión del mundo ya que privilegia las ideas, posturas, creaciones e imaginación del niño, donde él puede explorar su mundo de forma libre, lo cual promueve el desarrollo positivo de todas sus dimensiones, esto a partir de metodologías

de enseñanza-aprendizaje dinámicas al dejar atrás concepciones homogéneas y cuadriculadas.

Considerar el arte como un camino educativo diferente al tradicional abre un nuevo espacio de participación heterogénea para aquellos que tienen dificultades en su comunicación oral, lo cual fortalece su capacidad de interacción, ya que el arte, en cualquiera de sus lenguajes, da la posibilidad de una comprensión diferente del mundo y promueve la participación de forma individual y grupal con el entorno.

La expresión artística hace que el niño a través de su experiencia e interacción con el contexto estimule su creación e imaginación, tal como lo plantea Vygotsky (1930):

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo, ya determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano. (p.2).

La creatividad e imaginación se dan por la relación de los diferentes elementos que en ellas se involucran, para que cualquier actividad artística sea individual o colectiva tenga algún resultado interviene dos impulsos importantes, según Vygotsky (1930) el primer impulso parte de la memoria y experiencia del sujeto con el mundo que lo rodea donde solo se repiten con mayor o menor exactitud sucesos vividos, mientras que el segundo impulso los reelabora a partir de su actividad imaginativa, creativa y fantasiosa en relación directa con las experiencias, entorno social y su cultura, por ende surgen diversas formas creadoras y reproductivas a lo largo de la vida.

Al reconocer la importancia de la imaginación y creatividad en los niños es fundamental propiciar espacios donde ellos encuentren, más que un salón organizado, un ambiente enriquecido, en el cual la curiosidad y exploración del entorno den paso al desarrollo de la actividad creadora, sus relaciones sociales y aprendizaje. Un ambiente

de aprendizaje deberá estimular las diferentes dimensiones del estudiante, como lo menciona Raichvarg (citado por Duarte 2003):

El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos biológicos y químicos y externos físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. (p.11.)

Asimismo, un ambiente acogedor en el cual los niños se sientan motivados y liberados aumentará su capacidad creadora e imaginativa, donde ellos pueden ir y venir a través de construcciones artísticas que reflejan sus ideas y pensamientos de los que podrán obtener aprendizajes significativos, además de reconocer un medio de comunicación diferente al oral y establecer nuevas relaciones con su mundo.

Pensar el arte como un eje transversal en los procesos cognitivos y en el fortalecimiento de la CAA en los niños con dificultades en la comunicación verbal abre nuevas concepciones sobre las prácticas pedagógicas que se llevan en la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa, al propiciar ambientes donde los participantes desarrollen el gusto por indagar, descubrir y aprender hará que la motivación y la libre expresión en ellos se incremente, con el fin de potenciar la construcción y reconstrucción de los conocimientos a través de la comunicación e interacción con él otro y su entorno.

Con lo anterior, es fundamental identificar como los Lenguajes Artísticos inciden de forma significativa en los procesos de aprendizaje-enseñanza y aportan a una educación integral, como lo describen las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014):

Reconocer la integralidad de los lenguajes artísticos permite dotarlos de un sentido mayor en la educación inicial, en tanto no se trata de la enseñanza de disciplinas, sino de posibilitar la exploración y expresión de las niñas y los niños a través de diferentes lenguajes. Es una oportunidad para descubrir que a través de diversos materiales, ritmos, historias y personajes se va representando la vida, a la vez que se van potenciando sus capacidades creadoras, su sentido estético y se van construyendo como seres sensibles. (p.14).

Por consiguiente, los lenguajes artísticos harán que los niños se motiven hacer uso de su imaginación para recrear su percepción de la vida real y esos mundos de fantasías y ficción donde todo es posible, donde la comunicación corporal toma igual importancia que la verbal y la capacidad creativa no tiene límites ni barreras.

Relación Expresión artística y Educación:

El arte en la educación como lo plantea Abad (2007), son esas relaciones que se establecen en cualquier contexto educativo, en esas formas distintas de comunicar, con las cuales se expresan valores y rasgos culturales propios de cada ser humano; que toman relevancia en la participación activa del sujeto, donde lo imaginario se vuelve posible, las capacidades creativas hacen transformaciones personales y sociales. Estas experiencias le dan al niño la oportunidad de reconocerse a sí mismo a través del otro, además de identificar miradas compartidas sobre el mundo y establecer la interacción social. Los cambios que aporta el arte en la educación dan una nueva perspectiva a los espacios de enseñanza-aprendizaje de diferentes conceptos necesarios para la vida.

Esta relación de comunicación, arte y educación aportan al niño nuevas formas de concebir y socializar con su entorno, donde se afianza el contacto con el otro y se crean aprendizajes colaborativos, y por tanto, generan experiencias clave, con ello brinda la oportunidad de abrir nuevos caminos para la construcción de conocimiento.

La experiencia artística en la educación propicia que las personas se encuentren y compartan diferentes vivencias, aprendizajes y culturas con una mirada más sensible y humana; Como lo afirma Augustowsky:

Concebir el arte como experiencia en la escuela significa conocer y crear actividades, proyectos, propuestas en la que los chicos, chicas, y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoque de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensar y recrearse individual y colectivamente a través del arte (Augustowsky 2011 p.15).

Por tal razón, es importante replantear los procesos educativos a los que se exponen los niños, los cuales deben ser retroalimentados en su vida cotidiana, dado que la experiencia artística no solo promueve el aprendizaje activo, sino también, la expresión de emociones y sentimientos en un acto más sensible propio del ser humano, a través de experiencias liberadoras y transformadoras apoyadas en actos comunicativos que reconocen las diferentes posturas del ser.

Los niños con discapacidad, asociado a dificultades en la comunicación verbal, han sido segregados de la escuela al no poder expresar y comprender, por otro lado, los contenidos de enseñanza no son pensados a partir de la diversidad, lo cual implica que se genere falta accesibilidad a los contextos educativos; por ello, se considera primordial ofrecer espacios alternos que potencien las capacidades individuales, que conlleven a un desenvolvimiento social a plenitud a partir de lo artístico, lúdico y recreativo, tal como lo menciona Hohmann (1995) :

Alentar a los niños para que representen en una variedad de formas, no solo verbalmente, significa también que los niños cuyo lenguaje se ha quedado a la zaga de su desarrollo cognoscitivo general tiene una diversidad de medios para poner en claro sus sentimientos y su concepción del mundo: a través de los medios artísticos, desempeño de papeles y la pantomima, la danza y el

movimiento, y la construcción con bloques o con herramientas reales de carpintería y madera. (p. 37).

Por tal razón, es necesario pensarse en un ambiente donde los niños puedan desarrollar su capacidad creadora y comunicativa, diseñada por estrategias pedagógicas y didácticas donde el sujeto pueda transformar, interpretar, articular, organizar y categorizar su experiencia, lo que favorecerá su comprensión y expresión, tanto individual y colectiva.

Lenguajes artísticos, aportes al fortalecimiento de la CAA:

Reconocer que la expresión artística promueve distintos canales de comunicación con el entorno e identificarlo como mediador en niños con dificultades en su comunicación oral, les permitirá expresar, comprender y confrontar nuevos sentidos del mundo; a través de la experiencia perceptiva, imaginativa, corporal e innovadora ratifica que estos espacios alternos se desarrollan a través de su propia práctica; como lo postula Dewey (1934), el arte en la educación promueve que el hombre establezca nuevas formas de crear conocimiento donde relacione lo teórico con la práctica, lo que favorece el sentido de libertad y la capacidad de ser abiertos e imaginativos en cualquier circunstancia en la sociedad.

El arte se promueve o recrea a través de diferentes formas y sentidos medios expresivo y estéticos, por eso es apropiado hablar de los lenguajes artísticos ya que contemplan los distintos caminos de expresión y representación de ideas, sentimientos y pensamientos; la música, expresión corporal, literatura y las artes visuales serán las estrategias pedagógicas y didácticas para el fortalecimiento de la CAA en los participantes de la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa.

Lenguaje Musical:

La música en la educación plantea nuevas perspectivas sobre la enseñanza y aprendizaje, ya que promueve un vínculo entre el maestro y alumno a partir de la afectividad y del reconocimiento de las experiencias, saberes y sentires del otro tal como lo plantea Peralta et. Al. (Citado por Forero 2015):

La música y las facultades de la música para integrar lo sensorial con las emociones y la sutilidad y amplitud de formas musicales que pueden transportar a una persona a otros estados psíquicos y físicos, el permitir a los sentidos musicales desarrollarse en una persona es dejar la puerta abierta a maravillosas experiencias (p.50).

La música promueve estados de bienestar que se expanden en un orden grupal, donde el sonido, ritmo y melodía se combinan no solo con el fin de potenciar las capacidades de escucha, sino también da la oportunidad de aumentar las relaciones sociales, el reconocimiento del entorno, la exploración y creatividad del ser a través de un espacio que fortalece la autonomía, confianza y comunicación con los que nos rodean.

Hernández, L. (2004) describe: “la música como una de las áreas curriculares más útiles para atender adecuadamente a la diversidad porque puede proporcionar a cada alumno experiencias activas”(p.23), desde el marco individual y social, se puede decir que la música propicia una gama de estrategias para el quehacer profesional, para atender al enfoque diferencial de la población en el proceso de inclusión con los ajustes pertinentes en el ambiente; la música, involucra sin distinción alguna los estudiantes de distintas edades, grados y capacidades diferentes, asimismo facilita la expresión de las visiones intrínsecas de cada niño, las cuales parten de las experiencias que han tenido con los agentes socializadores, de igual forma promueve las relaciones con los demás, las capacidades comunicativas y sociales.

La música con fines educativos reconoce las capacidades del sujeto, al partir de las particularidades propias de cada ser y sus necesidades al tener en cuenta la experiencia individual y colectiva tal como lo postula Riccardi (2006) “La Musicoterapia Educativa aplicada al área de Educación Especial persigue la consecución de objetivos psico-educativos centrados, principalmente, en el desarrollo de logros en áreas no-musicales (física, sensorial, emocional, cognitiva, social) que puedan ser alcanzados a través de la música”. (p.133).

La actividad musical integradora y unificadora permite desarrollar habilidades no solo musicales sino con ella diferentes procesos que fortalecen el desarrollo de la persona, ya que la música propicia un ambiente ameno para la expresión de sentimientos, el fortalecimiento de expresiones no verbales, la autonomía y la relación con el otro donde lo particular trasciende a lo grupal en dinámicas armoniosas.

En efecto, las actividades que se realizan alrededor de la música conducen a incidir en la educación emocional y en el aprendizaje debido a esto se desarrolla la escucha, la expresión e incremento del pensamiento corporal, sensorial, emocional, comunicativo, social, y responde adecuadamente a los procesos cognitivos de cada sujeto, en este campo se generan transformaciones constantes en los diferentes procesos de aprendizajes que se pueden abordar desde la música.

La música y el lenguaje son dos formas diferentes que apuntan al componente comunicativo, las cuales se basan en la expresión y transmisión de diferentes emociones, ideas, sentimientos y conocimientos, tal como lo plantea Lafarga (2000):

La Música y el Lenguaje pueden considerarse como códigos diferentes de comunicación (los cuales se entrelazan cuando cantamos para construir un código común), como dos sistemas formales elaborados capaces de transmitir una información y unos valores culturales, sociales, emocionales e intelectuales. (p.2).

Dichos conceptos se entretajan y comparten diferentes características, por lo cual fortalecen la interacción social en las personas, por un camino más amplio y sensible, al reconocer el contexto social donde este proceso se da; además de identificar que la música y la comunicación crean procesos de aprendizajes cognitivos, perceptuales y sociales más significativos.

Es a partir de la música que se generan nuevas rutas en caminadas a fortalecer el componente comunicativo y social de la persona a través de actividades grupales donde el componente comunicativo y social juegan un papel importante tal como lo menciona Riccardi (2006):

Es en este sentido que la experiencia artística favorece el establecimiento de un contacto en donde la música pasa a ser el centro y el objeto intermediario que potencia la interacción y la participación. La calidad artística de la música es la que toma relevancia y es capaz de actuar fomentando el contacto y la interacción entre los sujetos que participan en la experiencia musical. (p.134).

La música a través de cualquier composición tiene el gran poder de convocar a las personas en un acto más global y sensible lo que permite facilitar los aprendizajes a través de un trabajo colaborativo que parte de la imaginación y creatividad, donde los conceptos y nociones se construyen y se aprenden con el otro, lo que favorece no sólo la dimensión cognitiva sino también la interacción social.

Lenguaje corporal:

El cuerpo es el instrumento más valioso para este lenguaje, como lo menciona Lení, (2015): “el cuerpo es el primer objeto que el niño percibe; a través de él capta sus satisfacciones, sus dolores, las sensaciones visuales y auditivas. El cuerpo es su medio de actuar y de conocer el entorno” (p.25). Identificar que existen canales comunicativos diferentes al oral, da la oportunidad de expresión y comprensión del

mundo de forma distinta a la convencional; el cuerpo como instrumento de comunicación permite el contacto con el otro y con el mundo de manera más espontánea y creativa.

Tal como postula Sierra (1999), "un conjunto de prácticas intencionadas que utilizando el cuerpo como substrato, vehículo y soporte, pretenden la liberación de energías y emociones, la representación artística, la educación, la trascendencia espiritual o el simple entretenimiento"(p17). Este conjunto de prácticas se apoyan de los gestos, movimientos, la mímica y la danza, experiencias corporales que el niño obtiene a través de su relación con el entorno y da lugar al fortalecimiento de su comunicación, interacción y creatividad además de poder demostrar sus deseos y emociones.

Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, proponen guiar a las niñas y niños a las experiencias personales e invitar a la participación y diálogo en comunidad. (pg. 19). A partir de las experiencias individuales y colectivas los niños exponen sus formas de simbolizar e interpretar la realidad, a su vez reconstruye las experiencias y conocimientos con los otros, posibilitando expresarse, comunicarse e interactuar con las prácticas corporales.

Es así, como el lenguaje corporal le apuesta a la construcción de niños autónomos y libres de expresar su realidad, como lo describe las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial (2014): "Generar experiencias en las que las niñas y los niños se expresen libremente, junto con sus pares o de manera individual, permitirá brindarles posibilidades de que sigan construyendo su subjetividad" (p.22). Dichas experiencias se logran a través de la expresión corporal, pero además, es necesario que el entorno (escuela, familia, sociedad) les permitan y brinden a los niños ser los protagonistas en la construcción de su independencia de esta manera, se logrará el cometido del lenguaje corporal.

Lenguaje Literario:

La literatura como parte de los lenguajes artísticos, posibilita a las personas, significar los contextos de una manera no convencional, es decir, se apoya de la ilustración, del color, de las formas, de la narración, de los tonos; como lo describe la Literatura en Educación Inicial (2014):

La literatura de la primera infancia abarca los libros publicados, pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje —oral, escrito, pictórico— que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral. (p.14).

Asimismo, la transformación de la palabra y la letra da otras posibilidades de encontrarse con el mundo y de re significarlo; para poder llegar a significar y resignificar el mundo, es necesario que los niños y adolescentes, exploren, aprecien, vivencien el material literario y puedan involucrarse en las dinámicas lúdicas que este ofrece.

El lenguaje literario ofrece diversas formas de expresión y comprensión, apoyado en la palabra escrita, oralizada, expresada y comprendida; además de incorporar la imagen a través de la creación de historias, cuentos y narraciones. Los cuentos y demás textos ilustrados como lo menciona Augustowsky (2011), da la oportunidad de implementar didácticas pedagógicas donde el niño se acerca a un mundo fantástico, crear sus propias historias y narraciones al poder expresar emociones y sentimientos, propiciar nuevos espacios, momentos de interacción y comunicación.

También permite al niño centrar su atención por medio de la narración, al utilizar su imaginación de forma placentera y significativa potencia su dimensión comunicativa, no sólo se limita a la imaginación, sino que incita al niño expresar y recrear sus historias,

narraciones e ideas para que los demás puedan darle nuevos significados a la forma de comprender su mundo. A partir de este lenguaje se potencian procesos de aprendizaje lecto-escrito en niños que de acuerdo a sus habilidades y necesidades podrían acceder.

La literatura debe propiciar ambientes de esparcimiento, creación y desarrollo de la imaginación, por ende las personas que utilicen este lenguaje deben incentivar a los niños y adolescente a crear sus narraciones de forma libre, como lo plantea Literatura en Educación Inicial (2014):

Padres, madres, maestras, maestros y agentes educativos que sigan leyendo y Disfrutando la literatura, que no los consideren “demasiado grandes” para leerles cuentos, que conversen con ellas y ellos sobre sus intereses, sus emociones y sus preguntas, que validen sus hipótesis lectoras, que no los obliguen a hacer planas ni a decodificar palabras aisladas, ni los presionen con preguntas sobre lo que leyeron, sino que los dejen hablar, leer y soñar; que valoren sus formas de interpretar los libros, de relacionarlos con la vida y de inventar cada vez más historias, más formas de escribir, sin presiones, dejando que todo ese acopio de historias recibidas, releídas y disfrutadas sea el motor del acercamiento gozoso a la lengua escrita. . (p.44).

Por lo tanto, el papel del maestro es de mediador y motivador con el fin de agrandar ese espíritu literario que tiene las personas. El lenguaje literario fortalece la creación de lazos afectivos y comunicativos de una forma más amena y asertiva

Lenguaje Visual:

Reconocer que este lenguaje adopta diferentes modos de expresión como lo son, el dibujo, la pintura, la transformación de los materiales a través de las artes plásticas y la

puesta en escena de diferentes recursos audiovisuales y plataformas virtuales, son componentes que hacen parte del diario vivir del niño, por lo cual nada es extremadamente desconocido, propicia un espacio ameno y de confianza donde él puede explorar tranquilamente su expresión creadora e innovadora.

Las artes visuales permiten la espontaneidad, donde el maestro es el que motiva al niño, al proporcionar material y al crear un ambiente enriquecedor para que él ponga en práctica su imaginación a través de recursos visuales, el manejo y transformación del material tal como lo menciona Eisner (Citado por Augustowsky 2011), los niños crean y se apropian de este lenguaje artístico como forma innata, como algo propio del ser; por otro lado, los gestos y expresiones corporales fortalecen los procesos comunicativos, puesto que la expresividad parte de la transformación del material, de la creación espacial y de la interpretación.

Dicho lenguaje estimula el sentido visual ya que a través de lo que se percibe se otorga un nuevo significado a lo que observa, tal como lo define Arnheim (citado por Augustowsky 2011), “visión como un acto de inteligencia, es decir, que no se trata de una acción pasiva de los sentidos, sino de un proceso en el que participamos activamente y en el que intervienen aspectos emocionales y cognitivos, personales y colectivos” (p.165). La visión no solo percibe colores, formas, figuras y la luz; adicionalmente, permite las representaciones mentales antes vistas; además, la cultura en la que está inmerso el sujeto juega un papel determinante, pues la significación y socialización de dichas representaciones mentales expondrá las diversas maneras de ver el mundo.

Relación arte y tecnología:

Estas dos categorías son producto de la creatividad, por lo cual se articulan y traspasan la relación de simples instrumentos y formas de expresión, son producciones culturales, sociales e históricas del ser humano; esto se dio por primera vez a través de

la fotografía, tales aspectos tienen un papel primordial, como estrategias de enseñanza en el contexto educativo.

Explorar el lenguaje audiovisual a través de videos, fotografías y adicional las tecnologías de información y la comunicación –TIC– siendo este último concepto el que brinda un amplio abanico de oportunidades didácticas, puesto que los sujetos obtienen experiencias y acercamientos a diversos conocimientos. Las TIC, desde su proceder se convierten en un elemento primordial al momento de realizar intervención pedagógica, ya que se fundamenta en el diseño de espacios que aportan al desarrollo del pensamiento. La relación arte y tecnología permite que la persona interactúe y se relacione con su entorno de forma diferente lo cual potencia su dimensión comunicativa y social.

El arte, incorpora la tecnología como un recurso e instrumento que responde a la actualidad, amplía la interacción del ser humano con el mundo y posibilita la creatividad e imaginación. Esta alianza aporta diferentes caminos para la construcción de conocimiento a través de una cultura digital; tal como lo menciona Pierre Levy (citado por Augustowsky 2011): “En la cultura digital conviven entornos materiales electrónicos como computadoras, celulares, cámaras fotográficas, y simbólicos digitales como la información y otros contenidos digitales” (p.77). Estos dispositivos median las formas de interpretación y comprensión del entorno y el niño tiene un papel activo en la sociedad, además de dar diferentes caminos para la comunicación.

¿Cuál es el valor que adquieren las tecnologías de la información, comunicación y las tecnologías de apoyo en la enseñanza de la CAA?

“Cuando al sujeto con limitaciones de expresión oral se le posibilite medios y ayudas técnicas para favorecer su dimensión comunicativa, se le potencia simultanea mente su desarrollo cognitivo por la posibilidad que se abre para interactuar con el entorno y tener nuevas experiencias” (Toro, I. 2000. p.116).

A continuación, se recogen los postulados referidos a las tecnologías en el campo de la educación que contribuyen en el proceso de aprendizaje de los niños, ya que proporcionan iniciativas flexibles e innovadoras que permiten adaptarse a las particularidades de los sujetos.

Las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas fundamentales para el desarrollo de las personas con discapacidad, ya que generan una serie de posibilidades que le permiten al sujeto acceder a la información, potenciar sus capacidades, relacionarse, expresarse y comunicarse de manera distinta a la oral, de acuerdo con González, Sosa y Martín (2014), Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –Tics– deben ser una fuente de oportunidades para la integración, el aprendizaje, el empleo y no un conjunto de nuevas barreras que aumente la exclusión y la discriminación. Estas se incorporan como transformaciones a nivel tecnológico y humano, constituyéndose como la base que impulsa la participación de los sujetos con necesidades puntuales en la comunicación; así mismo dan respuesta a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vienen empleando con este tipo de herramientas tecnológicas, cuyo fin es elevar la capacidad comunicativa de las personas.

Con lo anterior, se evidencia que las tecnologías están ligadas a la innovación debido a que brindan la posibilidad de acceder a la información de manera distinta, lo cual reduce las brechas impuestas por la sociedad, como lo plantea Samaniego, et al (2012), estas favorecen la accesibilidad y consecuentemente la autonomía personal para garantizar la educación, la participación, la comunicación e información, a partir de esto el sujeto adquiere habilidades, destrezas y competencias que le permitirán interactuar de manera activa.

Cabe resaltar que la aplicación de este tipo de tecnologías enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo plantea el Manual de las Tics en la educación (2011), su uso fomenta y facilita un enfoque didáctico, interactivo y exploratorio, estimula el desarrollo de estilos de aprendizaje más activos, y apoya el desarrollo de competencias básicas.

Las tecnologías han proporcionado cambios importantes, “crean nuevos entornos, tanto humanos como artificiales, de comunicación no conocidos hasta la actualidad, y establecen nuevas formas de interacción” (Almenara, 1996, p. 35), se puede afirmar que la tecnología ha permeado el actuar del ser humano, tanto en su forma de comunicarse y relacionarse, está presente en cada espacio de la sociedad, en el ámbito de la educación es fundamental ya que los elementos y herramientas que proporcionan permiten ampliar la visión del sujeto, construir su conocimiento y fortalecer su procesos de aprendizaje, es necesario reconocer las características de los sujetos, de tal forma que se posibilite la articulación y la adaptación de los apoyos, de igual forma las tecnologías abre la puerta a la comunicación de las personas que tienen dificultad en la oralidad, al favorecer su desarrollo integral en la medida que brinda la posibilidad de tener nuevas experiencias con su entorno.

Las ayudas técnicas se caracterizan por ser automáticas, el usuario selecciona lo que pretende expresar y el indicador hace un barrido automático y dirigido, el usuario activa un dispositivo para señalar la expresión comunicativa, por medio de estos dos elementos se ofrece un amplio marco de posibilidades de acceso a todos los componentes que se encuentran en su entorno, es necesario ofrecer la ayuda técnica adecuada a cada sujeto para permitirle que este tenga un acercamiento adecuado y directo con la sociedad, además genera autonomía e independencia.

Al mismo tiempo las tecnologías en articulación con la CAA, brindan herramientas accesibles que fortalecen el desarrollo de las dimensiones del sujeto ya que permite según Reyes, J. et al. (2003) “optimizar las habilidades del usuario con discapacidad frente a las exigencias que el medio les demanda, además de transformar los imaginarios que la sociedad tiene sobre las personas con discapacidad” (P.3.) Las tecnologías establecen nuevas formas de interacción desde diferentes sistemas de comunicación que pueden usar los sujetos, mediante dispositivos tecnológicos que permiten expresar el lenguaje, transmitir ideas, sentimientos y opiniones con autonomía.

Como lo menciona Basil, C (1998) los sistemas alternativos o aumentativos complementan el lenguaje oral cuando, por sí sólo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno, o lo sustituyen cuando éste no es comprensible o está ausente, además brinda todas aquellas técnicas, instrumentos que son fundamentales a la hora de la comunicación, posibilita relacionarse y transmitir información.

Son múltiples los dispositivos que favorecen la interacción comunicativa, las cuales se dividen en tres campos tecnológicos, *baja*, es todo aquello que es básico como las imágenes, fotografías, entre otros; *media* son recursos como pulsadores, sillas, tableros adaptados...; finalmente *alta* involucra herramientas sofisticadas tales como IntelliEye, software educativo y demás. Los tres campos brindan recursos para poder lograr una verdadera comunicación.

Al tener en cuenta las tecnologías como un eje que posibilita el desarrollo de la autonomía del sujeto en la medida que ofrece oportunidades de manera accesible independiente de la condición del sujeto, estas se potencian mediante los SAAC, articulado con el diseño de ambientes enriquecidos para garantizar la participación e interacción de los niños y adolescentes.

El rol de la familia en el fortalecimiento de la capacidad comunicativa de los participantes.

“Los padres son los primeros maestros de los niños. Antes de que éstos inciden la educación preescolar, ya han recibido y procesado una increíble cantidad de información y dominado una amplia variedad de habilidades complejas”
(Hohmann, M. 1998. p.40).

En este apartado se resalta la importancia de los procesos educativos de los niños con diferentes discapacidades y la participación de las familias, para contribuir en el desarrollo de las dimensiones socio-afectiva, cognitiva, motora y la función comunicativa, que en este caso se contempla como eje principal en el desarrollo del proyecto.

Familia, rol educativo y sus funciones.

La familia como lo expone Sánchez, J.M. (2011). Es un conjunto de personas que comparten un espacio en el cual se cumplen unas funciones claramente delimitadas, que proporcionan seguridad afectiva, económica..., además “es un importante agente de aprendizaje de los niños y niñas, es el primer ambiente social significativo que define y orienta pautas futuras, en los esquemas de aprendizaje en general” (p. 12) Burrows et al. (2006), por tal razón, se reconoce que la familia juega un papel importante dentro de la formación y construcción de lo individual –desarrollo de sus habilidades, autorregulación, independencia, toma de decisiones– y social del ser humano porque conforma la referencia del ser, estar y actuar dentro de la sociedad.

Es preciso considerar que este primer agente de socialización hace parte esencial de la sociedad, por ende es de vital importancia reconocer que a partir de los cambios que se han generado a nivel estructural -vivienda, salud, trabajo, entre otras-, han emergido distintas tipologías familiares y se han hecho latentes distintas problemáticas: económicas, pobreza, desigualdad, exclusión social, que afectan tanto a los niños, familias, grupos y comunidades. Por consiguiente, es primordial comprender que estas realidades se hacen evidentes en muchos hogares de los niños asistentes a la Sala de comunicación aumentativa y alternativa –Sala de CAA–.

Por otro lado, cabe señalar que la familia no es el único ente socializador, se considera que posee una relación bidireccional con la escuela o la institución, debido a que el maestro como lo propone Mary Hohmann et al.(1998) es un mediador de los aprendizajes del niño desde la construcción de actividades con distintos materiales que

parten del interés del sujeto para propiciar el trabajo autónomo, el cuestionamiento y contribuir en sus dimensiones y a la formación de contenidos de aprendizajes concretos para la proyección de la vida social de cada sujeto, para desarrollar diferentes aptitudes por medio de una interacción con su entorno.

Para finalizar, se determina que en el desarrollo del sujeto debe coexistir una participación entre los diferentes agentes donde se encuentra la familia, escuela, sociedad y los diversos elementos que trascienden de lo individual hasta lo social.

Relación de la familia en el fortalecimiento de la comunicación del sujeto.

El papel del adulto en el Currículo de Orientación Cognoscitiva se describe como el instigador para generar resolución de problemas del niño, proporciona un marco amplio de actividades, en donde los niños inicien a establecer metas para estimular los procesos de pensamiento, el desarrollo del lenguaje y el componente social.

Por lo anterior, es necesario resaltar la función comunicativa, la cual juega un papel importante en el ser humano, debido a que la comunicación “es un proceso que se inicia desde el momento en que el ser humano entra en contacto con ese mundo en que nace y que requiere para su adecuado desarrollo a través de la permanente interacción” (Salazar et al. 2000), de esta manera la comunicación se incluye como uno de los procesos más importante del sujeto, que le permite interactuar y generar vínculos con las personas que se encuentran a su alrededor como son la familia, la vecindad, la escuela, entre otros.

Considerar la importancia de los agentes socializadores en el desarrollo del sujeto como lo menciona Vygotsky (Citado en González, M. Á. 2007). Es comprender los procesos socioculturales, base de la génesis del desarrollo mental superior, se dan inicialmente en el plano social para luego ser transformados de manera individual y juega un papel primordial la zona de desarrollo próximo donde el niño logra hacer lo

que por sí solo no puede con el apoyo del adulto y postula que el aprendizaje está mediado por la interacción social, es decir, todo lo que sucede en el desarrollo del niño es producto de la construcción que se da a partir de la relación con su entorno.

Cabe destacar que en este proceso el rol del entorno familiar y educativo debe involucrar la CAA en su contexto, teniendo en cuenta que en la comunicación debe haber dos involucrados quienes tienen que compartir el mismo signo, al hacer uso de dichos mecanismos se propicia un marco amplio de interacción del niño, promoviendo su desarrollo personal al favorecer su independencia, seguridad y distintos aprendizajes..., en el ámbito social el despliegue de sus habilidades permite su vinculación y construcción en su comunidad.

Para concluir, es significativo reconocer que la familia juega un papel primordial en todas las dimensiones del niño debido a su incidencia como mediadora de los aprendizajes, por tal motivo es primordial generar la participación en las experiencias de conocimiento de los participantes.

MARCO METODOLÓGICO

CommuniArtis se desarrolla desde un enfoque de Investigación social, que privilegia la investigación cualitativa; en términos de López, P. (1998) busca analizar el comportamiento y develar detalles importantes de la problemática; no tiene en cuenta resultados exactos, no realiza mediciones, ni trabaja a partir de lo numérico, lo realmente importante es la reflexión y transformación de los sujetos que participan en la investigación; planteamiento consecuente con la postura de Strauss y Corbin, (2002) cuando la definen como aquella que produce hallazgos sobre el comportamiento humano a partir de sus experiencias, emociones y sentimientos, además del funcionamiento organizacional, de movimientos sociales y fenómenos culturales.

En la investigación cualitativa juega un papel fundamental la observación participante y el trabajo en grupos focales. En ella la población participante se transforma y genera, junto con los investigadores, reflexiones y aportes que contribuyen en el crecimiento de todos. El proyecto *CommuniArtis* acoge la investigación cualitativa por cuanto permite un trabajo más cercano con los niños, adolescentes y sus familias mediante la observación e intervención pedagógica las formas comunicativas de cada sujeto.

La metodología implementada en el proyecto es la Investigación Acción Participativa –IAP– como lo plantea Alcocer (citado por Galindo 1998) “busca crear condiciones para el análisis profundo que rescate los elementos valiosos de la cultura popular... el investigador que hace uso de la IAP trabaja con y para las personas involucradas en la problemática objeto de estudio” (p.438). De allí, la importancia de considerar a todos los actores piezas fundamentales en la construcción de un conocimiento más profundo mediante el diálogo, que logre transformar sus realidades.

CommuniArtis considera fundamental la IAP, ya que esta permite al investigador reconocer al sujeto desde sus diferentes lugares de participación –familia, comunidad, escuela–, por ello quien observa e investiga debe ver en el otro a un sujeto lleno de

experiencias y saberes, de los cuales el mismo podrá aprender y construir conocimientos.

Quien desea conocer la realidad no puede estar en el contexto social observando como objetos de estudio a los actores sociales, con lo cual, en el proceso de investigación todos los participantes del proceso son reconocidos como sujetos en donde la interacción sólo es posible en un proceso de conocimiento intersubjetivo. (Calderón, J. et al. 2014 p. 5)

Este tipo de investigación cobra gran importancia ya que posiciona a los actores sociales como parte esencial del desarrollo del proyecto y de la construcción de conocimiento en tanto sus saberes y la reflexión sobre ellos permiten la transformación de sus realidades.

La estrategia para la recolección de datos principalmente se basa en la elaboración de diarios de campo en los que se describen las formas comunicativas de cada sujeto, además de observar e identificar las capacidades en torno a las diferentes dimensiones del desarrollo (Apéndice A); este tipo de instrumentos son fundamentales, ya que permiten analizar dichas formas comunicativas desde las experiencias reales que tienen los sujetos.

El proceso metodológico se esbozará a partir de tres fases: *Aproximación a los participantes, propuesta de intervención pedagógica y Sistematización de la información, análisis y conclusiones*, que permitirán desarrollar la investigación

FASE I Aproximación a los participantes:

Esta fase tuvo como objetivo el reconocimiento de la población, en la que se vincularon niños y adolescentes entre cinco y quince años con Síndrome de Down, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Parálisis Cerebral Espástica, Síndrome de Moebius, Dispraxia con Afectación en el Lenguaje Expresivo y sus familias. *CommuniArtis* generó procesos de empatía a través de intervenciones

pedagógicas con el método de observación participativa, esta permitió recolectar información según las dinámicas propias de los sujetos y estuvo encaminada al descubrimiento de capacidades comunicativas, habilidades cognitivas y motrices.

Además del conocimiento de las variables de sus contextos, con el fin de fortalecer la recolección de información, se diseñó un formato de valoración, (Apéndice B), de orden cualitativo, en el que se resaltan los diferentes soportes que requiere el participante: -independiente, apoyo verbal, apoyo físico verbal y apoyo físico permanente- según el estudio de ítems de las dimensiones del desarrollo y de algunas categorías de análisis: Cognición, Comunicación, Social- Afectivo; Inter e Intra personal, Rol del jugador, Lenguajes Artísticos, Tecnología, Hábitos y Rutinas, con el fin de observar e identificar las habilidades y tipos de apoyo que requiere desde el momento que se vincula al proyecto *CommuniArtis*, esta valoración fue constante y permitió evidenciar si la intervención pedagógica favoreció la disminución en los apoyos requeridas por el sujeto.

Como estrategia alterna se realizó un grupo focal integrado por padres o acompañantes de los participantes, con quienes se logró recolectar información detallada de cada participante a través de una entrevista estructurada, (Apéndice C), la cual se diseñó por categorías que permitieron evidenciar datos personales, datos familiares, relaciones intrafamiliares, salud, escolaridad, actividades básicas cotidianas, relaciones interpersonales y comunicación. Así mismo, se indagó sobre las expectativas de la familia acerca de la participación de sus hijos en los procesos pedagógicos que se llevaron a cabo en la Sala de CAA. Adicional se diligencio un consentimiento informado, en el cual autorizaron el uso de fotografías con fines académicos. (Apéndice D)

En consecuencia, se generó la propuesta pedagógica, la cual buscó fortalecer la capacidad comunicativa de niños y adolescentes que presentan dificultades comprensivas o expresivas, o ambas, mediante ambientes de aprendizaje enriquecidos con la Comunicación Aumentativa y Alternativa y los lenguajes artísticos.

FASE II Propuesta de Invención Pedagógica

Esta fase se realizó el diseño e implementación de la propuesta pedagógica, la cual busca fortalecer la comunicación en niños y adolescentes que presentan dificultades expresivas y comprensivas, o ambas, para su desarrollo se tomó como referente principal el currículo con orientación cognoscitiva, donde es el participante que construye su conocimiento a partir del interés e interacción con su medio, explora los materiales, socializa con el adulto, quien es un mediador en el proceso, y sus pares; por esta razón el proyecto realiza la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos con la Comunicación Aumentativa y Alternativa y los lenguajes artísticos.

La propuesta pedagógica trabajó mediante un proyecto titulado: Explora la U, la cual tiene como base la interacción del sujeto con los sitios del medio que lo rodean – cafeterías, bibliotecas, parques, supermercados-, con el propósito de fortalecer habilidades de comunicación e interacción; para su ejecución se involucran diferentes momentos: saludo, actividad al aire, actividad central y círculo de socialización; asimismo se realiza de forma paralela un taller de padres, el cual tiene como temática central la comunicación y con ello diversos temas de interés para el empoderamiento de las cuidadoras a partir del diálogo.

Elementos fundamentales de la Propuesta Pedagógica implementada

La propuesta de intervención pedagógica denominada ***“Exploro la U”***, se fundamentó, como se expuso antes, en un modelo de orientación constructivista que sostiene que el aprendizaje debe trascender del aula a la realidad y cotidianidad, con base en el reconocimiento de las necesidades e intereses de los sujetos. Tomó en cuenta, para su formulación, que los principales protagonistas son los niños y adolescentes quienes construyen, transforman, resignifican y potencian habilidades comunicativas, cognitivas y sociales, a partir de sus intereses experiencias y motivaciones; del mismo modo es viable el fortalecimiento de saberes previos y capacidades para el trabajo colaborativo.

Para el proceso de fortalecimiento de la comunicación aumentativa y alternativa se utilizó el modelo propuesto por Themudo, M., Azevedo, L., Nunes Da Ponte, M., (1999) que enfatiza la importancia de realizar el levantamiento de datos y la identificación de necesidades, de los niños y jóvenes, para luego definir los objetivos y formular el programa de intervención y su implementación, tanto en la familia como en la escuela; con base en ese proceso *CommuniArtis* consideró que la mejor manera de fortalecer la comunicación era tomar en cuenta los aportes del currículo de orientación cognitiva y la incorporación de ambientes enriquecidos con base en dimensiones esenciales en la vida de los niños: los lenguajes artísticos, la lúdica y la tecnología.

El proyecto partió de considerar que la Comunicación Aumentativa y Alternativa, según Fonseca, I. (2004) se refiere “a todo tipo de comunicación que aumente o suple el habla”; es decir, que la CAA busca recuperar la comunicación de personas que no pueden oralizar, mediante la amplia gama de sistemas aumentativos y alternativos como son los movimientos faciales y corporales, dibujos, códigos manuales y símbolos arbitrarios, etc. (p.21). Estas otras maneras de comunicar validan, apoyan y potencian la capacidad comunicativa. La CAA, parte de la relación con el otro, tal como lo menciona Lara, G. (2004) “comunicar es la experiencia social que permite intercambiar sensaciones, conceptos sobre la realidad de las cosas” (p.19). Es así, que el apoyo de los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos permite a los sujetos interactuar y participar en la sociedad de forma autónoma. Es por ello, el proyecto retoma la CAA, como facilitador para la interacción, participación y aprendizaje de los niños, adolescentes en sus entornos.

Para el desarrollo de las sesiones, se implementó el uso de elementos que mediaron la comunicación, como: pictogramas, tableros de comunicación, software adaptado, cajas de anticipación, imágenes, tablets y computadores, es decir se recurrió a diversas herramientas para favorecer las formas de expresión y comprensión de los participantes; Basil et al. (2012) plantea que las estrategias para la enseñanza de la CAA deben estar acordes y responder a las características y competencias de los participantes, pero es necesario utilizar soportes que faciliten el aprendizaje e ir retirándose en la medida en

que desarrollan las habilidades que se desean alcanzar. Vale destacar que en *CommuniArtis*, a través de los lenguajes artísticos, se desarrollaron estrategias pedagógicas y didácticas a partir de actividades musicales, literarias, de expresión corporal y artes visuales, además de la implementación del COC, que aportó al diseño de ambiente y la realización de la rutina diaria, como elemento que pretendió anticipar y disponer a los participantes en los momentos establecidos para la sesión.

Las autoras señalan además que hay sujetos con dificultades en la expresión, comprensión, o en ambas, es por eso que necesitan la enseñanza o reforzamiento de la CAA, de ahí la importancia del uso de apoyos físicos, y verbales por medio de instrucciones cortas, sencillas y de fácil comprensión con el propósito de que la información pueda ser procesada y los participantes logren dar respuesta a esta de forma inteligible; también se tuvo en cuenta la formulación de preguntas abiertas con el fin de promover su capacidad comunicativa y de respuestas; así mismo se ofrecieron imágenes, modelos, gestos o imitaciones para que ellos los interiorizaran, aprendieran el vocabulario y logaran una mayor comprensión.

La CAA, tiene en cuenta las necesidades comprensivas y expresivas, o ambas, de los sujetos; es por ello que el proyecto articuló estrategias pedagógicas y didácticas que aportaron al fortalecimiento de la comunicación, dentro de los que vale la pena destacar el aporte de los lenguajes artísticos. Según Orientaciones para la Educación Inicial, del Ministerio de Educación (2014) los lenguajes artísticos “se constituyen en formas que crean, expresan, comunican y representan la realidad” (p.14). La expresión artística posibilita comprender, descubrir, interpretar y sensibilizar a los niños y adolescentes frente a esas otras formas de comunicarse con su medio, donde el cuerpo, los sentidos, las emociones y la manipulación de los distintos materiales son herramientas que validan otros medios de interacción.

En *CommuniArtis* se tomó como referente el currículo con orientación cognitiva, donde el aprendizaje activo es eje fundamental; como lo mencionan Hohmann (1988), se caracteriza por las construcciones que el niño realiza en su entorno a través la observación y la exploración; asimismo interrelaciona diferentes factores: la interacción adulto-niño, ambiente de aprendizaje y la rutina diaria.

Así la relación niños- adolescentes- cuidadores- docentes, tuvo como propósito generar intercambios de experiencias donde el adulto brindaba estrategias para el apoyo y orientación de los aprendizajes que resultaban de interés para los niños; esto permitió dialogar y conocer otras formas de ver el mundo. Tal como lo describe Hohmann (1988) el maestro en este método debe ser "una persona flexible, un agudo observador y debe conocer la forma de tratar a cada niño"(p. 35). Es decir, el docente debe reconocer las particularidades de los sujetos, y a través de ella promover preguntas encaminadas a la resolución de problemas para generar cuestionamiento y reflexión constante en el sujeto para el desarrollo de las diferentes dimensiones.

La denominada *rutina diaria* desde el COC, es marco de referencia flexible para potenciar la participación y creatividad en los sujetos a través de la planificación, ejecución y anticipación de las actividades del día; permite que los educandos se ubiquen en el tiempo y en el espacio para el desarrollo de las diferentes estrategias, además de brindar la oportunidad para que todos los actores interactúen, de tal manera que se propicie una serie de cambios en sus roles, que se generan de forma autónoma y acorde con sus necesidades e intereses.

Para la ejecución de la rutina se tuvo en cuenta los aportes de Hohmann (1998), con base en ese aporte se estructuró de la siguiente manera:

Momento de Planeación, donde los maestros en formación facilitaron el aprendizaje para que los participantes pudieran tomar diferentes decisiones a partir de sus intereses y necesidades; *Momento o Periodo de actividades al aire libre*, que involucró el juego para propiciar procesos de interacción y comunicación entre los niños, padres y docentes; *Momento de Trabajo que* permitió la exploración activa de los niños según los diferentes materiales proporcionados en las distintas áreas; *Momento de Limpieza*, que posibilitó el desarrollo de experiencias a través de la asignación de responsabilidades para guardar los materiales y herramientas utilizados; *Periodo o momento de Círculo*, donde se propuso que los niños realizaran actividades

colectivas, como cantar y expresar los sentimientos y emociones que surgieron durante la sesión; Momento de *Recuerdo*, espacio donde los participantes tienen la oportunidad de hablar acerca de lo que realizaron durante la sesión.

Con base en lo anterior, se involucran los siguientes momentos en la rutina diaria: saludo, actividad al aire, actividad central y círculo de socialización; como estrategia paralela se promovieron talleres de padres para la participación activa de los cuidadores.

A partir de lo mencionado, “*Exploro la U*” se estructuró la rutina de la siguiente forma:

Saludo:

El momento de bienvenida fue desarrollado desde el lenguaje musical, como pretexto para motivar, convocar y promover la escucha a partir del sonido y del ritmo. Para fortalecer procesos cognitivos y la capacidad comunicativa, posibilitó al participante identificarse e interactuar con sus compañeros; la manipulación de instrumentos musicales, el uso del tablero de comunicación y pictogramas que se seleccionaron de acuerdo a cada momento, permitieron que los participantes expresaran su estado de ánimo e intereses a través de la oralización, deixis, gestos, sonidos guturales y movimientos corporales, entre otros.

De igual forma en este momento se realizaron actividades musicales y corporales que se involucraron como pre-texto para potenciar habilidades sociales, cognitivas, motrices y comunicativas de los participantes a partir del trabajo en equipo y el uso del esquema corporal.

Durante la sesión se implementaron cuatro canciones, la primera: *saludo uno a uno con su nombre* donde cada participante manifestaba su estado de ánimo por medio de

signos manuales o de forma verbal, con el fin de fortalecer su intención comunicativa y así mismo, reconocer cómo se encontraban emocionalmente antes de iniciar el día.

La segunda canción: *saludo a los instrumentos*, cada integrante tenía la opción de explorar y escoger los elementos musicales de su mayor interés, también se dio la oportunidad de que algún niño o adolescente los repartiera con el propósito de fortalecer la interacción entre ellos, esta canción permitió realizar juegos de ritmos para potenciar las habilidades de escucha, atención, concentración, seguimiento de instrucciones y toma de decisiones.

La tercera canción: *el castillo*, posibilitó el reconocimiento del yo y del otro, además facilitó la expresión de gustos o acciones que realizan habitualmente, a través de movimientos corporales en donde invita al otro a imitar.

La cuarta canción: *el saludo con las manos*, facilitó el trabajo entre pares, permitiendo trabajar con el compañero en donde reconoció su propio esquema corporal y el del otro.

Es importante aclarar que la vinculación de estas canciones se realizaron de manera paulatina, se repitieron para buscar la interiorización de su letra por parte de los participantes y el objetivo fue complejizar cada vez más su ejecución.

Para terminar, se delegaron responsabilidades a los participantes, con el fin de generar autonomía en ellos, como cargar instrumentos, organizar las sillas, llevar el tablero de comunicación y pictogramas, además de apoyar en el desplazamiento de los compañeros usuarios de sillas de ruedas. Asimismo, se afianzó el cuidado de sus objetos personales.

Refrigerio:

Momento para el consumo e intercambio de alimentos, se realizaba en la cafetería de la universidad, en este espacio se generaron procesos comunicativos de forma natural y espontánea, se fortalecieron vínculos afectivos entre niños, adolescentes, padres y maestras; se apoyó mediante la utilización de pictogramas a partir del reconocimiento de la imagen donde tuvieron la oportunidad de interactuar y tejer lazos de amistad.

Ingreso al baño:

Ese momento fue un pretexto para generar procesos de independencia en el sujeto, por medio de este se crearon hábitos, donde se hizo énfasis en la importancia de la higiene personal, del cuidado del cuerpo y utilización adecuada de los recursos naturales. Se apoyó del signo manual y del pictograma para expresar sus necesidades.

Actividad al aire libre:

A partir del lenguaje de expresión corporal que involucra el movimiento, la danza, el teatro y las rondas infantiles, y actividades recreativas al aire libre se realizaron acciones como: caminar, saltar, correr, dramatizar y explorar objetos, en espacios deportivos de la universidad como lugar de construcción colectiva que fortalecieron la interacción, la participación y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Esta actividad se desarrolló de forma grupal con el fin de llevar a cabo el fortalecimiento de las habilidades sociales entre los participantes, al mismo tiempo propició la exploración por diferentes zonas de la Universidad y de los lugares en los cuales se realizaron los recorridos como parte del proyecto de aula.

En ese momento se resaltó la importancia del reconocimiento del esquema corporal a partir de los gestos y movimientos de los participantes, se fortaleció la capacidad de comunicación e interacción social en diferentes contextos, donde se involucró la lúdica como eje fundamental y disponerlos para los siguientes momentos, los cuales se caracterizaron por ser de orden individual en donde se trabajó a partir de los intereses de los participantes.

A partir de las anteriores intervenciones se logra generar un impacto en toda la comunidad educativa al propiciar escenarios en donde se llevan a cabo actividades de participación y de espacios incluyentes en donde todos las personas pertenecientes a la Universidad logran evidenciar y visibilizar la práctica que se desarrolla, así mismo, se han podido manifestar procesos de interacción de los participantes con otros estudiantes en momentos como, partidos de fútbol y en la toma de refrigerio.

Actividad Central:

Se desarrolló desde la creación de espacios que buscaron estimular, potenciar, construir y significar las diferentes vivencias de los niños y adolescentes, al mismo tiempo potenció procesos comunicativos con los aportes de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, los lenguajes artísticos y la lúdica, promovieron la participación y la interacción social de los participantes.

Los ambientes de aprendizaje brindaron a los participantes la oportunidad de realizar una exploración de cada uno de los espacios que se visitaron como parte del proyecto de aula, al mismo tiempo permitieron influir de forma directa en su proceso comunicativo y de interacción al propiciar experiencias claves; en este se tiene en cuenta la adecuación del lugar teniendo en cuenta la intervención pedagógica que se vaya a realizar, el impacto y lo que se quiere alcanzar con la misma

En la propuesta se tuvo en cuenta que el material dispuesto en el ambiente de aprendizaje tenía un pretexto para que los niños y adolescentes se motiven a tener nuevas experiencias y no solo hiciera parte de la decoración del lugar sino que se contará con la utilidad pertinente del material para tener nuevos aprendizajes a partir de la observación, la exploración y manipulación.

Exploro la U, realizó recorridos a diferentes espacios como: cafeterías, bibliotecas, zonas deportivas, supermercados, entre otras; estas experiencias permitieron conocer el

lugar real para ser transformadas y resignificadas en la sala de CAA mediante el diseño de ambientes con base en el currículo de orientación cognoscitiva, que propone el desarrollo de actividades a partir del interés del participante por medio de rincones de trabajo; estas brindaron la posibilidad de explorar, descubrir e interactuar con los elementos y actividades disponibles.

En la actividad central se desarrollaron cinco rincones de trabajo: juego simbólico, literatura, construcción, arte y tecnología, lo que les permitió expresarse de diferentes maneras, al tener como fin potenciar la comunicación y generar procesos de aprendizaje que los llevaron a ser partícipes en sus contextos. Es importante aclarar que no todos los rincones de trabajo se tuvieron en cuenta en todas las sesiones por el contrario, se trataron de variar en cada sesión aunque por las características de los participantes algunos de ellos como por ejemplo, el de artes fue uno de los más estables; por otro lado debido al recorrido y reconocimiento que se realizó en otros espacios no se trabajaron en todas las sesiones del proyecto.

Cabe resaltar que las áreas de trabajo permitieron experimentar, crear, construir, modificar y generar nuevos aprendizajes a través de la experiencia directa con un ambiente enriquecido, este tipo de vivencias significaron al sujeto y le permitieron adquirir habilidades cognitivas, sociales y comunicativas, por esta razón fue necesario disponer lugares que estimularan los procesos que los llevaran a elegir y participar de manera libre.

De igual forma, se desarrollaron dos momentos claves en la Sala de CAA, uno de manera individual y el otro colectivo que se estructuraron así:

- **Momento Individual:** Buscó desarrollar la capacidad y desempeño comunicativo de cada participante de acuerdo con sus características, se generaron estrategias pedagógicas para ejecutar procesos de lectoescritura, habilidades cognitivas y sociales; además se incentivó la exploración de los diferentes materiales y realización de las actividades, en estas se brindaron

apoyos físicos, ayudas técnicas y SAAC que cada uno requirió con el fin de enriquecer su expresión y comprensión.

- **Momento Colectivo:** Se propiciaron momentos que permitieron establecer relaciones entre pares y con el medio, lo cual generó que cada uno compartiera experiencias y sentimientos al conocer las realidades de los otros, además fue un espacio de construcción e intercambio de aprendizajes que facilitaron la participación de los niños y adolescentes en los distintos escenarios, con el fin de que significaran lo vivido en cada sesión y lo puedan utilizar en los contextos en los que se encuentran.

A continuación, se presentan las características que tienen los diferentes rincones de trabajo, los cuales tienen en cuenta los gustos e intereses de los niños y adolescentes, y como se han consolidado desde *CommuniArtis*.

Rincón de Juego simbólico:

Se dispuso una serie de materiales como títeres, muñecos, disfraces, prendas de vestir, pintucaritas, objetos miniaturizados y juguetes, con el fin de que el participante tuviera la posibilidad de representar algún personaje de su preferencia o simplemente para realizar juego de roles que permitieran la interacción social con los demás niños y adolescentes.

Este espacio además de enriquecer las diferentes experiencias, se relacionó con el lenguaje artístico de expresión corporal y juego dramático, ya que brindó al sujeto la oportunidad de crear, jugar, diseñar y construir historias mediante las diversas actividades y materiales, esto permitió significar el objeto a través de la fantasía e imaginación, asimismo la lúdica posibilitó a los participantes la interacción y comunicación, procesos que favorecieron la comprensión, la capacidad imaginativa, el juego de reglas y el desarrollo del lenguaje.

Rincón de literatura:

Se trabajó todo lo relacionado con la lectura de imagen, comprensión lectora, Literacy emergente y la escritura, donde se dispuso de una serie de materiales como cuentos de diferentes categorías, libros temáticos, revistas, imágenes y canciones, relacionados con las temáticas trabajadas en el proyecto de aula, lo que fortaleció las habilidades comunicativas, la participación, expresión e incremento del vocabulario.

Se tuvo en cuenta la palabra oral–escrita, la narración y creación de historias, las cuales fomentaron la imaginación y creatividad para un aprendizaje significativo, donde las diferentes formas de comunicar jugaron un papel importante, ya que a través de la expresión de pensamientos, emociones, ideas se pudieron crear mundos posibles.

Rincón de construcción:

Lugar donde se encontraron materiales como bloques lógicos, rompecabezas, juegos de encajar y concéntrese, los cuales permitieron al niño agrupar, seriar, comparar, clasificar, construir y transformar. Este espacio brindó la posibilidad de potenciar los procesos cognitivos y la resolución de problemas, a partir de la transformación de los materiales los participantes desarrollaron la imaginación, la creatividad, las destrezas manuales y las habilidades de coordinación fina y gruesa.

Rincón de arte:

El espacio se ofreció con el propósito de que los participantes por medio de la pintura, la arcilla, los colores, entre otros; expresaran su creatividad e imaginación y reflejaran sus sentires y vivencias, además de esto los sujetos lograron fortalecer procesos de interacción y comunicación con sus pares y demás personas del entorno.

Esta área se vinculó con el lenguaje de artes plásticas, ya que por medio de la observación, adaptación y transformación de materiales se crearon nuevas formas de expresión del ser; el arte también rescata la importancia de la emoción y evidencia los vínculos entre los participantes.

Rincón tecnológico:

Brindó elementos tecnológicos como computadores, tablets, plataformas virtuales, televisores y softwares, los cuales incentivaron el trabajo autónomo desde nuevas perspectivas de observación de su entorno, implicó nuevos roles y habilidades que trascienden a su diario vivir.

Este espacio involucró el lenguaje audiovisual, los participantes por medio de la fotografía, cine, animaciones de objetos y plataformas virtuales, interactuaron con elementos de su entorno a partir de la exploración de la imagen fija y móvil; se convirtió en un forma de comunicación donde los sujetos a través de las imágenes y el sonido elaboraron mensajes, expresaron sus conocimientos, emociones e ideas a los demás compañeros.

El objetivo de diseñar ambientes de aprendizaje con múltiples recursos dispuestos en rincones de trabajo sirvió como pretexto para fortalecer la comunicación, los procesos de interacción social y el desarrollo de habilidades cognitivas de los participantes.

Los ambientes de aprendizaje deben proporcionar a los estudiantes, elementos esenciales, que propicien una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para toda la vida. En los ambientes de aprendizajes, no solo es hablar de la infraestructura, materiales o recursos de apoyo, que de cierto modo son importantes, pero que en sí, la esencia de este dependerá de la iniciativa, creatividad, capacidad e interacción de la persona que esté al frente del proceso enseñanza-aprendizaje que es el facilitador.
(Rodríguez, s.f. p.1).

Además de reconocer la importancia de la estructura del espacio, es primordial la intervención pedagógica, en tanto permite identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de cada participante, lo que lleva al maestro a plantear estrategias y didácticas en torno a las necesidades de cada sujeto. Conduce al participante a la construcción de

conocimientos a partir de experiencias clave y del aprendizaje significativo. Cabe resaltar que la postura del maestro frente a los participantes es de mediador que teje vínculos de afectividad y de confianza, lo que motiva al sujeto a fomentar procesos de aprendizaje de forma autónoma en un ambiente de armonía.

Luego de la realización de las actividades, tanto individuales como grupales, se llevaba a cabo el proceso de limpieza, donde cada participante recogía los materiales utilizados con el propósito de generar responsabilidades y cuidado de los objetos.

Taller de padres

De manera paralela, mientras los niños participaban del proyecto *Exploro la U*, los padres de familia asistían a un escenario pensado en la transformación de imaginarios referentes a la discapacidad y a la sociedad, la cual sin duda influyó en el desarrollo de los participantes. El espacio se desplegó en torno a diferentes ejes temáticos, que en su mayoría fueron propuestos por los padres. *CommuniArtis*, considera importante la voz de los familiares, dado que estos son los primeros maestros quienes conocen y poseen información necesaria en cuanto a habilidades y debilidades de los participantes. Este escenario brindó la posibilidad de expresar sus necesidades e intereses las cuales fortaleció la empatía entre padres al sentirse identificados en temas educativos o sociales, esto permitió construir lazos fraternales y redes de apoyo.

El lugar se orientó y organizó con base en la pregunta, ya que pone al descubierto el conocimiento y experiencia de cada acompañante, lo que generó procesos de sensibilización y reflexión siempre en torno a su propio saber.

La enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa permeó el taller de padres durante todas las sesiones, resaltó la importancia que tiene tanto para el participante como para el interlocutor, quien debe asumir una postura dinámica frente a

las estrategias comunicativas empleadas por sus hijos, lo cual favoreció la relación padre e hijo.

Los ejes temáticos surgieron de los intereses y necesidades de los padres, estos marcaron la ruta de acción en cuanto a la planeación de los talleres; temáticas que comprenden la CAA, los sistemas de comunicación, las políticas públicas, la importancia de los lenguajes artísticos, la inclusión educativa y los procesos de lectoescritura, son algunos de los ejes que se desarrollaron en los talleres.

Así mismo, se propuso un escenario denominado bienestar del cuidador donde a través de diferentes dinámicas, se reflexionó alrededor de la importancia de su cuidado; fue un encuentro que posibilitó reír, imaginar, interactuar en torno a sus anhelos e intereses, la mayoría de los escenarios fueron organizados por ellos al elegir la actividad que deseaban realizar.

En el taller de padres se trabajó alrededor de tres momentos, el primero fue el *Rompe Hielo*, en este se realizaron actividades y dinámicas lúdicas que permitieron la participación e interacción de todos, se generó un ambiente de confianza y respeto por el otro, y se utilizaba de pre-texto para introducir el tema central. *Actividad Central*, contó con una planeación (Apéndice E); acerca del eje que se abordaría, iniciaba con las experiencias y situaciones particulares de los padres, quienes compartían su conocimiento sobre la temática, luego la docente a cargo presentaba el tópico, siempre enfocada en la reflexión a través de la pregunta orientadora para despejar dudas y afianzar el aprendizaje a través de actividades vivenciales. En el tercer momento la *Actividad de cierre* se retomaba la temática, siempre a través de la pregunta se recogían las impresiones y la información clave para abordar en futuras sesiones.

Alternando al taller de padres se fortaleció el blog *Cocmunicando* con la creación de una página web realizada en la plataforma Wix *CommuniArtis*, esta permite el acceso del público en general, fue pensada para los participantes y familias vinculadas con el proyecto, se abordan temáticas relacionadas con la sala de CAA, propuesta pedagógica

actual y las experiencias que se gestaron allí. Recopila canciones adaptadas, fotografías, videos, actividades pedagógicas para el desarrollo en casa.

Círculo de socialización y despedida:

Espacio de reunión tanto de niños, adolescentes, padres de familia y maestras en formación para dialogar y compartir las experiencias de la actividad central y del taller de padres, allí se manifestaba el impacto y construcción de los aprendizajes obtenidos y cómo estos aportaron en sus contextos.

Para la socialización del trabajo realizado con los participantes, se diseñó desde el lenguaje visual una presentación fotográfica que sirve como apoyo para que los niños desde sus capacidades comunicativas expresaran lo realizado en los momentos de la rutina, además permitió que cada participante recuerdo lo vivenciado, se conecte con la actividad a partir de reconocerse a sí mismo y al otro.

Finalmente, se cantaba la canción de despedida que daba a entender que la sesión terminaba; esta canción fue adaptada a pictogramas con el fin de fortalecer las habilidades comunicativas y cognitivas de los participantes.

FASE III Sistematización de la información, análisis y conclusiones:

CommuniArtis utilizó diferentes instrumentos para la recolección de información, como: diarios de campo, entrevistas, valoraciones, registros fotográficos y fílmicos; experiencias recogidas a lo largo del proceso que permitieron tener una visión completa e integral de los datos que son de interés en la investigación. Lo anterior se analizó a través de un software de carácter cualitativo, Atlasti, herramienta sistemática que brinda la posibilidad de analizar y centrar la atención en el impacto que tienen los ambientes de aprendizaje enriquecidos con la Comunicación Aumentativa y Alternativa y los lenguajes artísticos.

Por último, y con base en los resultados obtenidos del proceso de análisis en Atlasti, se elaborarán las reflexiones, conclusiones y proyecciones que se deben tener en cuenta en futuras intervenciones pedagógicas con las diferentes poblaciones que asisten a la Sala de Comunicación.

A continuación, se describen los proceso de los participantes desde su inicio, respuesta e impacto de la propuesta pedagógica en el proyecto CommuniArtis, por medio del análisis realizado en Atlas.ti, a partir de la información recolectada en los diarios de campo y la aplicación del protocolo de una valoración (Apéndice B). En el proceso de análisis surgieron cuatro categorías de análisis denominadas familias que permiten identificar las potencialidades y necesidades de la población, además de articular campos de saber tales como comunicación, cognición, interacción social y comportamiento social, de los cuales se derivaron códigos claves que tuvieron en cuenta las fases de desarrollo de los niños y el aprendizaje activo con el fin de potenciar la comunicación y, con ello, la interacción social de los participantes.

A continuación se presentan los tres aspectos en los cuales se desarrolló el proceso de análisis:

1. Caracterización inicial de la población
2. Impacto de la propuesta pedagógica
3. Impacto en el proceso comunicativo

1. Caracterización inicial de la población

Es importante resaltar que, con el fin proteger la identidad e integridad de cada uno de los participantes, los nombres de los niños y adolescentes fueron sustituidos por una clave alfanumérica, así:

Participante	Clave alfanumérica	Diagnostico
Participante 1	JB1	Síndrome de Down
Participante 2	GC2	Dispraxia con énfasis en el lenguaje expresivo
Participante 3	JC3	Síndrome de Down
Participante 4	JP4	Síndrome de Down
Participante 5	OC5	Parálisis Cerebral Espástica
Participante 6	JD6	Síndrome de Down
Participante 7	CM7	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA)
Participante 8	MJ8	Síndrome de Moebius
Participante	Clave alfanumérica	Diagnostico
Participante 1	JB1	Síndrome de Down
Participante 2	GC2	Dispraxia con énfasis en el lenguaje expresivo
Participante 3	JC3	Síndrome de Down
Participante 4	JP4	Síndrome de Down
Participante 5	OC5	Parálisis Cerebral Espástica
Participante 6	JD6	Síndrome de Down

Participante 7	CM7	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA)
Participante 8	MJ8	Síndrome de Moebius

Para comenzar se describen los procesos iniciales de cada participante teniendo en cuenta como eje fundamental la dimension comunicativa y en algunos casos se abordaran aspectos cognitivos, socio-afectivos y motores.

En el proyecto se contó con participantes con Síndrome de Down como lo menciona Del Río, M. (1997), es usual la presencia de trastornos articulatorios y de voz ocasionados por la macroglosia que dificulta la expresión oral y limita la interacción social a través de la forma convencional – el habla–; como es el caso de JB1 y JD6 quienes mostraron intencionalidad comunicativa constante al interactuar con sus pares u objetos; debido a sus características físicas como se describió anteriormente, su expresión verbal era poco inteligible, por ello acudían a otras formas de expresión a través de la deixis, guturalización, el lenguaje corporal y gestual, así mismo su contacto visual era intermitente, además, se observó que JB1 tenía iniciativa y facilidad para relacionarse con pares y adultos demostrándose amigable, afectivo y sonriente caso contrario en JD6 quien tenía resistencia a la interacción y presentaba algunas dificultades en la comprensión de la información por lo que requería tiempo para dar respuesta a diferentes estímulos.

No obstante los adolescentes JC3 y JP4 con el mismo diagnóstico no presentan las mismas características de los participantes anteriores, se caracterizaron por su proceso comunicativo preferiblemente verbal aunque con algunas dificultades en la pronunciación y articulación de palabras, se apoyaron de formas no verbales de comunicación relacionadas con la expresión de gestos, señas, deixis, y miradas. Desde el inicio se evidenció que tenían conocimiento y uso de varios pictogramas, sobre todo de habilidades sociales, animales, frutas entre otros. JP4 manifestó un comportamiento participativo, colaborativo y se caracterizó por su cortesía demostrando conductas

sociales, ejemplo de ello al despedirse de la mano y cuando daba las gracias; JC3 mostró resistencia a interactuar con personas que no conocía y presentaban características físicas particulares como MJ8 y OC5.

En el caso OC5, con parálisis cerebral tal como lo describe Rosell, et al (2010), presenta debilidad muscular en los labios, lengua y maxilar que afecta el lenguaje y la comunicación, ya que limita la articulación y producción de palabras, lo que impide la fluidez verbal, establecer conversaciones con otros y expresar de manera efectiva sus pensamientos. Se observó al inicio del proceso de OC5 la falta de intencionalidad comunicativa, se mostraba tímido, su participación no era activa para realizar las actividades o interactuar con sus pares requería de apoyo motivacional, asimismo recurría a la multimodalidad para comunicarse, se apoyó de gestos, gritos, sonrisas, deíctico, movimientos de los brazos y cabeza.

El panorama anterior es similar al caso de la participante GC2, diagnosticada con Dispraxia con afectación en el lenguaje expresivo, según Nicholls (2011): “es un trastorno del lenguaje caracterizado por la falta de inteligibilidad del habla, estando intactos del órgano fonatorio y sin que exista un compromiso del lenguaje” (p.10), comprometiendo la expresión oral. Al inicio manifestó dificultades para su comunicación e interacción debido a su timidez, pero no conductas disruptivas, situación que se atribuía al proceso de adaptación por ser nuevo, pero tenía iniciativa para explorar los lugares, identificaba su nombre y de sus compañeros, manifestaba emociones con apoyo verbal, no realizaba juego grupal lo que dificulta establecer conductas sociales tanto con pares y adultos, con frecuencia solía esconderse detrás de su mamá para impedir que los demás participantes la miraran o trataran de acercarse a ella. No reflejaba iniciativa para saludar a los compañeros o cuidadores, se expresaba a través de códigos no verbales como la sonrisa, el contacto visual, y el uso deíctico, respondía a preguntas con respuestas concretas dando un sí o no, requirió apoyo verbal y físico para establecer y asumir roles comunicativos, pero atendía a instrucciones claras y precisas para desarrollar las intervenciones pedagógicas, no asociaba los pictogramas con las actividades que se ejecutaban, tenía autonomía para tomar decisiones en aspectos como que deseaba comer o realizar.

MJ8 síndrome de Moebius caracterizado en términos de Carrillo y Flóres (2010) por presentar malformaciones músculo-esqueléticas que afectan, de manera permanente, la capacidad para articular palabras y limitan su expresión gestual; desde el inicio se identificó su intencionalidad comunicativa a través de la deixis y emisión de palabras sueltas de forma independiente para comunicar sus pensamientos e ideas, aunque necesitó de apoyo verbal para que expresara con facilidad sus necesidades básicas y repitiera frases cortas, como “me hace el favor” y “me da permiso” y realizara preguntas o pidiera ayuda con respecto a situaciones de acuerdo al contexto, se evidenció la dificultad para realizar contacto visual, respetar los turnos conversacionales y establecer límites y distancias en las relaciones interpersonales, no presentaba una conducta colaborativa en las distintas actividades; en momentos lúdicos necesitó de apoyo físico y verbal para reconocer las reglas de juego y para que participar en tiempos prolongados.

Entre tanto, el participante CM7, presentaba diagnóstico de –TDHA– como lo menciona Barkley (citado por Torres, et al 2001), el trastorno con déficit de atención e hiperactividad está relacionado con dificultades en las funciones ejecutivas: atención, inhibición, planificación, resolución de problemas y comportamiento inadecuado debido a los altos niveles de impulsividad; describe además que los problemas en el lenguaje están ligados a la desorganización pragmática y al uso inapropiado de este en los diferentes contextos comunicativos. Mostró independencia para expresar sus necesidades e intereses de forma multimodal.

Requirió apoyo verbal para responder preguntas de acuerdo al contexto y respetar turnos conversacionales; respecto a la interacción social, toleraba las exigencias del profesor y del contexto pero se le dificultaba asumir las reglas y límites establecidos, al igual que expresar sus emociones y sentimientos hacia los demás de manera asertiva, sin embargo, mostraba independencia al establecer adecuadamente las distancias y límites en las relaciones interpersonales.

La caracterización anterior da cuenta de las dificultades comprensivas, expresivas o ambas, de los participantes, por eso la pertinencia de fortalecer la capacidad comunicativa a través de ambientes de aprendizaje enriquecidos con la CAA y los lenguajes artísticos como un medio que posibilita la participación y la interacción social.

2. Impacto de la propuesta pedagógica “**Exploro la U**”

Durante la intervención pedagógica que se llevó a cabo con los participantes en el proyecto de aula *Exploro la U* permitió fortalecer los procesos comunicativos, interacción social y con ello el desarrollo humano, por medio de estrategias basadas en el enfoque constructivista, el cual permitió la construcción del conocimiento de manera dialógica donde los sujetos son cognoscentes, seres activos, con experiencias previas; además del Currículo con Orientación Cognoscitiva que estableció el desarrollo de las habilidades a partir de la interacción que el niño tiene con su ambiente, la Comunicación Aumentativa y Alternativa, se implementó para que los participantes utilizaran un sinnúmero de formas de comunicación apoyados con múltiples sistemas – tablero comunicativo, imágenes, pictogramas, caja de anticipación, libro de comunicación, Tics... – que favorecieron la participación, interacción y los procesos de aprendizaje; los lenguajes Artísticos son un cúmulo de posibilidades que se dieron mediante la música, literatura, expresión corporal y medios visuales, dichas experiencias permitieron a los participantes desarrollar las habilidades comunicativas, cognitivas y sociales.

Los anteriores aspectos contribuyeron a los ambientes de aprendizaje, los cuales respondieron a las diversas necesidades de los sujetos, la intervención pedagógica promovió el encuentro en distintos momentos y ambientes de manera dialógica entre los niños, adolescentes, profesionales de las instituciones, padres de familia y docentes. A continuación se evidenciarán los momentos que se ejecutaron en la propuesta pedagógica:

El primer momento –saludo–:

Este primer momento se generó un espacio de encuentro y reconocimiento de los participantes del proyecto a través de las canciones de buenos días, castillo, emociones

y saludo del cuerpo en donde la interacción era fundamental para su desarrollo, así mismo la implementación de los sistemas de comunicación fortalecieron sus procesos de autonomía, habilidades de escucha y participación; permitía anticipar sobre los temas que se iban a desarrollar.

Las canciones de buenos días y el castillo que se desarrollaron en ambientes grupales, lograron fortalecer de manera general a todos los participantes en aspectos como la interacción entre pares y adultos a la vez del reconocimiento de sí mismo, el papel fundamental que juegan en los ambientes de aprendizaje, y del otro; además se fortaleció la autonomía y la toma de decisiones ya que estos espacios propiciaron la exploración y elección libre de instrumentos musicales a partir de los interés de cada participante.

En casos particulares como JB1 y JD6 la mediación con el lenguaje musical fortaleció los procesos de atención y concentración al sentirse convocados por el ritmo y el sonido, casos similares los de OC5 y JP4 quienes además se identificaban y atendían al llamado a lista. MJ8 fortaleció su memoria, evidencia de ello el siguiente diario de campo “a través de la guturalización cantó la canción de saludo haciendo uso de su memoria a largo plazo además recordó la dinámica que se lleva acabó a la hora de cantar la canción”. Lo anterior demuestra que la música además de fortalecer la capacidad de escucha y seguimiento de instrucciones, potencia las habilidades cognitivas de los participantes.

Este momento favoreció las conductas colaborativas de los participantes GC2 y JC3 quienes se mostraban tímidos en un principio, paulatinamente fueron mostrando iniciativa al asumir responsabilidades como repartir y recoger los instrumentos musicales en varias sesiones. Caso contrario CM7 quien a pesar de motivarlo a participar, su conducta era reiterativa al demostrar resistencia y poca adaptación en este primer momento.

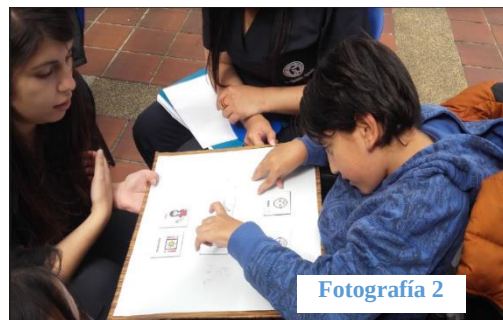
El componente comunicativo se fortaleció mediante la apropiación de los participantes con el uso de sistemas comunicativos que les permitieron expresar y transmitir sus pensamientos y sentires. Como se evidenció en GC2 quien asociaba el pictograma del instrumento con el objeto concreto para comunicar su elección, además MJ8 potenció su comunicación no verbal a través del uso de los pictogramas con los que daba respuesta a las preguntas realizadas por parte de maestras y sus acudientes.

El tablero de comunicación fue elemento clave en el desarrollo del momento inicial, permitió a los participantes apoyarse de la imagen, pictograma y fotografías, lo cual posibilitó comprender de manera clara y organizada las ideas que querían expresar.

Además el tablero fortaleció la comunicación multimodal, deixis, contacto ocular, expresión de gestos, verbalización, entre otras, como se puede evidenciar en los participantes CM7, JD6 Y OC5 en las siguientes imágenes, (fotografía 1 y 2).



Fotografía 1



Fotografía 2

Así mismos la habilidad comunicativa en los participantes JP4 Y JC3 se vio fortalecida a tal punto que se disminuyó el apoyo pictográfico y su capacidad de respuesta verbal aumento.

El segundo momento-refrigerio:-

Este momento se realizó en entornos naturales dentro de la Universidad Pedagógica Nacional como la cafetería y plazoletas que sirvieron como zonas de picnic, fortaleció la

interacción entre los participantes del proyecto y vinculo indirectamente a la comunidad universitaria. Niño (2011) plantea: “los actos comunicativos son actos sociales o actos compartidos, los cuales tienen una situación real determinada, con la participación mínima de dos personas que se contactan para intercambiar o compartir sus experiencias” (p.3). Este intercambio comunicativo se fortaleció en mediante el pretexto de la toma del refrigerio que fortaleció la interacción social, promovió el respeto y el turno conversacional.

Para llevar a cabo el momento de refrigerio fue necesario anticipar a los participantes frente a la continuidad de la sesión, como menciona el siguiente diario de campo MJ8: “Al terminar el saludo la docente a cargo preguntó ¿qué hacemos después del saludo? ella respondió Cafetería, la docente de apoyo preguntó ¿qué hacemos en la cafetería? MJ8 guturalizó la palabra y realizó la seña de comer”, este diario de campo demostró la importancia de anticipar a los niños y adolescentes dado que permitió interiorizar la rutina y con ello promover el aprendizaje significativo.



Fotografía 3

Este momento propicio la interacción entre participantes y a su vez fue favorable en el proceso comunicativo de cada sujeto, como se evidenció en la mayoría de los participantes, quienes se sentaron a compartir alimentos mientras realizaban intercambios comunicativos, tal es el caso de GC2 quien identificaba quien no asistía a la sesión y manifestaba la ausencia a su acompañante.

En el caso de OC5 ese intercambio de alimento sensibilizo al participante frente a la identificación de los estados de ánimo de sus compañeros a la vez que fortaleció la comunicación al emitir palabras, realizar deixis y hacer contacto visual. Además en el caso de JD6 interactuar de forma natural con sus compañeros le permitió ampliar las

relaciones sociales con sus pares a través de miradas y gestos al tiempo que intercambiaba objetos y alimentos, tal como se evidencia en la fotografía 3, asimismo CM7 demostró una conducta colaborativa con sus compañeros que requerían apoyo físico al facilitarles los alimentos en la mesa y a través de la pregunta corroboraba el estado de satisfacción de sus compañeros.

A pesar de las diferencias de edad JP4 y JB1 crearon un vínculo socio-afectivo, el mayor de ellos velaba por el bienestar dentro del espacio, jalonando la interacción entre sus compañeros.

También la toma de refrigerio promovió la autonomía, tal fue el caso MJ8 al interiorizar hábitos de higiene y exigir utensilios de limpieza, por ejemplo cuando guturalizaba la palabra –gel– para limpiar sus manos y al pedir servilletas para limpiar su cara, asimismo estaba atenta del cuidado de sus objetos personales como el vaso y el plato donde comía. JC3 ejerció autonomía al momento de ubicarse en la mesa en compañía de sus pares y no con su acompañante como lo hacía al principio, esto le dio libertad e iniciativa para comunicarse, interactuar, compartir e intercambiar alimentos.

El tercer momento –actividad al aire libre–:

La actividad al aire libre se desarrolló en diferentes lugares en las instalaciones de la Universidad dando respuesta al proyecto de aula "Exploro la U", el lenguaje corporal permitió potenciar las interacciones entre pares a través del trabajo en grupo, permitió la libre expresión de pensamientos y emocionalidades teniendo como punto de partida la corporalidad, este lenguaje se transversalizó con la lúdica y los espacios al aire libre que permitieron la participación real al entorno como menciona Sierra (1999), las expresiones corporales son "un conjunto de prácticas intencionadas que utilizando el cuerpo como substrato, vehículo y soporte, pretenden la liberación de energías y emociones, la representación artística, la educación, la trascendencia espiritual o el simple entretenimiento" (p17). Además este momento promovió el rol del jugador, la

motivación, el desarrollo motor, expresión corporal y gestual, los cuales se relacionaron con los procesos de interacción y comunicación de los participantes.

CM7 era un participante que disfrutaba este espacio, en cada una de las sesiones la primer pregunta que realizaba verbalmente era “¿qué vamos a jugar?”, este tipo de preguntas manifestaba la forma en que asociaba las actividades al aire libre con los juegos de carácter corporal muchas de ellas invitaban a la integración grupal y el trabajo colaborativo. Es así como las actividades corporales le permitieron mantener sus niveles de ansiedad disminuidos, que favorecían sus procesos atencionales en actividades centrales, a la vez que desarrollaba a través de gestos y movimientos la relación con su entorno y sus pares, y fortalecía su comunicación para dar a conocer los deseos y emociones.

GC2 quien se frustraba en actividades de coordinación motora gruesa, desarrolló a partir del intercambio de sonrisas y objetos con sus compañeros habilidades al asumir el rol del jugador, respetaba las reglas del juego, realizaba juego grupal, simbólico y reconocía su cuerpo como un instrumento para expresar-comunicar; estas actividades permitieron incrementar vínculos con sus demás compañeros.

En cuanto a OC5, al tener restricción en su movilidad requería apoyo físico constante para realizar actividades que implicaran desplazamiento, ejercicio físico o de manipulación de elementos, lo cual asumía con buena actitud y participaba al igual que sus demás compañeros; seguía las instrucciones, respetaba el turno conversacional, logró seguir secuencias en los ejercicios y reconocía su cuerpo.

JB1 quien manifestaba conductas escapistas lo cual dificultaba la participación en las actividades planteadas para este momento, sin embargo esta conducta se fue modificando a partir del apoyo físico permanente, la adaptación del participante a los espacios y el trabajo oportuno a través de sus intereses, tal como lo plantea el COC. El lenguaje corporal fue primordial ya que permitió el reconocimiento del otro, expresión de sentimientos y emociones, asociaciones, memoria, atención, entre otros.

JP4 se preocupaba por la participación de sus compañeros, con el fin de que ellos disfrutaran de la misma manera que él las actividades lúdicas que se ofrecían al aire libre. Se evidenció la apropiación y reconocimiento de su cuerpo como medio para comunicarse y expresarse, lo que le permitió mayor interacción los demás participantes.

Por otra parte estos espacios de aire libre al principio no fueron de interés para MJ8 debido a su características físicas, muchas veces se sentía frustrada al realizar juegos o actividades corporales, con el transcurso de las intervenciones pedagógicas y con apoyo físico logró integrarse y participar, lo que fortaleció su comunicación y exploración, esto citado en el diario de campo: “en el desplazamiento por el parque, señaló y tocó su pecho para indicar que quería ver de cerca los diferentes objetos que había en el lugar”.

En la siguiente imagen, (fotografía 4) se evidencia la interacción con compañeros y adultos a partir de ambientes



enriquecidos por el juego.

Fotografía 4

El cuarto momento –actividad central–:

Las experiencias en los contextos como (supermercado, bibliotecas, gimnasio, y los lugares de la UPN como canchas, plazoletas, cafetería, auditorio multipropósito entre otros), permitieron vincular a los participantes en ambientes naturales que le posibilitaron explorar, recrear y reconstruir sus conocimientos en lugares reales y cotidianos; a su vez el trabajo pedagógico realizado en la Sala de CAA que estuvo dispuesto por cinco rincones de trabajo, simbólico, literario, tecnológico, construcción, y artístico, los cuales fueron retomados por los aportes de los lenguajes artísticos; Hohmann (1995), propone rincones o áreas de trabajo para que el participante pueda ver reflejado sus intereses y por medio de la exploración logre construir conocimientos, para ello es fundamental el acceso a materiales que le permitan explorar, tocar, crear y transformar, además de propiciar la interacción social con el otro.

El proyecto de aula tuvo como finalidad recrear los rincones de trabajo en ambientes naturales de aprendizaje, se visitaron diferentes escenarios que permitieron interactuar no solo entre ellos sino también con personas externas al proyecto; por ejemplo en la visita a la biblioteca tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades comunicativas, cognitivas y sociales al interactuar y comunicarse con los diferentes funcionarios que allí trabajan.

A continuación se describirá el proceso del niño y adolescente en la exploración de cada uno de los rincones que están transversalizados por los lenguajes artísticos.

Rincón simbólico:

En este rincón los participantes tuvieron la posibilidad de recrear e imaginar a partir de la lúdica y el juego de roles. Fue un rincón transversal que potenció la creación y narración de historias y mundos posibles gracias a cada uno de los lenguajes. En el caso particular de los participantes JC3 y JP4 se fortaleció la interacción en la medida en que juntos compartir la exploración y realización de actividades en este espacio. En la

siguiente imagen (fotografía 5) se evidencia la interacción entre pares a través del juego simbólico



Fotografía 5

Rincón Tecnológico:

A través de este MJ8 y JP4 se acercaron al proceso lecto-escrito, con base en cuentos digitales se logró fortalecer la lectura de imágenes, identificar vocales en oraciones y realizar comprensión lectora. Con el apoyo de diferentes programas lograron escribir su nombre e identificar las letras que lo componen, además JC3 y CM7 quienes están vinculados al sistema educativo, se buscó fortalecer los procesos de lecto-escritura a partir de los intereses de los participantes. En el caso de JB1 y GC2 este rincón fue de poco interés, sin embargo estando allí evocaban sus intereses en videos e imágenes.

En general el rincón tuvo gran acogida por los niños y adolescentes debido a la innovación para acceder al conocimiento y tener mejores habilidades comunicativas. Cabe resaltar que la tecnología en CommuniArtis estuvo presente por el impacto que generan las tecnologías de apoyo en el proceso comunicativo.

En la siguiente imagen (fotografía 6) se evidencia el trabajo entre pares en un ambiente de aprendizaje enriquecido por el rincón tecnológico.

Fotografía 6

Rincón Literario:

GC2 fue una de las participantes con mayor interés por explorar y manipular libros infantiles como libro-álbum, cuentos infantiles, canticuentos, pictocuentos, la palabra narrada, entre otros. Esta exploración le permitió potenciar procesos cognitivos, el participante OC5 creó historias a partir de la imagen lo cual aumentó su vocabulario y su capacidad imaginativa. Asimismo JB1 realizó con apoyo lectura de imágenes onomatopeyas y acciones características de animales, personas y cualidades de objetos, JP4 y JC3 mediante la lectura de imagen realizaron asociaciones con palabras para realizar aproximación al proceso lecto-escrito y potenciar su capacidad de pensamiento e imaginación.

En las siguientes imágenes (fotografías 7 y 8) se evidencian la interacción de los participantes con libros, lo que promovía el desarrollo de los dispositivos básicos de aprendizaje.



Rincón Artístico:

Este rincón comparación, texturas y material diverso, logrando realizar actividades de forma autónoma. Fue uno de los rincones más explorados por el participante JB1 de forma autónoma y auto dirigida, manifestando alegría y asombro al descubrir combinaciones de colores y texturas, lo que le permitían obtener experiencias claves fortaleciendo la atención y concentración, la comparación de colores y formas que permitieron la creación y transformación de materiales.

Fotografía 7

permitió la exploración, clasificación de colores,

Fotografía 8

MJ8 a través de la pintura y la plastilina expresaba sus sentimientos y emociones, con apoyo físico escribía su nombre recreando historias con su cuento favorito “Elmo va al baño”, este potenció su capacidad comprensiva y expresiva ya que a través de dibujos e imágenes lograba establecer



asociaciones y clasificaciones de los objetos.

En el caso de CM7 a través de la exploración y manipulación de materiales distintos mejoro los tiempos atencionales y de concentración a la vez que fortaleció las relaciones con los compañeros con los que interactuaba. En JP4 y JC3 este espacio fortaleció la capacidad imaginativa y la creatividad al transformar el material.

Rincón de Construcción:

Este rincón brindó la oportunidad para que los niños y adolescentes exploraran, construyeran, clasificaran, compararan, agruparan, de forma colectiva e individual, generando experiencias y fortalecieron sus habilidades comunicativas, JP4 potenció sus habilidades cognitivas realizando clasificación, selección, seriación y agrupación de fichas por medio de algunas características relacionadas con la forma, tamaño, color y uso de estas. Caso particular fue el de JB1 quien transformó unos bloques en edificios, casas resignificando la utilización del mismo, esto le permitió generar experiencias claves importantes en el desarrollo cognitivo y social. Como se evidencia en la siguiente imagen (fotografía 9)



Fotografía 9

En general los participantes que exploraron este rincón tuvieron la posibilidad de fascinarse al construir y re construir los diferentes materiales dispuestos para su manipulación, lo que favoreció los procesos cognitivos.

El quinto momento -circulo de socialización-:

El último momento de la rutina se caracterizó por la utilización del lenguaje visual, se empleó una presentación en power point con apoyo de fotografías donde se evidenciaba lo realizado por los participantes durante la sesión, esta estrategia desarrollo la memoria asociada con la imagen y el auto reconocimiento.

JC3, JB1 y GC2 manifestaron habilidades de atención, memoria y participación al recordar y contar a todos las actividades que había realizado durante la sesión en cada uno de los momentos del proyecto (Inicio, durante y final) manifestaron agrado por la presentación visual que se realizaba, además los padres participaban en este momento, al observar e interactuar con sus hijos frente a las actividades realizadas; en varias sesiones JC3 contó de forma verbal y por medio de la deixis algunas de las actividades realizadas lo que permitió observar habilidades de participación e interacción con pares, padres y maestras. JP4 con esta estrategia interactuó con su acompañante incentivándolos a observar las fotografías plasmadas las cuales evidenciaban el trabajo pedagógico realizado en la sesión, hacía énfasis cuando era él quien salía en las fotografías, reflejándole a su acudiente felicidad y emoción.

Asimismo, OC5 se caracterizó al tomar la iniciativa y explicar de manera oral y en ocasiones apoyado de la deixis o señas dando a conocer lo que habían realizado en la sesión, estaba atento y opinaba dependiendo la imagen que viera reflejada en el televisor, cabe resaltar que esta estrategia logró convocar y llamar la atención de los participantes los cuales siempre se mantenían en expectativa. A su vez CM7 al finalizar evocaba cada uno de los momentos y el trabajo realizado en colectivo e individualmente, al observarse en las fotografías se reconocía y le mostraba a su acompañante que era él, al mismo tiempo le daba vergüenza y decía: “uy no” “ayyyy”; al reconocer alguna actividad en específico asociaba la imagen con el material ya transformado, identificaba cada una de las canciones de despedida, tarareaba algunas frases como “chao niños, hasta pronto”, al reconocer que era el momento de despedida le presentaba a su acompañante el material que había transformado y le entregaba sus objetos personales oralizando: “se acabó, nos vamos”.

3. Impacto en el proceso comunicativo

A continuación, se expondrá el impacto que tuvo la propuesta pedagógica en los participantes y en el fortalecimiento de las capacidades comunicativas comprensivas, expresivas, o ambas, mediante ambientes de aprendizaje enriquecidos con la Comunicación Aumentativa y Alternativa y los lenguajes artísticos.

Para el análisis del impacto de la propuesta pedagógica, se realizó la recolección de la información de los diarios de campo que dan cuenta del proceso pedagógico que se llevó a cabo durante las intervenciones pedagógicas, fueron sistematizados a través del software Atlas.ti, del que se obtuvieron cuatro categorías que se denominaron familias –Comunicación, interacción, comportamiento social y cognición–, que se describen a continuación.–para ampliar la información remítase al (Apéndice F)–.

Comunicación

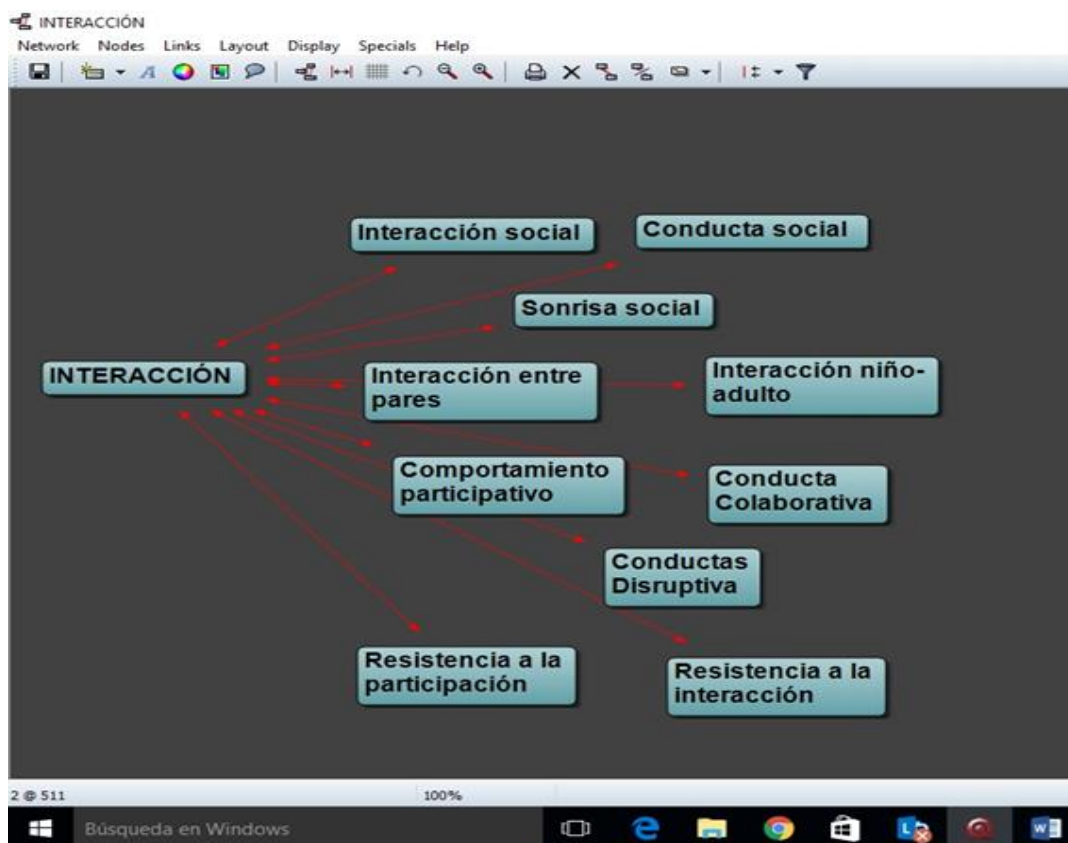


Como se observa en el gráfico, que arroja Atlas Ti, la familia denominada Comunicación, permite ver el tipo de comunicaciones e interacciones que establecieron los niños a través del ambiente de aprendizaje diseñado para el desarrollo de la

propuesta pedagógica que buscaba fortalecer la capacidad comprensiva, expresiva o ambas, de acuerdo con las especificidades propias de cada niño.

En esta familia se evidenciaron catorce categorías de análisis correspondientes a las formas más frecuentes de comunicación utilizadas por los niños y adolescentes que participaron en el proceso de intervención pedagógica, relacionadas con las necesidades de todo sujeto para expresar sentimientos, ideas, pensamientos e información, tal como lo plantea Del Río (1997). Así mismo, mediante la observación se constató el papel fundamental del uso de distintas formas de comunicación –deixis, expresión corporal-gestual, contacto visual, guturalización, señas..., en el desarrollo del lenguaje, la cognición, la psicomotricidad y la sociabilidad de los participantes –.

Interacción



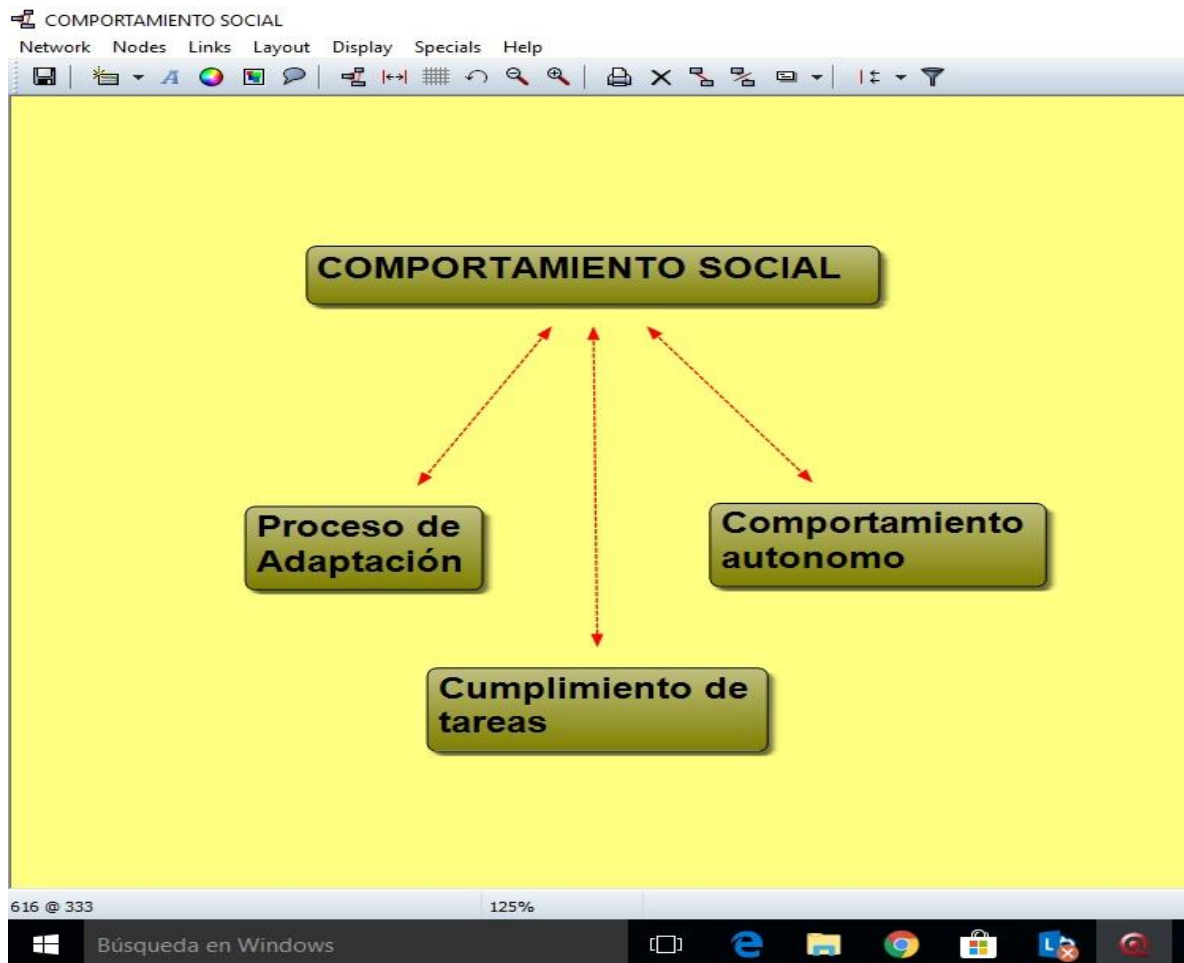
El gráfico anterior arrojado por Atlas ti evidencia las categorías de análisis relacionadas con el tipo de interacción que establecieron los niños y adolescentes del proyecto CommuniArtis durante los periodos de intervención pedagógica la cual estuvo

basada desde un modelo constructivista que privilegia las experiencias e interacciones que los participantes logren establecer con el contexto a partir de la curiosidad, exploración, descubrimiento y realización de preguntas que le permitan aprender según sus intereses y capacidades.

Los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones que pueden calificarse como procesos sociales. Así, la comunicación es fundamental en toda relación social, es el mecanismo que regula y, al fin y al cabo, hace posible la interacción entre las personas. Y con ella, la existencia de las redes de relaciones sociales que conforman lo que denominamos sociedad. Así entonces, los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones que pueden calificarse como procesos sociales (García, 2004, p. 56).

Lo anterior permite reconocer a cada sujeto con necesidades, intereses, motivaciones, autonomía y libertad para expresar lo que siente o piensa, al mismo tiempo posibilita las construcciones sociales que impulsan al sujeto a conocer, comprender, comunicar y expresar el mundo de distintas maneras.

Comportamiento Social



Según el gráfico y los aspectos desarrollados a lo largo del proyecto de investigación otras de las categorías que se planteó y que cobró importancia fue la relacionada con la conducta social al abarcarse esta como el conjunto de habilidades sociales adquiridas por los sujetos en los diferentes ámbitos y contextos que le permiten relacionarse; es definida por Homans (1962) la conducta social como aquellos comportamientos de las personas en la sociedad, por este motivo desde el proyecto se vio la pertinencia de abordar este aspecto en el desarrollo y en el proceso de observación que se realizó durante el proyecto.

Cognición



Atlas.ti arrojó otra familia denominada Cognición como se evidencia en el gráfico, ésta familia recogió quince códigos que se fortalecieron mediante la implementación del modelo constructivista COC, donde cada participante tuvo la oportunidad de explorar e interactuar de forma activa y autónoma; observando, manipulando y transformando desde sus intereses la realidad, Hohmann (1995) “las experiencias en las que el niño produce algún efecto sobre el mundo son cruciales para el desarrollo de los procesos del pensamiento” (p.173), estas experiencias fortalecieron el desarrollo cognitivo y la capacidad comunicativa de los niños y adolescentes.

Lo expuesto anteriormente refleja la incidencia del componente comunicativo en el desarrollo humano de los niños y adolescentes, ya que por medio de este los sujetos manifiestan sus experiencias, sentimientos, información, inquietudes..., y logran resignificar el contexto donde interactúan a través de la dialogicidad; por consiguiente se rescata la importancia de valorar otras formas comunicativas, diferentes a la forma convencional –oral–, para permitir el intercambio efectivo de sentidos, significados y demás.

Por consiguiente, la implementación de los SAAC se evidenció en el caso de los participantes MJ8, OC5 Y GC2 que por sus características expresivas, el uso de fotografías, imágenes, pictogramas y tablero de comunicación, favoreció sus habilidades de pensamiento, creatividad, toma de decisiones y resolución de problemas, además su capacidad para comprender y analizar la información de una manera asertiva. La

implementación de estos sistemas incrementaron diversas maneras de manifestación, como la pronunciación de palabras, frases más elaboradas, guturalización, uso de la deixis, expresión gestual, contacto visual, saltos, sonrisas y en ocasiones, gritos y movimientos corporales para demostrar sus estados de ánimo, gustos, necesidades e intereses.

Los diferentes ambientes de aprendizaje enriquecidos con la CAA y los lenguajes artísticos, en el caso particular de GC2 quien por medio de cada uno de los momentos logró fortalecer vínculos afectivos con sus compañeros y potenciar sus procesos comunicativos, además en OC5 los momentos de la rutina le permitieron establecer vínculos con sus pares y maestras, a partir de habilidades sociales como -sonreír, saludar y dar las gracias-, reconocer las diferentes situaciones de aprendizaje, al ser partícipe de las actividades planteada, de igual manera los diferentes ambientes de aprendizaje permitieron que la participante MJ8 fortaleciera sus diferentes formas de comunicar, ya que dichos espacios promovieron en ella una participación más activa, una interacción más adecuada no solo con las personas sino con el entorno.

Al finalizar el proceso JP4 y JC3 quienes presentan buenos niveles comprensivos, pero dificultades expresivas lograron hacer uso de los pictogramas los cuales permitieron hacer un proceso de asociación de los objetos reales con la imagen, lo que a su vez les permitió incrementar su vocabulario y así estructurar frases más complejas; por medio de la lectura de imágenes se hizo una aproximación al proceso lecto – escrito, con la identificación de letras, correspondencia imagen-letra y la escritura de su nombre. La apropiación de los sistemas de comunicación en el proceso pedagógico generó autonomía frente al comportamiento, la toma de decisiones en los participantes asumiendo roles de liderazgo en varios momentos de la propuesta dentro y fuera de la Sala de CAA.

Con relación a los lenguajes artísticos JC3 y JP4 mejoraron sus procesos cognitivos en lo atencional, seguimientos de instrucciones y terminación de tareas, en las que requerían apoyo verbal; asimismo se potenció su capacidad comunicativa verbal lo que permitió la participación constante al captar sus intereses de forma significativa; los diseños de ambientes de aprendizaje enriquecidos por los intereses del participante permitieron la interacción natural y espontánea con sus pares.

En el caso de JB1 y JD6 quienes presentan dificultad en la comprensión, expresión oral y en los procesos adaptativos, el uso de los lenguajes artísticos y la CAA lograron mejorar en ellos el intercambio de miradas, objetos y momentos, específicamente en el caso de JB1 logró reconocer y evidenciar las acciones que se realizaban entre participantes a la hora de interactuar y crear diferentes vínculos: emocionales e informativos; al finalizar el proceso fortaleció la interacción y empatía con sus pares al ser amigable, afectivo y sonriente, incluso con adultos, se observó, que los lenguajes que incidieron en su proceso fueron visual-literario, ya que permitieron la exteriorización del pensamiento, expresar todo aquello que sentía, imaginaba y conocía, del mismo modo propiciaron la construcción de conocimientos y comprensión sensible de sus realidades.

Los ambientes de aprendizaje y el COC fortalecieron en el participante JD6 sus procesos cognitivos ya que mejoró sus niveles atencionales y de memoria; la exploración permitió asociar y clasificar objetos ya que eran escenarios motivantes y llenos de posibilidades de crear, transformar, jugar e interactuar con el otro; de manera paralela generaba autonomía y toma de decisiones, ya que era él quien escogía los lugares que quería explorar y conocer, esto permitió disminuir los niveles de apoyo requeridos pasando de apoyo físico y verbal a un acompañamiento solo de tipo verbal.

Es por ello que la propuesta pedagógica basada en la creación de ambientes lúdicos, el uso de CAA y los lenguajes artísticos lograron mejorar en JB1 y JD6 el intercambio de miradas, objetos y momentos con sus compañeros, además de favorecer sus procesos adaptativos al ser una intervención flexible y respetuosa con los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y adolescentes. El proceso de adaptación de JB1 fue progresivo y exitoso de acuerdo a su proceso de asimilación en las actividades pedagógicas establecidas; con el paso del tiempo se evidenció en el participante daba respuestas a las exigencias del ambiente, atendía y participaba en las actividades artísticas y lúdicas sin resistencia, lo que demostró interiorización de los momentos de la rutina

En cuanto a la interacción y comportamiento social de JD6 fueron las dimensiones más afectadas, su proceso de adaptación se vió comprometido por la falta de

continuidad ya que su inasistencia fue una constante, de 16 sesiones realizadas solo participó en 8 y no de forma continua, presentaba conductas disruptivas en tanto era agresivo con sus compañeras y maestras; cabe resaltar la importancia de la continuidad en los procesos pedagógicos, comunicativos y de interacción social en tanto estos le permiten al sujeto llevar a cabo procesos de adaptación favorables, además de reconocer los espacios, las reglas que allí se tienen, la rutina y su participación en ella.

El participante CM7, quien presentaba, habilidades comunicativas orales pero con dificultades para organizar las ideas y expresarlas de manera correcta, la propuesta pedagógica basada en el COC, propició llevar a cabo acciones como la exploración autónoma de los espacios de aprendizajes basados en decisiones propias frente a sus gusto y preferencias, que dio sentido al uso de objetos y materiales que se ofrecieron en los distintos rincones de aprendizaje enriquecidos con los lenguajes artísticos; el lenguaje corporal fue uno de sus preferidos puesto que le permitieron reconocerse asimismo y su participación en los espacios, estos rincones le permitieron lograr procesos de memoria al manifestar acontecimientos ocurridos con anterioridad y realizar asociación y relación de conceptos nuevos con los adquiridos.

A su vez el uso de pictogramas favoreció su capacidad expresiva y su dimensión cognitiva, que permitieron organizar sus ideas y pensamientos al momento de expresarlos, al seguir instrucciones y al procesar información que recibía por los distintos canales sensoriales; CM7 al finalizar paso de un apoyo verbal y físico a un apoyo verbal para la representación de situaciones por medio del juego simbólico, mantener periodos de concentración acordes a su edad y focalizar su atención a pesar de los estímulos externos.

Finalmente los ambientes de aprendizaje ofrecieron experiencias que motivaron la participación y la exploración, es por ello que los lenguajes artísticos partieron de dos principios, el primero del interés propio del participante y segundo de la manipulación de instrumentos, libros, materiales para transformar, construir y crear, el baile como medio comunicativo, todo esto a través de actividades lúdicas que potenciaron la comunicación compresiva y expresiva de los participantes.

ANÁLISIS DEL IMPACTO EN FAMILIA



Para realizar la codificación de los diarios de campo de la categoría Familia se creó una matriz (Apéndice G) la cual arrojó 14 códigos que reflejan los diferentes temas y conversaciones que se dieron entre las familias en torno a la dimensión comunicativa de los niños y adolescentes en las diferentes sesiones de talleres de padres, con el fin de identificar el impacto pedagógico que tuvo el proceso de intervención con los padres o cuidadores asistentes en el Proyecto *CommuniArtis*.

El taller de padres fue un espacio de reflexión donde se expresan inquietudes, expectativas y proyecciones, todo esto a partir de la creación de una agenda sobre temas de interés relacionados con la discapacidad, CAA, políticas públicas, entre otros que en medio del procesos permite crear redes de apoyo entre familias; esto se desarrolla de manera paralela a las actividades que realizan los niños en *CommuniArtis*.

El proceso inició con el reconocimiento de las expectativas comunicativas que la familia tenía sobre los participantes, en este acercamiento se identificaron temas relacionados con el establecimiento de rutinas, reglas sociales y códigos comunicativos que le permitieran a sus hijos desenvolverse en la sociedad, el uso de pictogramas sobre las necesidades básicas, pedir auxilio, tomar el bus, ir a la tienda y llevar a cabo

procesos de lecto – escritura; en esta medida CommuniArtis le permitió a los padres aterrizar las expectativas a la realidad al demostrar otras formas de comunicación relacionadas con la enseñanza – aprendizaje de la CAA y que a través de esta los participantes y sus padres implementaran sistemas de comunicación que posibilitan la participación y el desenvolvimiento en la sociedad.

De forma paralela se identificaron las concepciones que se tiene sobre la comunicación y la percepción de algunas madres frente al acercamiento que han tenido sus hijos a la CAA, por un lado y entre las más comunes fue la importancia del respeto hacia esas formas particulares de comunicación y el reconocimiento de las maneras naturales de expresar como el uso de la deixis, expresión corporal, sonidos, gestos, entre otros y el compromiso que se debe tener al implementar un sistema comunicativo; por otro lado la madre del niño JD6 expresó que la CAA estaba limitando a su hijo la comunicación oral, por lo que decidió eliminar los pictogramas de su casa y reforzar todo el tiempo la verbalización.

Posteriormente en una de las sesiones realizadas se abordó el tema “concepciones de discapacidad” donde se pusieron en común los imaginarios, acercamientos y conocimientos sobre las discapacidades de los participantes, allí se recogieron las siguientes apreciaciones: el padre de CM7 mencionó que es la forma de ser de cada persona y cómo esta no deja que los obstáculos lo vengzan, la mamá de MJ8 expresó que se replanteaba esas concepciones sobre la discapacidad, ya que para ella parte de los obstáculos que la sociedad impone sobre la persona por ser diferente y por último la intervención del papá de OC5 afirmaba que la discapacidad se la impone el mismo sujeto cuando no puede realizar determinadas acciones, manifestaba además sus inconformidades sobre el señalamiento constante hacia su hijo.

Por consiguiente con las claridades que se generaron producto de las conversaciones y reflexiones sobre la importancia de la comunicación y el reconocimiento de la discapacidad surgieron unas proyecciones orientadas al fortalecimiento de la

comunicación, procesos de interacción social, calidad de vida en todos los ciclos vitales y el fortalecimiento de la autonomía.

A lo largo de las sesiones se evidenció el compromiso por parte de algunos de los padres y participantes frente a la asistencia continua a los encuentros realizados y el interés por seguir conociendo sobre la CAA, en los talleres de padres reconocieron que los sistemas de comunicación son apoyos sencillos y prácticos para implementar en todos los contextos donde se desenvuelve el sujeto, además se mostraron interesados la elaboración de tableros, cuadernos de comunicación y pictogramas que beneficiaran los procesos comunicativos y de interacción de sus hijos; se presentaron casos de participantes que asistían eventualmente por situaciones personales, médicas... lo que afectó considerablemente el proceso pedagógico, comunicativo y de interacción del niño en particular.

Por ende el aprendizaje de la CAA fue un tema que se planteó por varias sesiones, las familias reconocieron la importancia sobre como los conocimientos adquiridos en la Sala de Comunicación deberían trascender a sus hogares, por tal razón se dio la opción de que cada uno de ellos explorara en el computador las páginas web para elaborar pictogramas y dieran algunos ejemplos de cómo los podrían utilizar en sus casas, este ejercicio hizo que los padres identificaran la clasificación de los pictogramas por color, tamaño e imagen, algunos familiares expresaron que varios participantes ya reconocían los pictogramas y le daban significado, por el contrario otros padres dijeron que los pictogramas son muy abstractos para sus hijos, por lo cual necesitan seguir realizando el trabajo con imágenes para mejorar su capacidad comprensiva y expresiva; los padres y cuidadores identificaron la importancia de reconocer que estrategia comunicativa era la más oportuna para su hijo y como el desarrollo de actividades que partieran de los gustos e interés del participante ayudaría a la implementación de esta.

Las familias dialogaron sobre las estrategias más utilizadas para fortalecer el uso de los Sistemas de Comunicación en los participantes, identificaron que mediante las imagen y el señalamiento de los objetos ellos podrían comunicarse, además de

presentarles objetos en concreto para que después los relacionaran con la imagen y como el uso de señas creadas por ellos mismos han ayudado a comunicarse. para terminar se habló del sistema pictográfico y como este fortalecía la dimensión comunicativa, ejemplo expuesto por la hermana de JP4, quien mencionó que debido a la poca inteligibilidad en el habla de su hermano implementaron un sistema de apoyo con el fin de obtener una comunicación más asertiva y con esto mejorar su interacción en los diferentes contexto.

Al identificar que existen otras formas de comunicación diferentes a la oral las familias reconocieron en la enseñanza-aprendizaje de la CAA es apoyo para comunicarse de forma asertiva, se identificó que en el caso de JD6 aprendió a usar de manera asertivamente los pictogramas lo que facilitó su comunicación con su familia y personas de su entorno inmediato, de igual manera la madre de MJ8 habló de cómo su hija inicialmente a través de los pictogramas lograba comunicarse, pero poco a poco ella empezó a guturalizar e identificar que esta forma era la más asertiva y fácil para establecer su comunicación.

Los padres de familia expresaron las experiencias comunicativas de sus hijos por lo cual llegaron a la conclusión que a través de diferentes sistemas de comunicación como tableros, cuadernos y uso de pictogramas ellos lograrían comunicarse, cabe resaltar que en el transcurso de las sesiones los padres de familia identificaron como sus hijos se expresaban con más seguridad y espontaneidad a través de espacios artísticos y lúdicos ya que ellos en las actividades propuestas encontraban la motivación por ser partícipes, de igual manera como las salidas a contextos reales hizo que los lazos de compañerismo y amistad se fortalecieran entre ellos.

Las familias a lo largo de las diferentes sesiones de taller de padres expusieron el impacto que ha tenido sus hijos a través de la implementación del proyecto *CommuniArtis*, los padres de MJ8 y CM7 conversaron como sus hijos se encontraban a gustos y motivados por asistir a la Sala de Comunicación, ya que es un espacio que ofrece la oportunidad de tener experiencias directas lo cual favorece su aprendizaje además de fortalecer su interacción, la mamá de JC3 habló como veía los progresos de su hijo y ella plantea que la comunicación es un elemento fundamental en la vida de él,

puesto que a través de ella JC3 logra expresar sus necesidad, pensamientos e ideas, de igual manera reconoció como los Sistemas Aumentativos y Alternativos posibilitan que su hijo se comuniquen de una manera más efectiva y clara, asimismo la familia de JC4 y la de GC2 relataron como la rutina establecida ayuda a que los participantes mejoren su comprensión y expresión, ya que asocian las diferentes dinámicas con la realidad, como en el caso del uso del carnet ya que ellos al ingresar a la Universidad sacan su carnet y lo enseñan al vigilante como cual otro estudiante de la UPN.

Paulatinamente los padres de familia reconocieron habilidades y capacidades en sus hijos, al evidenciar destrezas en cuanto a la interacción social y el trabajo en equipo, tal como lo plantea el acompañante de CM7 quien expuso cómo su hijo le enseñó a percibir el mundo de otra manera, reconoció en él facultades manuales y exaltó que mientras otras personas juzgan el actuar de su hijo, él lo ve como otra forma de aprender, igualmente el caso de la madre de MJ8 quien dice que su hija es una guerrera, ya que a pesar de todas las adversidades y los malos momentos siempre ha salido triunfadora; como punto común reconocen la importancia del respeto del cuerpo del otro y la autonomía en la toma de decisiones según los intereses y necesidades de los niños y adolescentes.

Los talleres de padres ofrecieron sesiones de bienestar para las familias estos se realizaron a través sus interés y gustos, tuvieron la oportunidad de cocinar recetas que querían aprender, momentos de relajación y juego, la madre MJ8 reflexionó sobre la importancia de dedicarse tiempo a ellos, los demás padres a través de risas y afirmaciones demostraron que fueron momentos de bastante diversión, la madre de JC3 rescató los beneficios que traían estas actividades y la necesidad de esparcimiento para ellos.

A través de las sesiones de bienestar y la empatía que se propició entre las familias surgió la confianza para expresar anécdotas que han tenido que pasar frente al proceso educativo, de salud y de rechazo con sus hijos, las conversaciones propiciaron que los padres expusieran los diferentes saberes y experiencias significativas alrededor de la

salud, la educación y la movilidad, por ello establecieron que era importante crear una red de apoyo donde ellos pudieran resolver inquietudes, dialogar y estar informados sobre temas de interés referente a sus hijos.

Al finalizar el proceso junto con los padres de familia se elaboró un cuadernillo de pictogramas los cuales se establecieron a través de la rutina diaria implementada en la Sala de CAA y la que se lleva en casa –dormir, comer, ir al baño, cantar-entre otras actividades, para que los participantes poco a poco fueran identificándolos e interiorizándolos a través de la implementación y uso en experiencias reales.

CONCLUSIONES

El proyecto *CommuniArtis* pretendió fortalecer la capacidad comunicativa de niños y adolescentes con dificultades comprensivas o expresivas, o ambas, a partir de ambientes de aprendizaje enriquecidos con la CAA y los lenguajes artísticos, herramientas mediadoras que permitieron reconocer la importancia de la comunicación como aspecto clave para el desarrollo cognitivo y social de los participantes, a partir de esta se logró establecer un intercambio de experiencias, sentidos y significados de cada persona.

El diseño de ambientes de aprendizaje enriquecidos con la CAA y los lenguajes artísticos, permitieron crear espacios de carácter lúdicos y flexibles, donde los participantes interactuaron en contextos naturales y a través de experiencias claves, que permitieron tener vivencias significativas, motivantes para establecer procesos comunicativos y de interacción a través del juego y de los roles que asumieron en la rutina.

La CAA brindó a los niños y adolescentes la oportunidad de expresarse a partir de sus particularidades e intencionalidades comunicativas; este tipo de comunicación dio la posibilidad a los participantes y a sus padres que reconocieran las formas no verbales para expresarse: gestos, miradas, deixis, movimientos corporales, guturalización, entre otros, para que lograran comunicarse de forma efectiva en distintos contextos a través de diferentes sistemas de apoyo, los cuales se adaptan a las necesidades individuales.

Los lenguajes artísticos se convirtieron en una estrategia fundamental en el fortalecimiento de la capacidad comunicativa de los participantes, ya que permitieron reconocer las diferentes formas de expresión a través de la música, literatura, expresión corporal y visual, los aportes de cada uno de ellos lograron motivar a los niños y adolescentes a participar desde sus intereses en las actividades propuestas que contribuyeron en la adquisición y apropiación de nuevos conceptos que fortalecieron su proceso comunicativo y de interacción.

El COC, que se fundamenta en un modelo constructivista, permite trabajar a partir del reconocimiento de los intereses de los niños y adolescentes como aspectos fundamentales a la hora de diseñar los ambientes de aprendizaje; los métodos de aprendizaje activos permitieron a los participantes conocer, explorar y tener experiencias directas con los objetos, lugares, personas y situaciones que potenciaron significativamente su desarrollo comunicativo, cognitivo, social y habilidades de autonomía en tanto los rincones de trabajo posibilitaron la toma de decisiones.

La propuesta pedagógica a partir del establecimiento de la rutina diaria permitieron la creación de ambientes lúdicos y flexibles donde los participantes tuvieron la posibilidad de compartir, interactuar e intercambiar experiencias para construir nuevos referentes, nociones y conceptos, con ello fortalecer sus habilidades comunicativas.

Las intervenciones pedagógicas planteadas desde el proyecto de aula y la propuesta pedagógica fueron de gran impacto ya que permitieron a los miembros del proyecto vivir experiencias directas en contextos reales y posibilitaron resignificar los conocimientos adquiridos en la Sala de CAA en otros escenarios.

El proyecto reconoció la importancia de la participación de los padres y acompañantes como agentes fundamentales en el proceso que se desarrolló con los niños y adolescentes, ya que desde lo planteado en el COC la enseñanza de la CAA debe partir desde un enfoque naturalista en el que a través de diferentes actividades se logre articular la enseñanza–aprendizaje y la utilización de un SAAC.

Por esta razón se realizó un trabajo de forma paralela denominado taller de padres en el que se lograron generar diálogos acerca de la comunicación y algunos puntos en común como lo fue la elaboración e implementación de un sistema de comunicación; para potencializar el trabajo realizado en la Sala de CAA se elaboró una cartilla, para que los niños y adolescentes pudieran expresarse de manera efectiva en diferentes contextos.

Pensando en el cuidado de los padres se diseñaron actividades de bienestar que fueron planeadas a partir de sus intereses, se logró no solo la construcción de conocimientos a nivel colectivo sino también incentivar la importancia del cuidado de sí mismo y con ello estrechar lazos de afectividad y crear redes de apoyo.

CommuniArtis vio la pertinencia de articular el trabajo pedagógico desarrollado en la Sala de CAA por medio de un espacio de encuentro virtual a partir de una plataforma que brindó la oportunidad a los padres y profesionales evidenciar el trabajo realizado en cada una de las sesiones a través de medios visuales –fotografía, videos, canciones–, además propició un espacio formativo en torno a temas de interés –Comunicación, SAAC, Discapacidad, Políticas públicas... – planteados en los talleres de padres; este espacio pretendió trascender a los lugares en que interactúan los niños y adolescentes de forma constante. La plataforma reconoce la labor realizada por los anteriores proyectos en los cuales el proceso de articulación con los padres y profesionales se llevó a cabo a partir del Blog Cocomunicando y la plataforma de formación docente.

CommuniArtis, estuvo inscrito en las líneas de Mediaciones comunicativas, Artes y lenguajes; la primera, aportó desde el diseño de espacios y estrategias que contribuyeron al proceso comunicativo desde dos aspectos esenciales los cuales son; la pedagogía y la tecnología, ya que tienen en cuenta las particularidades de cada sujeto para saber qué tipo de estrategias se van a implementar, así mismo esta línea contribuyó a la enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa a través del uso de dispositivos tecnológicos que se constituyen en un aspecto llamativo y motivador para los niños y adolescentes.

La línea de Artes y lenguajes cuenta con tres enfoques: la cultura, la lúdica y los lenguajes artísticos, los cuales ofrecen a los participantes la oportunidad de expresar y transformar el mundo a partir de diferentes experiencias, para esto se trae al escenario de la práctica los siguientes lenguajes artísticos: musical, literario, expresión corporal y

visual; estos permiten que los sujetos expresen sus intereses a partir de sus gustos, capacidades y necesidades.

La articulación de estas líneas contribuyeron en *CommuniArtis* para la enseñanza e implementación de la CAA, puesto que el arte y la tecnología facilitaron la participación de niños y adolescentes con dificultades comprensiva, expresivas, o ambas, al contexto educativo a través de la identificación y eliminación de barreras, donde las didácticas y metodologías activas apuntaron a fortalecer los procesos de comunicación, interacción social y aprendizaje.

Formarse como Educador Especial, conlleva a un compromiso ético con la sociedad, es por ello que desarrolla miradas reflexivas y analíticas desde las realidades de los sujetos, implica cuestionarse sobre el accionar pedagógico y el replantearse sobre su quehacer, por tanto deberá asumirse como pedagogo, y mediador, que ofrece estrategias encaminadas a desarrollar el potencial de cada uno de los sujetos acorde a sus particularidades, con el fin de ofrecer mayores posibilidades de independencia y participación, disminuyendo al máximo los niveles de apoyos requeridos. Así mismo esta labor permite al educador observar a cada participante desde su integralidad, incluyendo las dimensiones humanas, además de tener en cuenta los aspectos que inciden en el proceso de intervención y en cómo se proyecta al sujeto de acuerdo a sus capacidades y habilidades, es importante indagar sobre el contexto en que este se encuentra y realizar un trabajo interdisciplinar de tal forma que el proceso se pueda afianzar y tenga continuidad desde el contexto familiar y social en general y no solo competencia de la escuela.

CommuniArtis reconoce el rol del educador especial como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CAA ya que le brinda diversas alternativas y materiales al participante para que tenga opciones de elegir, de esta forma los niños y adolescentes interactuaron de manera activa en los diferentes escenarios que propiciaron experiencias significativas que contribuyeron a su aprendizaje, de igual forma potenciaron no solo las habilidades comunicativas sino todas las dimensiones del sujeto.

Se reconoce que el rol del educador especial debe trascender a otros escenarios distintos al aula convencional y generar espacios alternativos que permitan ofrecer a sus estudiantes nuevas *experiencias que contribuyan a su desarrollo, se evidenció que el trabajo realizado con los lenguajes artísticos fue trascendental ya que permitió sensibilizar no solo a los participantes sino también al contexto en general, debido a que se convierten en mediadores comunicativos que potenciaron los niveles de independencia y autonomía*; la música, la literatura, la expresión corporal y visual, lograron convocar a todos los participantes debido a que permitieron que se comunicaran a través de otras alternativas y con ello fortalecer sus habilidades de comunicación, escucha, reconocimiento corporal, capacidad de respuesta e interacción; asimismo se identificó la importancia de la lúdica al considerarse como un tema transversal en cada una de las intervenciones para motivar, convocar y propiciar que los sujetos participen de forma espontánea a partir de sus intereses.

Finalmente, a partir de la aplicación de la propuesta pedagógica y el rol del educador especial se logró hacer un proceso de sensibilización y cambios en los imaginarios sobre la discapacidad en la comunidad universitaria y en los diferentes ambientes naturales en los que participaron los niños y adolescentes, por medio del reconocimiento de las habilidades desarrolladas en las actividades planteadas las personas pertenecientes y externas a la Universidad lograron evidenciar y visibilizar la práctica que se desarrolló en torno al fortalecimiento de las capacidades comprensivas y expresivas de comunicación de los participantes.

PROYECCIONES

El Proyecto Pedagógico Investigativo *CommuniArtis*, evidenció la necesidad de fortalecer la capacidad comunicativa de niños y adolescentes con dificultades expresivas, comprensivas, o ambas, en los cuales se generaron diferentes hallazgos importantes en el desarrollo e implementación de la intervención pedagógica, por ende, se hace necesario proponer distintas proyecciones para dar continuidad a la enseñanza y aprendizaje de la Comunicación Aumentativa y Alternativa en el campo educativo, familiar, institucional o demás escenarios donde se desenvuelva el sujeto.

CommuniArtis por medio de ambientes de aprendizaje enriquecidos por estrategias y metodologías basadas en el modelo constructivista, el COC, la CAA y los Lenguajes Artísticos, fortaleció la capacidad comunicativa de los participantes, asimismo brindó la oportunidad de conocer, explorar, compartir, expresar, relacionar y construir aprendizajes de forma colectiva; por consiguiente se observó la necesidad de continuar generando intervenciones pedagógicas enfocadas al aprendizaje activo y la creación de experiencias significativas, por medio de la implementación de rincones de trabajo donde se disponga material didáctico de acuerdo a los intereses y aprendizajes que se pretenden alcanzar con los participantes con el fin de que exploren, descubran y generen procesos de autonomía, siendo ellos quienes direccionen su propio aprendizaje.

Se recomienda seguir desarrollando actividades grupales que recojan los intereses de todos los niños y adolescentes con el objetivo de motivar la participación de cada uno de ellos; el trabajo individualizado debe ser estructurado acorde a las capacidades y necesidades de cada sujeto, dirigido a responder a las exigencias de su contexto, sin desconocer el ciclo de vida en el que se encuentran.

Por consiguiente es fundamental reconocer la importancia de los ambientes de aprendizaje en el proceso cognitivo, comunicativo y adaptativo de los niños y adolescentes, por ello se recomienda dar continuidad al proyecto de aula “Exploro la U”, ya que permite trascender las cuatro paredes del aula a contextos reales, dando la

posibilidad a los participantes de resignificar sus conocimientos y asimismo responder a sus particularidades, necesidades, intereses y expectativas

Con relación al trabajo pedagógico desarrollado con familia e institución y con el fin de incidir en las funciones comunicativas e interactivas, se sugiere seguir fortaleciendo en los padres la capacidad de identificar y validar las diferentes formas expresivas de sus hijos, dando continuidad al proceso formativo que se lleva a cabo en los talleres; asimismo reconocer la importancia de los espacios de descanso y bienestar para los cuidadores y continuar proporcionando momentos de entretenimiento donde paralelamente se fortalezcan las redes de apoyo y de información alrededor de temáticas de interés.

Por otro lado, reconocer el contexto familiar e institucional permite no fragmentar los procesos educativos sino por el contrario incrementar los vínculos entre los actores, complementarlos en la medida que se construye conocimiento a partir de las experiencias y realidades de cada uno; se recomienda que la población actual continúe en los futuros proyectos que se inicien dentro de la Sala de CAA, para garantizar un mejor desarrollo comunicativo y consigo fomentar el desarrollo integral.

Por consiguiente se sugiere continuar con el fortalecimiento de las plataformas virtuales como medios alternativos de aprendizaje de la CAA y la importancia de esta en el desarrollo del proyecto y de los vínculos establecidos con cada uno de los hogares al poder evidenciar el trabajo realizado en la Sala de CAA.

CommuniArtis recomienda fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la CAA en ambientes enriquecidos por los lenguajes artísticos tales como; música, literatura, expresión corporal y artes visuales, ya que por medio de estos los niños y adolescentes se desarrollan y mejoran sus habilidades comunicativas, cognitivas y sus relaciones con el otro, al encontrar otra forma de expresar y comprender el mundo que los rodea, además privilegia su capacidad imaginativa y creadora; el arte propicia

ambientes de libertad, lo que favorece la autonomía e independencia de los participantes en las diferentes dinámicas familiares, sociales, culturales y educativas.

A partir del reconocimiento de las características comunicativas de los niños y adolescentes se plantean las proyecciones según su capacidad comprensiva, expresiva, o ambas; para el caso de los participantes con habilidades comprensivas y dificultades expresivas se sugiere plantear actividades en las que se tenga en cuenta no solo la importancia de la oralidad sino el reconocimiento de otras formas de expresión apoyados con los sistemas proporcionados desde la CAA, así mismo, se rescata la importancia de respetar los tiempos para procesar la información y posteriormente puedan dar las respuestas; en el caso de los que tienen destrezas expresivas pero no comprensivas se rescata la necesidad de utilizar un sistemas que le permita estructurar su discurso a nivel cognitivo para de esta forma organizar sus ideas y fortalecer sus habilidades comunicativas en cuanto le permiten iniciar, mantener y respetar los turnos conversacionales y focalizar su atención en un tema específico.

En el caso de los participantes con dificultades en ambas se requiere que se aborden actividades que logren dar respuestas a sus capacidades y necesidades por medio del uso de apoyos, además de considerar la pertinencia del diseño de actividades grupales e individuales por medio de las cuales logren adquirir y fortalecer sus habilidades; como parte del proyecto se inició la enseñanza de los procesos de lecto-escritura en algunos participantes a través de la lectura de imágenes y del contexto, la aproximación a sistema alfabético y numérico y el reconocimiento y escritura de su nombre de manera global.

Finalmente en cuanto al rol del educador especial debe ser el mediador del aprendizaje del sujeto, promover el desarrollo integral de las dimensiones y reconocer las capacidades comunicativas de los participantes para proceder al fortalecimiento de la misma a través de estrategias flexibles y dinamizadoras al respetar los tiempos adaptativos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada sujeto; capaz de implementar estrategias lúdicas para la enseñanza de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación

REFERENCIAS

Alfonso, G. Alvarado, A. Bonilla, R. Herrera, D. Liévano, S. Raga, S... Varón, J. (2013). *Cocmunicando. Estrategias de enseñanza- aprendizaje de Comunicación Aumentativa y Alternativa en niños no verbales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Almagia, E., (1998). *Psicología social*. Universidad de Concepción, Chile.

Almenara, J. C. (1996). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. EDUTEC, 1-12.

Álvarez, M. Soria, J. Galbe, J. (2009). Grupo de Pediatría del Desarrollo de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap). Importancia de la vigilancia del desarrollo psicomotor por el pediatra de atención primaria: revisión del tema y experiencia de seguimiento en una consulta en Navarra. *Rev Pediatr Aten Primaria*; 11(41):65-78.

Álvarez, L. Wiebe, S. Adams, K. Cook, A. (2013). *La neurofisiología de la comunicación aumentativa: Un método para la implementación técnica*. Universidad de Alberta-Canadá.

Apud, A. (2008) *Participación infantil*. Enredate con UNICEF. Formación del profesorado.

Artagaveytia, L. Bonetti, J. (2006). *Educación y participación adolescente*. Palabras y juegos. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay 2006.

Augustowsky G. (2012) *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Ausubel D. (1983) *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.

Barocio, R. (1993) La formación docente para la Innovación Educativa. El caso del currículo con orientación cognoscitiva. México: Editorial Trillas.

Basil, C. (1998). Introducción. Sistemas de signos y ayudas técnicas para comunicación aumentativa y la escritura. Barcelona: Masson.

Basil, C., y Boix, Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. En P. Durante y P. Pedro (Eds.). Terapia ocupacional en geriatría: Principios y práctica (pp. 363-370). Barcelona: Masón. Recuperado en: <http>

Basil, C. Rosell, C. Soro, E. (2012). Pluridiscapacidad y contextos de intervención. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Bohórquez, J. Guido, S. Rodríguez, N. Pinilla, M. Gonzáles, M. Varela, A....Toro, I. (2.000). Tecnologías de apoyo para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Colombia

Burrows, F. et al. (2006). Familia y proceso de aprendizaje. Chile, Villarica: Pontificia Universidad Católica de Chile

Calderón, J. López, D. (2014). “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación”. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ciudad de Buenos Aires

Canals, M.A y Alsina A. (2000): “Divermat 2”. Editorial Onda. Barcelona, España

Carrillo, C. Flores, H. (2010). Síndrome de Moebius. Revista de especialidades Médico-Quirúrgicas, 15. (4).

Castorina. J, Ferreiro. E, Kobl. M, Lerner. D, (S.F); Piaget- Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate, editorial Paidós Ecuador.

Collazos, A. Melo, J. Morales, M. Pinzón, L. Rodríguez, J. Sánchez, J. (2012). Juego y Comunico. Enseñanza-aprendizaje De la Comunicación Aumentativa y alternativa basado en un Currículo con Orientación Cognitiva. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Contreras, A. López, M. Medina, Y. Oliveros, Y. Osorio, E. Pajarito, M....Romero, A. (2015). Juego, Descubro y Comunico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Del Río, M. (1997). Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales. vol.1. Barcelona, España.

Del Toro. (2012). El juego en alumnos con necesidades educativas especiales: síndrome de West y otras encefalopatías epilépticas. Madrid.

Domínguez, M. (2008). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. Razón y palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación.

Duarte, D. J. (2003) *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Learning environments. A conceptual approach. Scielo, (N°29), p-p. 97-113. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100007&script=sci_arttext&tlng=pt

El arte en la educación inicial (2014). Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá

Freire, p. (1997). Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. 2 a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editoriales S.A. de C.V.

Forero E. (2015) ¡LOS TITERES! UN LENGUAJE PARA LA DIVERSIDAD. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C

Galindo, L. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México

García, M. (2004). La comunicación como base para la interacción social. Aportaciones de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. Revista contemporánea N° 3. Universidad Autónoma de Barcelona.

García C; Sarabia A. Clasificación de la OMS sobre discapacidad. Murcia. 2001. (p.16).

Recuperado de:

<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/ClasificacionesOMSDiscapacidad.pdf>

Garón, G. (2010). El sistema ESAR en ludotecas. Universidad Laval, Quebec.

Gómez, M.Esteva, J.Simón.J.Oliveres, M. (2007). Comunicación alternativa. Barcelona: Altamar S.A.

Gómez, M. (2007) Comunicación Aumentativa. Barcelona, España.

Gonnet, J. (2010). Reciprocidad, interacción y doble contingencia. Una aproximación a lo social. Aposta, Revista de ciencias sociales, (50), 1-17. Recuperado de:

<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/gonnet71.pdf>

González, M. Á. (2007). Capítulo 2. Modelos Pedagógicos para un ambiente de aprendizaje; Obtenido de Conexiones, Red interescolar de comunicaciones:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/sitios/1610/articles-131558_pdf1.pdf

González, M. Sosa, H. y Martin, A. (2014). Sistemas de comunicación no verbales. Enriqueciendo los Lenguajes Aumentativos y Alternativos, con propiedades de Accesibilidad y Usabilidad. Unidad Académica Caleta Olivia (UACO), Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

Gonzales R, et al. (2014). Cerebro y lenguaje. Revista Hosp. Universidad de Chile. Santiago.

Granada, H (2003). La *cultura* como estrategia de adaptación en la interacción sujeto social-ambiente. Investigación y desarrollo, vol. 11, (1), 134-161.

Granados, A. (2015). Autorregulación y estrategias de interacción social. ASELE. (52) ,13-34, recuperado de:<http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/asele52.pdf>

Guido Guevara, S.P., Obando, L., Toro, I., Rodríguez de Salazar, N., Lara, G., (2000) Comunicación Aumentativa y Alternativa. Colombia, Ed. Recursos Educativos Universidad Pedagógica.

Guisen, A. Sanz, C. y De Giusti, A (2013). Hacia una propuesta de Entorno Colaborativo para usuarios de Comunicación Aumentativa y Alternativa en el ámbito educativo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Hart, A. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica, en Ensayos Innocenti n°4. UNICEF

Halliday, M.A.K. (1982). El lenguaje como semiótica social. México DF.

Hernández, L. A. (2004). Actividades musicales para atender a la diversidad. Madrid: ICCE.

Hernandez,X. E. (1998). El ritmo de la música y su efecto favorable al aprendizaje.

Hernández, R. Amado, H. Hilera, J. (2010) Proyecto: E-Inclusión. Implementación de estándares de accesibilidad en el proceso de diseño de cursos en ambiente de aprendizaje virtual. Calidad y accesibilidad de formación virtual. Departamento de Investigación y Desarrollo GES Universidad Galileo. Guatemala. Departamento de Ciencias de la Computación E.T.S. de Ingeniería Informática Universidad de Alcalá. Madrid.

Hernández, R. Et al (2010). Proyecto: E-Inclusión. Implementación de estándares de accesibilidad en el proceso de diseño de cursos en ambiente de aprendizaje virtual. Madrid.

Herrera, J. (2016) Línea de Investigación Artes y Lenguajes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Homans, G. (1962). Conducta social como intercambio. Nueva York: The Free Press, 1962, capítulo 17, pp. 278-293.

Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Universidad de Granada.

Herruzo, M. Luciano, C. Pino, M. (2001). Disminución de las conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia “decir-hacer”. Revista Latina de Análisis del comportamiento. Universidad Nacional Autónoma de México.

Hohmann Mary, Banet Bernard & Weikart David. (1995). Niños Pequeños en Acción Manual para Educadoras. México: Trillas

Instituto de Investigación en Informática LIDI (III LIDI) Facultad de Ciencia Informática. UNLP (Universidad Nacional de La Plata) Recuperado de:
http://www.academia.edu/20941674/Hacia_una_propuesta_de_Entorno_Colaborativo_para_usuarios_de_Comunicaci%C3%B3n_Aumentativa_y_Alternativa_en_el_%C3%A1mbito_educativo

Johnson, C. (1993). Aprendizaje Colaborativo, referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México <http://campus.gda.itesm.mx/cite>

Lafarga, M. (2000): *Música y lenguaje. Una experiencia educativa para la formación del profesorado de educación musical*. Vol., 5. Valencia. Revista de la lista electrónica de LEEME.

Lení, V. (2015): *Movimiento y expresión corporal en Educación Infantil: en Educación Infantil*. Madrid. Narcea.

Ley N° 1618 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Colombia. 27 de febrero de 2013.

López Pisón, J, Monge Galindo, L. (2011). Evaluation and management of the child with developmental impairment. Pervasive developmental disorders. SciELO - Scientific Electronic Library Online, 1, 6.

Londoño, M. Botero, P. (2012). La sonrisa y sus dimensiones. Universidad de Antioquia.

Manual Las TIC en Educación. (2011). España; Consejería de Fomento de la Junta de Castilla y León. Recuperado en:https://www.cyldigital.es/sites/default/files/library/manuallas_ticeneducacion_programa_aprende.pdf.

Marcos, J. y Romer, D. (2013). ARASAAC: Portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa. Software, herramientas y materiales para la comunicación e inclusión. Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul. /dez.

Martínez, L. Gutiérrez R. (2011). Las artes plásticas y su función en la escuela. Editorial Aljibe. Archidona-Málaga.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). La literatura en la educación inicial. Rey Naranjo editor. Bogotá D, C.

MP, Vargas Silva, L.E; Sala especial de seguimiento sentencia T-025 DE 2004, Corte Constitucional de la República de Colombia.

Navarro, M. R. (2008). PROCESOS COGNITIVOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería.

Nicholls, V. (2011): *DISPRAXIA VERBAL, Revisión de la bibliografía reciente respecto a su naturaleza, prevalencia, clasificación y estrategias de intervención*. Pamplona. Universidad de Navarra. Recuperado de:
http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/colf_nichollsospina_valeriacecilia_tesi_na.pdf

Niño, V. (2011). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Ecoe Ediciones. Colombia, Bogotá.

Niño Rojas, V. (1985). Los procesos de la comunicación y del lenguaje, Semiótica y Lingüística aplicados al español. Ecoe ediciones. Colombia, Bogotá.

Nussbaum, M. (2007). Las fronteras de la justicia. Barcelona: Editorial Paidós.

Ortega, E. Esteban, L. Estévez, A. Alonso, D. (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. Universidad de Almería. España.

Quijano, B. R. (1993). La formación docente para la innovación educativa el caso del currículum con orientación cognoscitiva. México: Trillas S.A.

Reyes, J. Guido, S.L Salazar, N (et al). (2003) Tecnologías de apoyo para la comunicación aumentativa y alternativa. Bogotá D.C COLCIENCIAS.

Riba, C. (1990). La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico. Barcelona: Anthropeo.

Riccardi P. (2006) Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. Universidad de Cadiz. España.

Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. Análisis, (33), 45-62. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33/02112175n33p45.pdf>

Rizo, M. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. Psicoperspectivas individuo y sociedad, 14, (2), 51-61. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v14n2/art06.pdf>

Rosell, C. et al (2010): *Alumnado con discapacidad motriz*. Primera edición. Barcelona. GRAO.

Roman, F. et. al (2010) Neuropsicología: Lenguaje, afasias y trastornos relacionados. Murcia, España.

Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. Revista Huasteca Vol. 2. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México

Rodney, W. (2005). ¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal?. Los desafíos de una nueva semiótica. Santiago, Chile. Universidad Ottawa.

Ruud, E. (1990). Los caminos de la musicoterapia, la musicoterapia y su relación con las teorías terapéuticas actuales. Oslo. Editorial Bonum.

Salazar, N. Ferrer, Y. Toro, I. (2000). Comunicación Aumentativa y Alternativa mediante tecnologías de apoyo para personas con discapacidad. . Bogotá D.C. fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Salazar, N. Ferrer, Y. Taveira, L (et al). (2004) Pictogramas, comprende mi mundo. Bogotá D.C. fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Samaniego, P. Laitamo, S, Velerio, E. Francisco, C. (2012); Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad. Quito, Ecuador.

Sánchez, J. (2011). Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de atención a menores. 2011: Universidad de Granada.

Scharagrodsky, P. *El cuerpo en la escuela*. (s.f).Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Ministerio de educación ciencia y tecnología. Buenos aires.

Sanz, C. Baldassarri, S. Guisen, A. Marco, J. Cerezo, E. y De Giusti, A. (SF). ACoTi: herramienta de interacción tangible para el desarrollo de competencias

comunicacionales en usuarios de comunicación alternativa. Instituto de Investigación en Informática LIDI, Facultad de Informática – UNLP, Instituto de Investigación en Ingeniería de Aragón, Grupo de Informática Gráfica Avanzada. Dpto. Informática e Ingeniería de Sistemas. Universidad de Zaragoza.

Sigman, M; Capps, L. (2000): *Niños y niñas autistas*. Madrid. Morata.

Schalock, R. Ph.D.(2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual.Vol.40 (1). España.

Smith, E y Kosslyn, S. (2008).procesos cognitivos: modelos y bases neuronales. PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid, España.

Srepel, C. (2010). Lenguaje verbal y no verbal: Marcadores cerebrales de la adquisición de la segunda lengua a nivel literal y figurativo. PRAXIS. Revista de Psicología Año 13 Nº 19 (133-154). Universidad de Neurociencias cognitivas. Santiago de Chile.

Tamarit, Javier. (1989) Uso y abuso de los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa. En: Comunicación, Lenguaje y Educación.

Taveira, L. (2004) El papel de la Comunicación Aumentativa y de las Tecnologías de Apoyo en el Desarrollo de la Competencia comunicativa –una perspectiva habilitadora- Lisboa Portugal traducción y adaptación Rodríguez; Pictogramas.

Torres, M. et al (2001): *El uso del lenguaje en niños y niñas con características del trastorno por déficit de atención con hiperactividad durante la planificación de una tarea*.Vol, 35. Austin. Revista interamericana de psicología.

Velásquez, J. de José (2008) Ambientes lúdicos de aprendizaje. Diseño y Orientación. México. Editorial: Trillas.

Vigotsky, L. (2009) La imaginación y el arte en la infancia Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=sJuKuNfuZcC&printsec=frontcover&dq=libro+arte+en+la+primera+infancia+vigotsky&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjIjYCPpI7QA>

[VCOiYKHez9A3wQ6AEIJDA#v=onepage&q=libro%20arte%20en%20la%20primera%20infancia%20vigotsky&f=false](https://www.youtube.com/watch?v=onepage&q=libro%20arte%20en%20la%20primera%20infancia%20vigotsky&f=false)

Von Tetzchner, S. Martinsen, H. (1991): *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación* Aprendizaje Visor. Noruega.

Warrick, A. (1998) Comunicación Sin Habla. Toronto, Canadá: CEAPAT

Zegarra, C. García, J. (2010). Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/01/Piaget-Pensamiento-y-lenguaje.pdf>

Ygual, A. (2012) El procesamiento de habla en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: INTERVENCIÓN. Universitat de València. Estudi General. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Trabajo presentado en la XIII Curso Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología Infantil. Valencia.

ANEXOS

APENDICE A

Diario de campo

Fecha: 10 de marzo del 2017

Esta sesión, estuvo orientada al trabajo pedagógico para fortalecer el desarrollo de la memoria a largo plazo, intencionalidad comunicativa y fomentar la interacción social. En esta sesión GC2, desde su llegada, mostró timidez en el momento de saludar a los profesores en formación que se evidenció en su expresión facial; sin embargo, por insistencia de la madre, dijo ¡Hola! Gritando y sin hacer contacto visual.

En el trabajo grupal redujo su timidez y se mostró participativa y comenzó a reconocer las rutinas establecida ante el trabajo con canciones, conductas que se observan por la respuesta de hacer palmas, emitir algunos fragmentos de las canciones e iniciativa para repartir y recoger los instrumentos de los participantes –niños, jóvenes, padres y docente en formación–; Es decir, GC2 en esta sesión se mostró más atenta, concentrada y dio muestras de su capacidad para recordar las canciones.

En la toma del refrigerio se evidenció que GC2 estableció procesos de interacción con JP4, JC3 y CM7 por medio del intercambio de alimentos y la comparación de los mismos; además, se observó intencionalidad comunicativa al intentar oralizar la primera o la última sílaba de las palabras. Mostró capacidad para establecer correspondencia uno a uno –galleta-niño–, y contar galletas hasta el número tres; del mismo modo, dejó ver su capacidad para clasificar según las características de cada objeto.

En el tercer momento de las actividades diarias –aire libre–, GC2 respondió favorablemente por medio de expresiones de asombro al ver la organización del espacio, y recurrió a la deixis y oralización para comunicar a los otros niños lo observado. Su respuesta, al trabajo cooperativo, fue positiva ya que mantuvo interacción constante y recurrió a diversas formas de comunicación –oralización, uso de la deixis, contacto visual–.

En el trabajo simbólico con títeres les asignó nombres y pudo responder algunas de las preguntas relacionadas con la sesión pasada, que giró en la elaboración de galletas; es decir, GC2 logró recordar, con apoyo verbal e imágenes, la experiencia vivida ocho días antes. Activamente asumió el rol de vendedora junto con CM7, su compañero, al promover el intercambio con alimentos reales.

Es prudente aclarar que el juego de simulación continua siendo de interés particular para los participantes, y promueve procesos de memoria, clasificación, organización, comunicación e interacción, en ellos.

En los rincones de trabajo tomó la decisión de ubicarse en el lugar de arte, junto con Jimena que tuvo el mismo interés, realizó distintos dibujos de galletas y pasteles, y compartió, los elementos que estaban en la mesa, sin embargo MJ8 tomó una actitud de rechazo lo que impidió la interacción entre ellas.

Ante un actividad dirigida –pintura de la mancha mágica– muestra con alegría comprensión del proceso y lo replica realizando, además, comparación de las dos manchas mágicas.

Cuando CM7 comparte con GC2 la mesa de trabajo se evidenció una conducta solidaria porque ambos se dedicaron a trabajar la plastilina para la elaboración de galletas, empanadas, pasteles; productos que ubican en el horno del rincón simbólico, y que les implicó actividades de cocinar y servir a los demás compañeros. A través de esta actividad centrada en el juego simbólico los dos niños lograron representar situaciones vividas en la elaboración de las galletas y poner en funcionamiento su capacidad imaginativa y de lenguaje.

En la realización del círculo de socialización los padres evidencian el trabajo realizado a través de las fotografías.

Finalmente, es necesario hacer notar que GC2 a través de los materiales pudo experimentar, reconocer y transformar, experiencias clave en su vida para generar procesos de comparación, clasificación y principalmente de comunicación, porque es a partir de esa relación con el otro que se va dando la comprensión del lenguaje.



Diseño de ambiente relacionado con la temática a trabajar



GC2 en búsqueda de los amigos –títeres-, con los demás compañeros.



GC2 en el trabajo del Área de juego arte y juego simbólico, donde realizó diferentes mezclas de colores, logró identificar los colores primarios y realizar conteo hasta el 3 de los objetos.

Por lo anterior, se evidencia la necesidad de continuar propiciando procesos donde GC2 comprenda la importancia del ¡hola! como principio para establecer socialización, de igual forma fortalecer la interacción con sus pares para enriquecer su vocabulario y llevarla a procesos más complejos desde la lógica matemática.

APENDICE B

Formato de Valoración

DATOS GENERALES

Nombre:

Edad: _____ fecha de nacimiento: _____

Año: ____ Semestre: ☐ ☐

Fecha de la evaluación:

Docente en formación responsable:

1) **Independiente.** 2) **Verbal.** 3) **Verbal- Físico.** 4) **Físico-Permanente**

	Descripción	Apoyos			
		1	2	3	4
Dimensión Comunicativa	Manifiesta intencionalidad comunicativa				
	Fija la mirada en un acto comunicativo				
	Responde al llamado por su nombre				
	Expresa sus necesidades básicas				
	Identifica el nombre de las personas cercanas				
	Respetar turnos conversacionales				
	Utiliza deíxis para comunicarse				
	Solicita ayuda cuando lo necesita (verbal, no verbal)				
	Respetar turnos conversacionales				
	Emite palabras sueltas				
	Repite frases cortas				
	Realiza frases sencillas				
	Realiza oraciones sencillas				
	Realiza preguntas de acuerdo al contexto				
	Responde a preguntas de acuerdo al contexto				

	Utiliza imágenes, fotografías o pictogramas para comunicarse				
	Identifica las vocales y algunas consonantes				
	Realiza lectura de imágenes				

	Descripción	Apoyos			
		1	2	3	4
Dimensión cognitiva	Explora de forma autónoma los diferentes ambientes				
	Clasifica objetos por formas y colores				
	Representa situaciones por medio del juego simbólico				
	Toma decisiones en cuanto a sus gustos o preferencias				
	Establece relación de conceptos nuevos con los anteriormente adquiridos				
	Resuelve problemas de la vida cotidiana				
	Reconoce el concepto de tiempo – espacio				
	Memoria				
	Logra recordar acontecimientos ocurridos de un día o con mucho tiempo de anterioridad –semana-, acordes a su edad.				
	Reconoce las cosas de uso diario como juguetes u otros objetos				
	Atención				
	Mantiene periodos de concentración acordes a su edad.				
	Focaliza su atención, a pesar que a su alrededor estén varios estímulos				
	Realiza seguimiento de instrucciones				
	Realiza actividades de agrupación según el tamaño de los objetos				
	Realiza actividades de agrupación según el color de los objetos				

	Realiza actividades de agrupación según la forma de los objetos				
	Percepción				
	Identifica y procesa la información que le llega a través de los diferentes canales				
	Explora de forma autónoma diferentes objetos que estén a su alrededor				
	Realiza asociación de objetos e imágenes				
	Clasifica y agrupar a partir de categorías como: objetos e imágenes				

Dimensión Socio- Afectiva	Descripción		Apoyos			
	Intrapersonal		1	2	3	4
		Se reconoce a sí mismo, en su reflejo o fotografías				
		Identifica sus propias emociones y sentimientos				
		Expresa emociones o sentimientos de manera asertiva				
		Tolera la exigencia del docente y del contexto				
		Se muestra tranquilo al asumir nuevos retos				
		Ajusta su comportamiento a las exigencias del contexto				
		Tolera la frustración				
		Autorregula su comportamiento de acuerdo a las exigencias del contexto				
	Interpersonal	Identifica a cada uno de sus compañeros				
		Interactúa con sus pares				
		Realiza juego grupal				
		Comparte e intercambia objetos con otros niños				
		Reconoce y asume las reglas y límites establecidos				
		Reconoce y asume las reglas y límites establecidos				
		Es colaborador frente a las necesidades del entorno				
		Pide ayuda cuando presenta alguna dificultad				
		Reconoce y respeta la autoridad				
		Reconoce y asume su rol frente a las interacciones				
		Establece de manera adecuada las distancias y límites en las relaciones interpersonales				

		Expresa sus sentimientos hacia los demás de manera asertiva				
		Reconoce las necesidades de los demás				

Rol del Jugador	Descripción	Apoyos			
		1	2	3	4
	Participa en actividades lúdicas asumiendo el rol del jugador				
	Reconoce y asume las reglas del juego				
	Explora y utiliza de manera adecuada el material lúdico				
	Realiza juego grupal				
	Crea nuevas posibilidades lúdicas				
	Realiza juego simbólico				

Lenguajes Artísticos	Descripción	Apoyos			
		1	2	3	4
	Lenguaje musical				
	Muestra interés por las actividades musicales.				
	Identifica los instrumentos musicales por su nombre.				
	Reacciona al escuchar sonidos musicales				
	Canta y memoriza las canciones de saludo y despedida.				
	Identifica y señala a sus compañeros en las rondas musicales.				
	Manifiesta interés por manipular los instrumentos musicales				
	Identifica la voz sonora				
	Realiza movimientos rítmicos y balanceos como respuesta a estímulos musicales				

	Produce sonidos fuertes (Verbal- no verbal)				
	Produce sonidos suaves (Verbal- no verbal)				
	Realiza canto espontáneo				
	Lenguaje corporal.				
	Reconoce el gesto de cada emoción.				
	Manifiesta interés por participar en actividades corporales.				
	Reconoce las expresiones corporales de las emociones.				
	Utiliza su gestualidad para expresar sentimientos.				
	Reconoce las partes de su cuerpo.				
	Identifica su espacio corporal con el del entorno.				
	Realiza actividades corporales identificando su lateralidad y espacialidad.				
	Lenguaje literario.				
	Muestra interés por las actividades literarias.				
	Manifiesta interés por manipular libros.				
	Realiza exploración visual y táctil de los libros.				
	Interactúa con los distintos estímulos literarios.				
	Reconoce personajes de las historias.				
	Recrea historias				
	Manifiesta interés por alguno de los textos presentados				
	Realiza selección de libros favoritos				
	Lenguaje artes visuales.				
	Utiliza dibujos para expresar lo que desea.				
	Crea dibujos para enunciar lo comprendido en la sesión.				
	Muestra interés por la fotografía.				
	Expresa sus emociones a través de algún elemento visual.				
	Muestra interés por utilizar tablets o computadores.				
	Centra su atención en la imagen digitalizada.				
	Emplea los celulares como medio de aprendizaje.				
	Interactúa con los elementos digitalizados.				

APENDICE C

Formato de entrevista

SALA DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA

ENTREVISTA DE INGRESO

Fecha: _____

Nombre de quien realiza la entrevista:

1. DATOS PERSONALES DEL PARTICIPANTE

Nombres y apellido: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Diagnostico: _____

Teléfono: _____ Acudiente:

Dirección:

_____ Barrio: _____ Localidad: _____

EPS: _____

2. DATOS FAMILIARES

Nombre de la madre: _____

Dirección: _____ Barrio: _____ Localidad:

_____ Teléfono: _____ Celular: _____

Trabaja: Si: ___ No: ___ Ocupación: _____

Nombre del padre: _____

Dirección: _____ Barrio: _____

Localidad: _____ Teléfono: _____ Celular: _____

Trabaja: Si: __ No: __ Ocupación: _____

Acudiente: _____

Parentesco: _____

Dirección: _____ Barrio: _____

Localidad: _____

Teléfono: _____ Celular: _____

Trabaja: Si: __ No: __ Ocupación: _____

¿Cómo está constituida la familia?:

Padre: __ Madre: __ Padres: __ Otro familiar: __ Cual: _____

3. RELACIONES INTRAFAMILIARES

¿Con quién tiene más afinidad y con quien presenta conflicto? :

¿Quien es la figura de autoridad en la casa?:

¿Quién es el cuidador permanente? :

¿Cuenta con otros miembros de la familia que apoye el cuidado del participante?:

Si__ No__

¿Quien? :

 Lugares donde el participante pasa el mayor parte de
 tiempo: _____

 Actividades que
 realiza: _____

 Espacios y actividades que realiza con la familia:

4. SALUD

Toma medicamentos el participante: Si: ____ No: ____ ¿Cuál? :

 Observación: _____

Tiene alguna restricción alimenticia: Si: ____ No: ____ ¿Cuál? :

Observación: _____

Es selectivo con la alimentación: Si: ____ No: ____ ¿Cuál? :

Observación: _____

Presenta alguna complicación medica: Si: ____ No: ____

¿Cuál? _____

Presenta ciclos de sueño regular: Si: ____ No: ____ Observación:

—

5. ESCOLARIDAD

Se encuentra escolarizado actual mente: Si: ____ No: ____

Nombre de la institución: _____ Grado en el que se encuentra:

Jornada : _____

Participa de otras actividades diferentes a la escolar: Si: ____ No: ____

¿Cuál?: _____

—

6. ACTIVIDADES BÁSICAS COTIDIANAS

¿Se viste solo?: Si: ____ No: ____ Con ayuda: ____

¿Se baña las manos solo?: Si: ____ No: ____ Con ayuda: ____

¿Se cepilla los dientes solo?: Si: ____ No: ____ Con ayuda: ____

¿Va al baño solo?: Si: ____ No: ____ Con ayuda: ____

¿Se baña solo?: Si: ____ No: ____ Con ayuda: ____

¿Escoge su ropa?: Si: ____ No: ____ Con ayuda: ____

¿Se amarra los cordones de los zapatos?: Si: ____ No: ____ Con ayuda: ____

¿Puede comer solo?: Si: ____ No: ____ Con ayuda: ____

¿Sabe utilizar dinero?: Si: ____ No: ____ Lo distingue: Si: ____ No: ____

¿Organiza sus objetos personales?: Si: ____ No: ____ Con ayuda: ____

7. RELACIÓN INTERPERSONAL

Establece relaciones con sus pares: Si: ____ No: ____

Presenta iniciativa para participar en actividades: Si: ____ No: ____

Presenta un comportamiento sociosexual adecuado: Si: ____ No: ____

Observación: _____

Presenta conductas de autorregulación: Si: ____ No: ____

Presenta conductas de heteroagresión: Si: ____ No: ____

Establece límites con personas extrañas: Si: ____ No: ____

Observación:

Muestra interés por actividades de :

Música : Si: ____ No: ____

Literarias: Si: ____ No: ____

Corporales: Si: ____ No: ____

Artísticas: Si: ____ No: ____

Audiovisuales: Si: ____ No: ____

8. COMUNICACIÓN

Presenta iniciativa para comunicarse: Si: ____ No: ____ Verbal ____ No verbal ____

Observaciones: _____

Que estrategias comunicativas se utilizan en el hogar u otros espacios para apoyar sus procesos comunicativos:

Inicio el proceso de lectoescritura Si: ____ No: ____

¿Cuál es el apoyo que se realiza en el hogar? :

Tiene acceso y utiliza dispositivos electrónicos:

Celular: Si: _____ No: _____

Tablet: Si: _____ No: _____

Computador: Si: _____ No: _____

Otro _____

cual _____

En algún momento ha establecido procesos sencillos de comunicación a través de imágenes:

Expectativa: _____

Observaciones:

ENTREVISTADO

Firma: _____

Nombre: _____

Cedula: _____

APENDICE D

Consentimiento Informado

El trabajo de participación en prácticas del proyecto de Comunicación Aumentativa y Alternativa, tiene como objetivo potenciar habilidades comunicativas, sociales, cognitivas y motoras, a través de las diversas actividades pedagógicas programadas.; que se desarrolla todos los viernes en horario de 9:00 a 11:45 de la mañana, durante el 2017-II.

Antes de firmar le invitamos a que proceda a leer la siguiente información:

*La vinculación al proyecto es completamente voluntaria y usted podrá retirar a su hijo en el momento que lo considere pertinente.

*La participación en el proceso es gratuita y su hijo no recibirá ningún apoyo de orden económico.

*Los datos personales serán manejados exclusivamente con propósitos académicos y pedagógicos y serán manejados con estricta confidencialidad y privacidad.

*Usted nos autoriza para que su hijo, pueda aparecer en registros fílmicos -fotografías, entrevistas, videos y demás medios digitales-, información que se recolecta con fines estrictamente académicos en el contexto de la práctica.

*Durante el proceso en caso de emergencia recibirá atención de primeros auxilios por parte de funcionarios de la Universidad Pedagógica

Todo cambio o cancelación de actividades, será informada con la debida antelación.

Consentimiento: Yo, _____ identificado con la CC _____ de _____ madre (), padre () o acudiente (), de _____ identificado con TI () CC () _____ he leído y comprendido la información anterior, por ello apruebo la documentación y registro fílmico necesario para el desarrollo de la práctica. Mis preguntas han sido aclaradas de manera satisfactoria. Así mismo, he sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el desarrollo de este espacio pueden ser publicados o difundidos con fines académicos si fuese necesario. De igual forma queda enterad(o) que se realice atención de primeros auxilios en caso de emergencia. Acepto ____ No Acepto____

Firma del acudiente _____

Nombre: _____

Teléfono fijo _____ Móvil _____

Dirección _____

Firma del director del proyecto _____

Nombre _____

Teléfono fijo _____ Móvil _____

Fecha _____

APENDICE E

Planeación

Fecha de ejecución: marzo 3 del 2017

Objetivo: Fortalecer la capacidad comunicativa de niños y adolescentes con dificultades en la comprensión y expresión, o ambas, mediante ambientes enriquecidos, la comunicación Aumentativa y Alternativa y los lenguajes artísticos.

Momento	Descripción	Materiales
Bienvenida	Canción de bienvenida y además canción de las acciones. Ubicados en círculo los participantes y sus acompañantes cantaran la canción de saludo “hola ¿cómo estás?”, llamando a cada participante por su nombre, y se apoyara la actividad con el pictograma de buenos días que rotara de acuerdo al niño que se esté saludando. Luego se cantará la canción “el castillo” donde se realizarán diferentes acciones que los niños deben identificar a partir del pictograma de la acción. Toma de refrigerio en el restaurante. Ingreso al baño.	Instrumentos musicales Pictogramas de buenos días, bien, mal, acciones: bailar, saltar, correr, cantar, jugar, barrer, entre otros, instrumentos, comer, tomar y baño.
	Luego del ingreso al baño, se dará comienzo a la actividad Central, que consta de la elaboración de galletas, con el apoyo del Chef de la Universidad. <u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> En primera	Pictogramas de cada momento, entre ellos los instrumentos de cocina.

Actividad Central	instancia y antes de ingresar a la cocina, se hará en la sala la canción del Chef, luego de ello, identificarán a través de una imagen, qué caracteriza a un Chef y con base a sus observaciones se pondrán un atuendo alusivo, para ello, cada una de las docentes realizará un par de delantales y gorros, para el niño y para cada una de ellas, cada delantal estará personalizado, con su nombre, y hará parte de la decoración de la sala, dado que estos, estarán colgados del techo, cada niño con apoyo de la docente, ubicara su delantal y gorro. En segunda instancia y luego de haberse puesto el traje, se dirigirán al baño para el lavado de manos. Luego, bajarán y en la chaza que queda fuera del C se hará un pequeño intercambio de fichas por algunos ingredientes para las galletas, como grajeas, chips de chocolate, coco y golochips, esto a modo de compra, para ello, se elaborarán unas fichas con las imágenes respectivas de los ingredientes. Acto seguido, ingresarán a la cafetería, allí, elaborarán galletas, cada niño manipulará los elementos, como rodillos o moldes y del mismo modo le pondrá el elemento con el que decorará su galleta. Cada uno de estos momentos, estará acompañado del pictograma. Finalizando la elaboración de las galletas, volverán a la sala, donde encontrarán rincones	-Tablets -Computadores -Fichas -Grajeas, Chips, coco... etc.
---------------------------------	---	--

	de trabajo, literario, tecnológico y simbólico. Los materiales de cada rincón serán alusivos a la cocina y a la repostería, cada docente hará el apoyo correspondiente. Luego de un tiempo, con ayuda de los niños, se dispondrá de un ambiente de picnic, con el fin de traer las galletas y poder realizar el círculo de socialización junto con los padres	
Círculo de Socialización	En el círculo se contará lo realizado en la sesión, para ello se contará con apoyo digital, donde a través de diferentes fotografías, tomadas de cada instante, se hará una retroalimentación del día. Finalmente se mostrarán las galletas y se degustarán.	Fotografías.
Despedida	Canción de despedida. “Chao Niños” y “Los conejos”	

Nota: Se realizará anticipación a través de pictogramas.

APENDICE F

Análisis textuales y conceptuales de Atlas. Ti.

COMUNICACIÓN



Como se observa en el gráfico, que arroja Atlas Ti, la familia denominada Comunicación, permite ver el tipo de comunicaciones e interacciones que establecieron

los niños a través del ambiente de aprendizaje diseñado para el desarrollo de la propuesta pedagógica que buscaba fortalecer la capacidad comprensiva, expresiva o ambas, de acuerdo con las especificidades propias de cada niño.

En esta familia se evidenciaron catorce categorías de análisis que corresponden a las formas más frecuentes de comunicación, utilizadas por los niños que participaron en el proceso de enseñanza de la CAA y que están relacionadas con la necesidad que tiene todo sujeto para expresar sentimientos, ideas, pensamientos, información., tal como lo plantea Del Río (1997). Así mismo, mediante la observación participante se pudo constatar el papel que tiene el uso de distintas formas de comunicación –deixis, expresión corporal-gestual, contacto visual, guturalización, señas..., en el desarrollo del lenguaje, la cognición, la psicomotricidad y la sociabilidad del niño, –.

A continuación, se explica el significado de cada uno de los códigos y la manera como cada uno de los niños y adolescentes, vinculados al proyecto CommuniArtis, evolucionó mediante el proceso de intervención pedagógica.

Comunicación verbal:

De acuerdo con los planteamientos de Lara, G. (2000), se puede decir que la comunicación es uno de los procesos más importantes que ejecuta el ser humano debido a que le permite interactuar; es decir, establecer contacto a todo nivel con los otros, para así generar vínculos de socialización con las personas de su entorno; proceso que se pudo observar en muchos de los niños y adolescentes asistentes a la Sala de CAA. Algunos usaron palabras o frases cortas para establecer intercambios con los demás. Tal como lo señala este autor, la mayoría de los participantes, logran expresarse de forma oral recurriendo al uso de palabras y frases sencillas, debido a que sus dificultades expresivas radican en la producción poco comprensiva a la hora de establecer actos comunicativos, lo cual se evidencia en los casos de JB1, quien inicialmente realizaba movimientos constantes con su lengua y a medida del tiempo fue, con poca frecuencia, verbalizando sílabas o letras sueltas, ejemplo de ello es la pronunciación de la palabra “bus”; de GC2 quien expresaba de forma verbal palabras

cortas relacionadas con la actividad que estaba realizando como: ¡Hola!, pollo, pio, pa, cocinar...; o de OC5, participante que ocasionalmente comunicó sus necesidades de forma verbal, además de estructurar oraciones sencillas, tanto al preguntar como al responder, ejemplo: ¿hola buenos días?, ¿cómo estás? bien profe, además, recurre a la deixis, al contacto ocular y al uso de pictogramas, debido a que no cuenta con una producción verbal inteligible, debido a sus condiciones particulares como lo describe Rosell, et al (2010), su debilidad muscular en los labios, lengua, maxilar, en general en el aparato fonoarticulador, afecta la articulación y producción de palabras.

Es importante resaltar que, a través del proceso, la mayoría de los participantes recurrió constantemente a la oralización, a la elaboración de frases complejas y a las preguntas; tal es el caso de JC3, que verbalizaba palabras, frases y realizaba preguntas con apoyo verbal, ejemplo de ello fue lo sucedido en una sesión dedicada al juego de compra y venta de productos, cuando llegó a realizar la compra se le dijo: Buenos días, él respondió “buenos días” usando un tono de voz bajo, luego se le preguntó ¿Qué desea? y respondió rápidamente “Pan”.

En el caso de JP4, su forma de comunicación preferente fue la verbalización de palabras, durante el proceso de participación en los ambientes de enriquecidos de aprendizajes, tuvo un manejo amplio de vocabulario, formuló oraciones complejas y mostró capacidad para entablar conversaciones, comportamiento que se evidenció en la relación que sostiene con otras personas en situaciones concretas; ejemplo de ello es una visita a la Biblioteca -Virgilio Barco, donde además de estar sorprendido, prestó atención a todos los sucesos y tendencia a realizar comentarios como: “me gusta el cuento que dice el señor”. El niño CM7 aunque tiene una comunicación oral fluida, esta es poco efectiva, debido a la condición particular debido a que presenta un TDAH, que en términos de Ygual, A. (2012), significa retraso en la adquisición del código fonológico y del nivel morfológico, especialmente en la comprensión y expresión de los tiempos verbales; así el participante estructura un discurso descontextualizado debido a su frecuencia impulsiva, por lo que hace preguntas frecuentemente que no tienen ninguna relación con la temática que se está abordando y por otro lado, no respeta los turnos conversacionales de sus compañeros y resultado de ello es la dificultad para establecer interacción con los otros.

Comunicación no verbal:

Este código pone en evidencia otras formas de comunicación, en este caso la no verbal, empleadas por los niños y adolescentes que asistieron a la Sala de CAA; Domínguez (2008) señala que la Comunicación no verbal es otra forma de intercambiar experiencias que parte del proceso comunicativo que involucra al ser humano, esas otras formas parten del uso de los pictogramas, deixis, señas, gestos, movimientos corporales, guturalización, entre otras usadas por las personas para comunicar; de ahí la pertinencia de tener en cuenta esta categoría para el desarrollo del proyecto ya que se reconocen y se le da valor a otras formas de comunicación diferentes a la verbal, tal es el caso de la joven JM8, diagnosticada con síndrome de Moebius caracterizado en términos de Carrillo y Flóres (2010) por presentar malformaciones músculo-esqueléticas que afectan, de manera permanente, la capacidad para articular palabras y limitan su expresión gestual, razón para que esta participante recurría a la comunicación no verbal para comunicarse y manifestar sus gustos, necesidades, intereses, como ejemplo se toma como evidencia el uso de contacto visual y la manipulación del pictograma “buenos días” en una de las sesiones, que muestran el uso de otras formas de comunicación para interactuar con sus compañeros, sistema comunicativo que se fue fortaleciendo a través de las distintas sesiones de trabajo pedagógico; se destaca que siempre demostró agrado y satisfacción con el uso de la comunicación no verbal, al reconocer que medio de esta lograba interactuar con sus pares y adultos; al finalizar demostró mayor conciencia de su cuerpo como medio de comunicación y expresión.

En los participantes con síndrome de Down, se identifica que debido a la macroglosia que es una de las peculiaridades propias de este, como lo menciona del Río (1997), se caracteriza por trastornos articulatorios y de voz y dificultades para la pronunciación efectiva de palabras u oraciones, se resalta el caso del participante JP4 desde el ingreso al proyecto se caracterizó por su proceso comunicativo preferiblemente verbal, aunque con algunas dificultades en la pronunciación y articulación correcta de algunas palabras u oraciones, por lo que se apoyó de formas no verbales de comunicación, las cuales en su mayoría estuvieron relacionadas con la expresión de gestos, señas, deixis y miradas; durante todas las intervenciones se pudo evidenciar la apropiación y el reconocimiento de todo su cuerpo como medio para comunicar y expresar sus gustos, necesidades, intereses, toma de decisiones, entre otros, lo que permitió una mayor interacción con los demás participantes con mayores dificultades comprensivas y expresivas; durante las últimas intervenciones realizadas se

observó que trató de comunicar a través de una aproximación al proceso al proceso lecto-escrito, ya que por medio de la lectura de imágenes y la asociación de estas con sus contextos logró mostrar a través del uso de los pictogramas, el uso de la deixis, y representaciones gráficas -dibujo- sus preferencias.

Otros participantes con Síndrome de Down dejan notar la predominancia comunicativa no verbal; tal es el caso de JD6 quien hace uso frecuente de la comunicación no verbal, con preferencia hacia lo deíctico; al momento del saludo participó de manera activa respondiendo con el dedo pulgar hacia arriba para significar que estaba bien, es importante señalar que el proceso de intervención con este participante no fue constante debido a la frecuente inasistencia, situación que dificultó notablemente, no solo su proceso comunicativo sino también de interacción y adaptación; como ya se mencionó su comunicación fue predominantemente desde lo no verbal, señas y gestual. Por su parte, el participante JC3 usa frecuentemente la comunicación no verbal pese a poseer habilidades para oralizar; al iniciar el proceso se pudo notar que, por motivación o timidez, se negaba a comunicarse con los pares y las profesoras; recurría a cubrirse el rostro y no participar de forma activa en las distintas actividades propuestas; poco a poco fue desarrollando el deseo de involucrarse activamente, de interactuar y comunicar; a pesar de la timidez se logró que recurriera al uso de deixis y gestos, como guiñar el ojo, para responder, por ejemplo el llamado a lista. Es decir la forma comunicativa más frecuente de JC3 estuvo mediado desde lo no verbal al hacer uso frecuente de señas, deixis y gestos. Al finalizar el proceso logró mostrar mayor apropiación del uso de los pictogramas, la deixis y del uso de su cuerpo para comunicar e interactuar.

Los casos anteriores permitieron inferir cómo a pesar de estar hablando del mismo síndrome y de algunas de sus características, cada participante presenta especificidades únicas y ha desarrollado distintas habilidades comunicativas: por lo anterior no se puede generalizar ni caracterizar a la población a partir de un diagnóstico. Así mismo, se pudo identificar, en cada uno de los casos, que la intencionalidad comunicativa es un proceso inherente de todo ser humano y fundamental a la hora de establecer procesos de interacción con los otros y con el medio.

Intencionalidad Comunicativa:

Si se comprende la comunicación como un proceso de intercambios e interacciones, la intencionalidad no se limita al emisor sino como una cuestión, observable y social, Riba (1990) afirma que se debe entender la intencionalidad “como un proceso de producción de formas nos sitúa en disposición de acceder a un análisis de las intenciones en el seno de la teoría de la acción humana. La producción de formas se puede suponer en las representaciones del sujeto y reconocer en el comportamiento. Se puede abordar la intencionalidad a partir de las intenciones expresadas a través de la conducta” es decir se convierte en esa meta que persigue cuando se dialoga, por ende la necesidad de que el emisor y receptor reconozcan y signifiquen en el mismo canal comunicativo.

En el proyecto se reconocen que las diferentes formas comunicativas en los momentos de la rutina, incrementaron la intencionalidad comunicativa en la medida que el uso del sistemas – pictogramas, tableros de comunicación...–, el contacto visual, la sonrisa, deixis, entre otros, permitían que el emisor y receptor tuviesen el mismo canal comunicativo y con ello cada participante lograra establecer procesos conversacionales; el primero momento -saludo-, permitió que muchos de los participantes establecieran vínculos comunicativos desde decir: ¡hola!, sonreír, extender su mano.., como se evidenció con el participante GC2, quién al inicio, no realizaba contacto con ninguno de los presentes, pero luego de su proceso de adaptación estiraba su mano a los padres, compañeros y docentes que se encontraban presentes, además de vocalizar: ¡hola!; caso similar el del participante OC5, quien al inicio mostraba timidez, pero luego de identificar la rutina del día, manifestaba gestos de alegría, además de saludar espontáneamente y decir “Hola buenos días” a todos los participantes; desde su llegada saludó de manera verbal “Buenos días” y preguntaba ¿Qué vamos hacer hoy? -; sobre el caso MJ8, la participante más antigua en los procesos que se han llevado en la Sala de CAA, en ocasiones mostraba timidez a la hora de su llegada, pero en el momento inicial de saludo, estaba atenta y dispuesta, lo cual se evidenció en su postura corporal y en la guturalización efusiva de la canción de saludo, momento que permite reconocerse a sí misma y a los demás.

Muchos de los niños y adolescentes realizaban intercambios de información e iniciaron procesos comunicativos con sus compañeros con el uso de la deixis, los gestos y movimientos de su cuerpo; por ejemplo JB1, quería pronunciar algunas

palabras, pero por la macroglosia que caracteriza su discapacidad, podía pronunciar; su intención comunicativa se expresaba a partir de varias formas, gestualidad, sonrisa deixis; cada vez que guturalizaba lo hacía con los debidos acentos prosódicos y como si estuviera sosteniendo una conversación, dejaba notar el respeto por los turnos conversacionales y la capacidad para responder preguntas; del mismo modo, se reconoce que durante el proceso de intervención pedagógica los participantes iniciaban procesos comunicativos y de interacción con sus pares, a partir de los distintos ambientes pedagógicos dispuestos para fomentar tanto el juego como el intercambio de materiales, dispuestos en los distintos escenarios de trabajo. El participante JD6, al comienzo del proceso muestra resistencia para compartir con los nuevos integrantes del grupo, pero logró establecer conversaciones a través de la pregunta cuando siente curiosidad por algo que tiene o están haciendo los otros participantes; caso similar es el de CM7, quien durante el proceso compartía con sus pares, adultos y docentes, preguntándoles ¿qué es esto? ¿Qué están haciendo? ¿Juguemos juntos?...

Comunicación Multimodal:

En esta categoría se tuvo en cuenta la multimodalidad como un eje importante para facilitar y potenciar los procesos comunicativos de los participantes de acuerdo a sus características y condiciones particulares, lo que posibilitó la comprensión y expresión de las diferentes situaciones; tal como lo menciona Rodney, W. (2005), la teoría multimodal nos habla de discursos en plural, ya que su única existencia real es a través de actos de comunicación en los que cada discurso entra en combinación con otros (p.2), es decir, tiene que ver con el lenguaje oral, escrito, visual, corporal... en el que el sujeto logra dar significados y expresar sus necesidades, pensamientos y demás información que promueva el proceso comunicativo; esto se pudo evidenciar en una de las sesiones en las que el niño denominado JB1, se involucró en las actividades de manera natural sonriendo, moviendo su mano y diciendo ¡hola!. Además de mantener siempre contacto visual y movimientos corporales; la mayoría de veces su comunicación estuvo basada en gestos, palabras, letras, gritos, llantos, expresiones corporales, como formas de expresión de sus necesidades y sentimientos, por ejemplo furia, felicidad. En otros casos como la de la niña GC2, inicialmente su participación era escasa, luego del proceso de adaptación generan una interacción constante y recurre a diversas maneras de expresión como la oralización, uso de la deixis, expresión gestual,

contacto visual, saltos, sonrisa y, en ocasiones, pequeños gritos para demostrar sus estados de ánimo en relación a lo que se encuentra viviendo.

La utilización de estas distintas maneras comunicativas abren una serie de posibilidades para el sujeto que presenta dificultades en la comunicación convencional con lo cual logra incrementar su participación social y con ella mejorar la calidad de vida proyectándolo a establecer relaciones en otros escenarios; esto se evidencia en el caso de OC5, quien tiene una capacidad comprensiva alta, pero por su parálisis cerebral y sus características físicas, la articulación de palabras se ve afectada haciéndose confusa su verbalización, que lleva a que el sujeto busque otras formas de expresión, en este caso el niño logró utilizar gestos, deixis, sonrisa, palabras, gritos, expresión facial, movimientos de los brazos y cabeza a medida de la interacción con su entorno; en una de las sesiones, este niño OC5, se acercó a las docentes en formación con expresiones de sonrisa, movimiento de brazos y de manera verbal decía “Buenos días”; saludó a los demás compañeros con un “Hola”, saludó a una de sus compañera por su nombre y haciendo contacto visual. Otros casos, como en el del joven JP4, se observó el uso de formas orales, apoyado en ocasiones de gestos, señas, movimientos corporales, sonrisas, miradas, para manifestar sus gustos, necesidades y pensamientos; comportamiento fortalecidos a través del diseño de ambientes de ambientes de aprendizaje enriquecidos con experiencias claves; por ejemplo, en una de las actividades al aire libre, al jugar baloncesto y hacer una cesta, corrió muy emocionado con sus brazos abiertos, mandó besos y, de forma verbal, dijo “bien papá”, reflejando no solo su agrado por el ejercicio sino su capacidad comunicativa.

Asimismo, otro joven identificado como CM7, al involucrarse en el proceso recurría a la verbalización como única forma de comunicación, durante el proceso logró comunicarse a través de sonidos onomatopéyicos, palabras, sonrisas, saltos y gritos, lo que permitía la interacción con su entorno; la joven MJ8, a pesar de sus características físicas debido al síndrome de Moebius, se comunica por medio de la deixis, sonidos guturales, movimientos corporales, sonidos de risas y uso de pictogramas, con un incremento de su intencionalidad comunicativa y participativa ante las diferentes situaciones, comportamientos que constituyen un avance en su proceso; por último, encontramos al joven JC3, quien se comunicaba por señas y uso de la deixis al

comienzo del proceso de intervención, logró al final enriquecer su capacidad de expresión verbal para comunicar los diferentes estados de ánimo y pensamientos.

Este tipo de situaciones logran demostrar la capacidad comunicativa de los participantes del proceso pedagógico, quienes recurren a otras formas de expresión la cual les permite acceder a la información dada por el mundo, esta se logró a través de la exploración, el reconocimiento de Sistemas Aumentativos y Alternativos, el diseño de ambientes de aprendizaje los cuales posibilitaron la comunicación entendida esta como elemento fundamental en el desarrollo del ser humano.

Uso combinado de las expresiones verbal y gestual:

En esta categoría que se denominó comunicación se abordaron las diferentes formas comunicativas usadas por los participantes del proyecto CommuniArtis; es por esto que se vio la pertinencia de tener en cuenta el uso combinado de las expresión verbal y gestual entendida como otras formas que permiten un intercambio comunicativo y por medio del cual se llevan a cabo actos comunicativos.

La expresión verbal y los gestos se complementan y se simbolizan de una manera inmediata y recíproca en el cuerpo. El utilizar ambas formas de expresión permite que el receptor pueda lograr un nivel de empatía mayor. De hecho, utilizar los gestos en conjunto al habla mejora el nivel de comprensión, y hasta permite disminuir la cantidad de palabras utilizadas (Paloma, 1985 citado por Sreperl (2010) P.136

A partir de lo anterior se reconocen los gestos como formas particulares de comunicación por parte de los niños y adolescentes vinculados al proyecto, se evidenció que todos hacen uso de esta forma de comunicación, ejemplo de ellos es el participante JD6 quien mediante la articulación de algunas palabras sencillas y de su cotidiana para expresarse y comunicar; así mismo al proceso verbalización hizo acompañamiento de los gestos para afirmar las acciones que realizó y llevar a cabo procesos de interacción con sus compañero ejemplo de ello es lo citado en uno de los diarios de campo “Sus interacciones en muchas ocasiones son de carácter verbal, en el caso de JD6 con dificultad, por lo que su gestualidad apoya favorablemente su proceso comunicativo”.

Lo anterior permitió rescatar la importancia de valorar y potenciar esas otras formas de comunicación en cada uno de los niños y adolescentes; Como ya se mencionó el proceso con este participante no se llevó a cabo en su totalidad debido a sus frecuentes inasistencias lo que afectó de forma directa avances significativos en sus habilidades.

En el caso del participante OC5, quien por las características de su discapacidad - Parálisis cerebral espástica- y de acuerdo con Rosell, et al (2010), presenta compromisos corporales y musculares que dificultan el proceso comunicativo al tener afectaciones en la articulación y producción de palabras; es por esta razón que su producción verbal en algunos casos es escasa e inteligible y se ve obligado a recurrir a otras formas para comunicarse. Inicialmente oralizaba y señalaba cuando esta no era entendible para las personas que lo rodeaban, lo que hizo evidente la necesidad de buscar alternativas comunicativas que fueran efectivas en su proceso; una de ellas fueron los gestos y movimientos corporales que permitieron al niño expresarse de una forma más clara; se rescata lo planteado en uno de los diarios de campo que: “OC5 miró de manera detallada, y en silencio, cada cosa; hizo gestos de asombro y en ocasiones verbalizó lo que sentía -me gusta..... Le llamó la atención la actividad, ya que al llegar y ver los productos decía –Buenas, me da una galleta –, se reía al ver que era atendida por sus compañeros. Sonreía al terminar con el ejercicio, expresó su agrado por la actividad con gestos, movimientos corporales y de manera verbal”, es importante fortalecer los procesos comunicativos de los sujetos con características similares ya que al tener la posibilidad de expresión por medio de diferentes actos comunicativos se abre la posibilidad de conocer y explorar el mundo.

Un último caso por mencionar es el de la participante GC2 quien en las primeras sesiones manifestó dificultades para su comunicación e interacción debido a su timidez; sin embargo, durante el proceso logró comunicar a compañeros a través de la verbalización de algunas palabras cortas, generalmente se caracterizó por la articulación de la última sílaba de la palabra y con expresión gestual aunque de forma escasa; en el proceso de finalización se evidenció en la participante mayor proceso comunicativo desde lo gestual ya que logró adaptarse de mejor manera al proceso y establecer procesos de interacción con sus compañeros lo que fortaleció su proceso; como se evidenció en uno de los diarios de campo GC2 “respondió favorablemente por medio de expresiones de asombro al ver la organización del espacio, y recurrió a la deixis y

oralización para comunicar a los otros niños lo observado...; emocionada contó todas sus hazañas por medio de palabras cortas y señas: libro, po, feliz y saltar.

Los anteriores casos permitieron identificar que varios de los participantes hicieron uso de más de una forma de comunicación, es decir utilizaron la que hayan fortalecido más durante todo su proceso o con la que se sienten más a gusto o con mayor destreza; lo importante es resaltar que la forma comunicativa es de elección propia.

Expresión Gestual:

Los participantes usualmente acudieron a la expresión oral para comunicarse, pero debido a la inteligibilidad en la palabra, utilizan gestos faciales, manuales, corporales; caso puntual es de GC3, en el inicio de las sesiones no reflejaba ninguna emoción frente a las situaciones, pero al observar a los compañeros, padres y docentes que participaban cantando, aplaudiendo, paulatinamente comenzó a manifestar interés a través de sus gestos de asombro y emoción; con frecuencia, al llegar a llegaba a la Sala de CAA, expresaba su emoción de ver tantos libros y material didáctico; otro caso como el de OC7 desde el comienzo mostró timidez pero en las actividades al aire libre respondía positivamente, comportamientos evidenciados en su expresión gestual - asombro- sonrisas, movimientos con sus manos-. Se logró identificar cómo los participantes recurrieron al cuerpo como recurso de comunicación, desde la espontaneidad para expresar sus emociones o sentimientos.

Uso de verbalización y deixis:

Como se planteó antes, la mayoría de los participantes apoyaron su comunicación verbal en la señalización, por ejemplo en el caso de GC2, la pronunciación de palabras frecuentemente iba acompañada del deíctico tal como se mostró en diario de campo: “La Profesora tomó como elemento esencial, la pregunta; ¿dónde está Daniela? ¿Quién es Camila? ¿A quién le gusta bailar? ¿A quién le gusta saltar?, ella respondió de forma verbal con palabras muy cortas, apoyada del uso de las deixis”, caso similar es JC3, quien durante el proceso fue cuestionado sobre las frutas con respecto a su color, tamaño, forma y sabor, “el participante respondió de forma adecuada por medio de la verbalización y de la deixis; se mantuvo atento a escuchar, participar y responder de forma oral y por medio de la deixis a las preguntas que se plantearon durante la lectura”.

Estos ejemplos dejaron ver cómo los niños y adolescente logran establecer procesos de comunicativos y de interacción social desde diferentes recursos y herramientas.

Uso de Deixis:

Dentro de las diferentes formas de comunicación observadas en los niños y adolescentes, también sobresale la deixis que consiste en el señalamiento de diferentes elementos del contexto; ejemplo es el caso de JC3, quien en la visita al supermercado recurre al deíctico, para mostrar su interés por algún producto; o el de MJ8 que utilizó la deixis para guiar a sus compañeros a los sitios donde se realizaban actividades pedagógicas, ejemplo en el desplazamiento al parque señaló y tocó su pecho para indicar lo que quería ver más de cerca. Estos comportamientos comunicativa dan cuenta cómo por medio del señalamientos se logra transmitir información sin necesidad de oralizar.

Sonrisa social:

El acto de sonreír permite establecer vínculos de empatía o confianza y con ello de comunicación debido a que transmite el estado de ánimo del sujeto y un mensaje sin emplear palabras; esto se reflejó con frecuencia en GC3, quien sonríe cuando llega a lugares desconocidos demostrando el agrado por explorar todo el espacio y compartir con sus compañeros; caso similar es el de JB1, quien a la hora de llegada y durante el saludo siempre sonreía, tal como quedó registrado en los diarios de campo; estas situaciones reflejan el impacto que genera la sonrisa para intercambiar y comunicar actitudes de agrado con los espacios visitados y las personas que se encuentran a su alrededor.

Expresión de emociones:

Esta hace parte de los actos comunicativos naturales que tienen los sujetos para expresar aquellos sentimientos o emociones que emergen dependiendo de las diversas situaciones en que se encuentren, es esa capacidad de reconocer e identificar de manera consciente lo que sentimos y pensamos asimismo, ser capaces de darle un sentido y comunicarlo dependiendo las habilidades comunicativas de cada uno; en el caso puntual de los participantes de la Sala GC2, desde su ingreso expresó los estados de ánimo, aunque en ocasiones no eran tan evidentes para las personas que no la conocían, pero a

través del trabajo pedagógico realizado con la niña logró demostrar por medio de gestos estados de felicidad, tristeza, preocupación... ante determinadas experiencias, como por ejemplo en una de las sesiones donde se realizó la toma del refrigerio mostró asombro, miraba sus manos y las de su compañera, sin dejar de hacer contacto visual con ella, dadas las características físicas de MJ8; comportamiento que permite ver el nivel de comprensión de la niña y la facilidad para expresarlo de manera distinta a la habitual -oral-. Por su parte, el joven JC3 aunque se comunicaba de forma oral, en el momento del saludo temía exponerse por lo cual intentaba ocultarse, con el tiempo fue demostrando sus estados de ánimo timidez, tristeza y nerviosismo comportamientos de reacción al sentirse observado; contrario es el caso de JP4 quien acostumbraba saludar de manera espontánea, sin embargo al mostrarle una fotografía o espejo para que viera su rostro se tornaba inexpresivo; durante el proceso logró mostrar gestos timidez cubriéndose la cara y girando su cabeza a otros lados para esquivar el espejo; estas situaciones son un claro ejemplo de la posibilidad que tiene el ser humano en general para dar a conocer aquellos sentimientos y pensamientos que no son tan evidentes para algunos y que por medio del manejo emocional se pueden utilizar para razonar y tomar decisiones.

El comportamiento emocional es parte del proceso comunicativo y de adaptación a los diferentes contextos y situaciones; su expresión permitió que la persona aprenda a auto controlarse; el participante OC5, durante el proceso de adaptación no expresaba emociones frente a las distintas dinámicas de trabajo pedagógico, logró comunicar esos distintos estados como se evidencia en el registro de uno de los diarios cuando se le preguntó cómo se sentía "... empezó a reírse tocando su cara y respondió verbalmente que contento y con ganas de entrar a la sala", es así como esta intervención pedagógica permitió que el niño, la mayor parte del tiempo, comunicara sus estados de ánimo de manera espontánea realizando expresiones de felicidad, asombro, enojo... es así como se establece diferentes tipos de relaciones en su entorno; en cuanto al joven CM7, quien inicialmente su participación era escasa pero a través del tiempo logró constantemente reflejar sus emociones como en una de las sesiones en las que al ver a todas las maestras cubrió rápidamente su rostro con sus brazos en señal de timidez, varias lo saludaron y él saludó con una de sus manos mientras con la otra mantenía cubriéndose el rostro; la joven MJ8, de acuerdo con las características físicas del síndrome de Moebius se le dificultaba realizar expresiones gestuales requiriendo de apoyos como movimientos

corporales, sonidos o guturalizaciones que dieran cuenta del estado de ánimo; esto se hizo evidente en una de las sesiones donde a través del sonido de la risa expresó el goce por el juego, al ver correr de un lado a otro a GC2; cuando le hizo pases al otro equipo por equivocación, la joven trata de hacerse entender utilizando las diversas formas comunicativas lo cual fue uno de los avances en el proceso llevado a cabo con ella; por último el niño JB1, quien debido a sus conductas disruptivas no participaba en las actividades a medida del desarrollo del proceso pedagógico logró demostrar con sonrisas, miradas, gestos cómo se siente en diferentes situaciones.



Estas dos imágenes evidencian la capacidad que tienen los participantes de representar a través de gestos el estado de ánimo en el que se encuentran, lo que permite ver también la comprensión de las situaciones y lo que pueden generar en cada persona.



Esta fotografía da cuenta cómo las emociones se pueden expresar de manera distinta, en casos como este el joven tapa su rostro dando a entender que se siente apenado por lo que está pasando o simplemente está tímido lo que hace parte del proceso de adaptación.

Guturalización:

Tener capacidad de emitir diferentes tipos de sonidos en el establecimiento de intercambios comunicativos permite al sujeto expresar sus saberes, sentires; y más cuando este no logra verbalizar debido a sus condiciones físicas como en el caso de la joven con síndrome de Moebius, MJ8, quien inicialmente hacía uso de este para participar en el momento del saludo, despedida al guturalizar las canciones “buenos días, el castillo, despedida...”, lo cual se hizo evidente en una de las sesiones en las que interpretó la canción “Había un sapo”, lo que demostró su nivel de comprensión y participación, además de decir palabras y frases cortas; durante el proceso se potenció este como una forma de expresar estados emocionales, necesidades básicas como: comer, ir al baño y mantener conversaciones cortas; lo cual permitió que se apoyara en sonidos guturales para, pronunciar nombres, agradecer, describir situaciones o experiencias del momento y pasadas; en una de las salidas realizadas en el proceso al parque mundo aventura en el cual la joven al ver cada animal guturalizó el nombre y el color que tenía, además de realizar las onomatopeyas de cada uno, esto hace evidente la necesidad de seguir fortaleciendo la capacidad de guturalización como otra forma de comunicación indispensable en el desarrollo de los individuos con estas características.

Uso de la fotografía:

En el proceso comunicativo es importante involucrar diferentes herramientas que le permitan a la persona simbolizar y representar la información dada por el mundo e interpretarla dependiendo del contexto y del mismo sujeto; cuando se hace uso de las imágenes y fotografías para intercambiar significados se tienen en cuenta las características y necesidades puntuales del individuo, las cuales posibilitan, incrementan y compensan las dificultades de expresión oral; en el caso del niño OC5, quien desde el inicio hacia comparaciones, asociaciones y reconocimientos sencillos de objetos y personas; durante el proceso logró elaborar mensajes, expresar conocimientos, sentimientos e ideas en su entorno inmediato lo que favorece la comunicación haciéndola efectiva y clara; en algunas sesiones se hizo uso de estas, con el fin de que el participante recordara lo vivido en ocasiones pasadas, este apoyo sirvió para que el niño desde sus habilidades comunicativas expresara, reconociera y se conectará con las diferentes actividades, mejorando la comprensión de su mundo.



Esta fotografía da cuenta del trabajo realizado con el niño OC5, quien a través de estas logra recordar lo realizado en sesiones anteriores haciéndose evidente la disposición, atención, concentración y la aceptación en el uso de imágenes como una forma de expresión en el proceso llevado a cabo en la Sala de comunicación, además demostró avances en cuanto a la comprensión e interpretación de estas en el desarrollo comunicativo.

Uso de pictograma:

Se visualiza, en el contexto de la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa, que una de las familias resultante del procesamiento de datos en Atlas ti con mayor impacto fue la relacionada con el uso de pictogramas, González, et al (2014) plantea “Un sistema pictográfico es una herramienta que permite la representación del lenguaje mediante dibujos, fotos e imágenes” p. 34 los cuales fueron utilizados en cada uno de los momentos del desarrollo del proyecto CommuniArtis; los pictogramas se seleccionaron de acuerdo con las temáticas que se trabajaban en cada sesión. El uso de estos fue bien acogido por cada uno de los participantes quienes demostraron interés por observarlos, manipularlos y hacer uso de ellos; se evidenció, además, una buena aceptación por parte de la mayoría de los padres y acompañantes los niños y adolescentes a excepción de una de las madres quien en alguna ocasión manifestó “los pictogramas están impidiendo que mi hijo se comunique de forma verbal, por eso en mi casa los dejé de usar”, lo anterior permitió identificar el afán y la necesidad que expresa la madre por exigirle a su hijo que comunique de oralmente sin tomar en cuenta que por la macroglosia, característica del Síndrome de Down, no es posible que el niño lo logre hacer, de manera inteligible; por otro lado, se pudo observar la resistencia de la madre hacia el uso de formas alternativas de comunicación.

A continuación se describe tanto el uso de pictogramas como su impacto en cada uno de los niños y jóvenes participantes en el proyecto:

En el participante JB1 se pudo notar que su proceso comunicativo predominó desde lo no verbal; así mismo se pudo evidenciar que con este participante no se había hecho un acercamiento a los pictogramas en situaciones anteriores, por tal motivo fue necesario hacer una aproximación paulatina de estos en los que se inició con pocos pictogramas y de fácil comprensión para él como por ejemplo -Bien y mal-, y en la medida en que se alcanzaron algunos logros en el reconocimiento se fueron introduciendo otros -frutas, emociones, animales, entre otros- relacionados con las temáticas a trabajar en cada una de los momentos; inicialmente y debido a su proceso de adaptación y las conductas disruptivas que manifestó el acercamiento a los pictogramas no se llevó a cabo de forma efectiva, durante el proceso se observó que en la medida en que estos aspectos mejoraron su acercamiento a los pictogramas se fue dando de forma

natural ya que el niño demostró curiosidad por observarlos, tocarlos y manipularlos; al finalizar se evidenció que el algunos casos especialmente en los más próximos a su contexto logró realizar la asociación de la imagen con la acción de la misma, lo que además dejó notar proceso de expresión y comprensión.

Se evidencia la aceptación de los pictogramas por parte del participante JB1, además de la atención con la cual está observando el tablero, así mismo, manifestó cada vez más agrado y disposición hacia las actividades, mejorando sus habilidades atencionales de forma evidente.

En el caso de la participante GC2 se observó que “Identifica y comprende pictogramas de saludo y de estados de ánimo, pues al presentarle pictograma de “bien o mal” hace elección y lo expresa con sus dedos. Lo anterior se debe al acercamiento que ha tenido la niña al uso de pictogramas antes del ingreso a la Sala de CAA, se evidenció reconocimiento de varios de los pictogramas usados en cada uno de los momentos de la rutina -saludo, ida al baño, refrigerio, actividad al aire libre, actividad central, despedida-, como ya se mencionó ya la familia había iniciado un proceso comunicativo con la participante mediante el uso de los pictogramas lo que contribuyó al proceso desarrollado desde el proyecto CommuniArtis; cabe resaltar que la participante en algunas ocasiones articulaba algunas palabras o los últimas silabas palabras para comunicarse con los demás.

Lo anterior demuestra que la participante tiene buena comprensión y hace uso adecuado de los pictogramas, su dificultad se centra en la parte expresiva; otro ejemplo de GC2 y su uso de pictogramas y de su progreso se describe de la siguiente forma, “adquirió nuevos pictogramas y su significado en relación con el objeto concreto, GC2 utilizó el tablero de comunicación para manifestar cómo se sentía y lo que más le gustaba hacer, a lo cual realizó la seña de comer”. Se evidenciaron los progresos alcanzados por la participante en cuanto al uso y manipulación de los pictogramas y su nivel de comprensión.

Al finalizar el proceso GC2 logró realizar otros procesos usando los pictogramas “Al finalizar el recorrido la niña, con el apoyo de los pictogramas, organizó de forma secuencial los animales que habíamos vistos, produciendo su sonido y su nombre de forma verbal, demostrando así cuáles animales fueron de su mayor agrado y cuáles no,

lo que permite concluir que ella logró manifestar y comunicar de forma eficaz sus pensamientos y emociones con agrado y sin frustración por medio de los pictogramas”

Se nota la asociación entre el pictograma con la imagen y el sonido característico que los animales observados durante el recorrido, así mismo, procesos atencionales y de memoria.

El participante JC3 al iniciar el proceso manifestó tener conocimientos sobre el uso de los pictogramas, esto puede relacionarse al acercamiento y uso que hizo de estos en los anteriores proyectos a los que también estuvo vinculado, se notó durante las intervenciones que realizó uso adecuado de los pictogramas para indicar el estado de ánimo en el que se encontraba en cada una de las sesiones y para señalar las acciones que con frecuencia más le gustaba hacer; al finalizar fue él quien en algunos casos fue hizo uso de estos para indicarle a sus demás compañeros las acciones o actividades que debían realizar; en cuanto al nivel comunicativo se puede resaltar que hace uso frecuente de la verbalización, señas, pictogramas y de la deixis como formas comunicativas.

Al referirse al nivel comunicativo del participante JP4 se reconoció el vocabulario amplio que maneja el participante aunque con algunas dificultades en la composición de algunas oraciones el adolescente JP4 desde el inicio manifestó agrado y disposición por el uso de los pictogramas y evidenció tener conocimiento y uso de varios, sobre todo aquellos que se relacionaron con -habilidades sociales, animales, frutas y toros- al igual que el anterior participante se puede deber al aspectos logrados en anteriores proyectos y al trabajo que se realizaba en casa; durante las sesiones evidenció mayor interés y disposición hacia su uso al mismo tiempo en que lograba asociar la imagen con las acciones y articular la palabra a la cual correspondía; al finalizar el participante no solo realizó uso de los pictogramas sino que a través de estos logró articular otros procesos como el que se resalta de asociar el objeto real con el pictograma del mismo. “maneja un vocabulario amplio en el cual asocia la palabra con el pictograma que se le está enseñando”.

Desde la vinculación del participante CM7 al proyecto se reconoció que su forma de comunicación está mediada fundamentalmente por la verbalización con apoyo de algunos movimientos corporales, se reconoció que su vocabulario es muy amplio pero que presenta dificultades al momento de contextualizar una conversación, de forma

frecuente suele cambiar repentinamente los temas conversacionales, su proceso comunicativo está influenciado por el uso recurrente de preguntas, poco tiempo de espera para escuchar las respuestas y por el escaso respeto de los turnos conversacionales.

CM7 inicialmente no manifestó mucho interés hacia el uso de los pictogramas ya que su comunicación es de forma verbal, pero durante el proceso fue motivándose a hacer uso de estos hasta adquirir un buen manejo de ellos, en varias ocasiones los utilizó para elegir un objeto entre varios como se evidencia en la fotografía y en el análisis de la misma “Su acercamiento a los pictogramas ha sido un poco distante desde su llegada a la sala de comunicación, pero fue en esta sesión donde la experiencia directa y las relaciones con su realidad, le permitieron comprender que los pictogramas pueden ser utilizados en cualquier situación y lo más importante le permite transmitir lo que está pensando, además de sentirse atraído hacia ellos, ya que su lectura de imágenes es muy buena”.

La siguiente cita permitió demostrar cómo a partir de las diferentes intervenciones CM7 fue manifestando agrado y le halló la importancia y significado al uso de los pictogramas “cada vez se muestra más interesado por observar, conocer y utilizar pictogramas, como un elemento anticipatorio, comunicativo, de lectura y que además le permite mejorar las interacciones con sus compañeros” “Reconoce los pictogramas ofrecidos y enuncia uno por uno eligiendo el de su interés, en el partido usó el tablero de comunicación como un elemento mediador del partido, ya que por medio de este mostraba a sus compañeros que habían cometido una falta o hecho gol”. “En la visita a la biblioteca el hizo la observación, interpretación y lectura alrededor de cuatro pictogramas, entre ellos: leer, biblioteca, libro y tesoro”. Lo anterior puede demostrar la forma como el niño fue acercándose de forma natural y a partir de sus intereses a los pictogramas hasta identificar en ellos una forma de comunicación y de interacción con sus compañeros.

Se reconoció la importancia que tuvieron las canciones, la lectura de los cuentos, las salidas a los diferentes lugares como parte del proyecto de aula y la forma como estos contribuyeron al proceso comunicativo de los participantes a partir de la experiencia directa con otros contextos-, las canciones y la música se convirtieron en un elemento fundamental ya que a partir de la interpretación de las canciones lograron adquirir

nuevo vocabulario y de esta forma de fortalecer su proceso comunicativo y de interacción.

Por otro lado a partir del uso de una rutina diaria y de los pictogramas que se usaron en cada uno de los momentos se logró que se tuviera mayor uso de estos por parte de todos los niños y adolescentes incluyendo a lo que se comunican desde la oralización, los cuentos permitieron además del fortalecimiento de la comunicación potenciar las habilidades de escuchas, atención, memoria, entre otros procesos; los pictogramas se fueron introduciendo a partir del reconocimiento de las capacidades de los participantes ya que una vez interiorizados los del momento del saludo se fue realizando el acercamiento a otros teniendo en cuenta las temáticas trabajadas en cada uno de los momentos de la rutina.

Música y Comunicación:

Otra categoría que impactó en el proyecto fue la relación música –comunicación; se tomó en cuenta que la música en tanto componente motivacional convoca a los niños y adolescentes a participar de forma activa y teniendo en cuenta sus intereses; Riccardi (2006) plantea que “la experiencia artística favorece el establecimiento de un contacto en donde la música pasa a ser el centro y el objeto intermediario que potencia la interacción y la participación” p. 133. Es así como ésta ayudó a fortalecer otros procesos en cada uno de los participantes, tal como se citó en uno de los diarios de campo elaborados.” El lenguaje musical ha sido de gran importancia en nuestro proyecto ya que es por este que la interacción, el reconocimiento, la atención, la escucha se han fortalecido, el tener una canción personalizada con el nombre de cada participante fue fundamental en el reconocimiento del otro y el auto reconocimiento, los participantes esperaban el momento en el que fueran nombrados para realizar acción favorita. La canción permitió fortalecer la interacción entre padres e hijos.

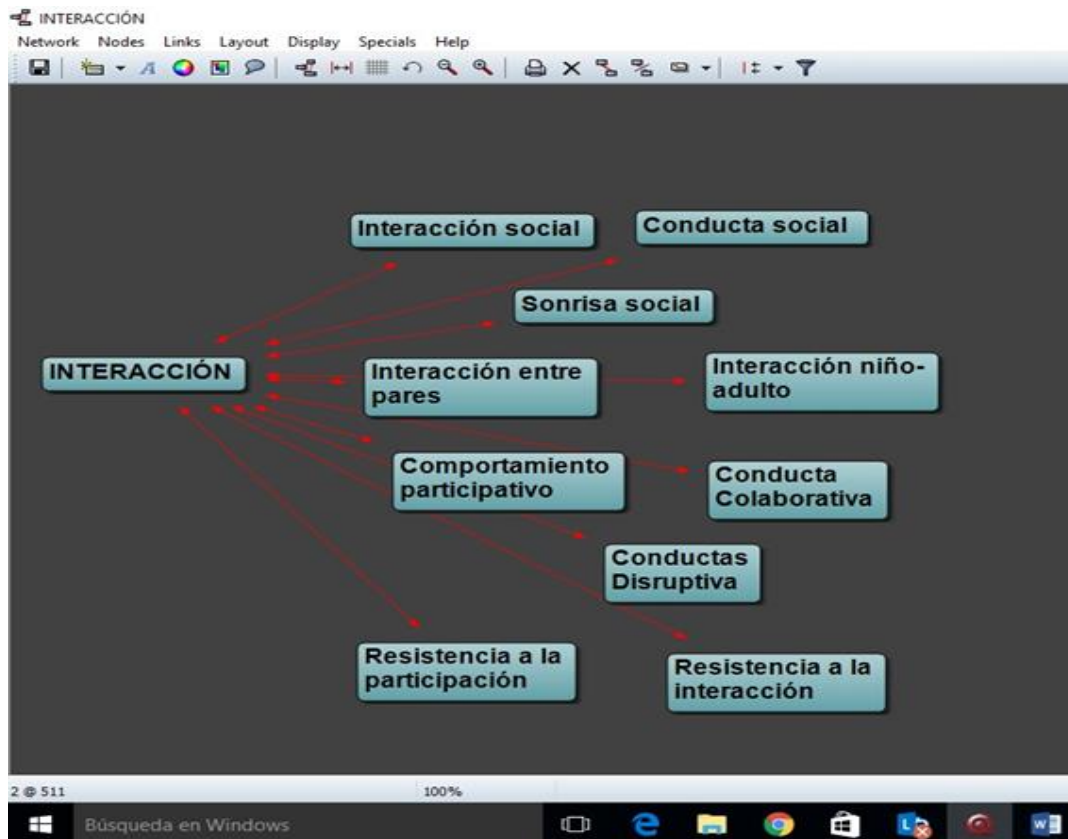
La música fue una buena estrategia pedagógica porque generó tener un ambiente acogedor y promover la comunicación de los participantes desde el uso de la deixis y la expresión gestual-corporal; en el caso de la participante GC2 se resalta que al iniciar tuvo un poco de dificultad para adaptarse al espacio lo que impidió que participara de forma activa en el momento de saludo y en las canciones que se realizan; poco a poco, y en la medida en que su proceso de adaptación mejoró, se facilitó la participación comportamiento observado mientras aplaudía, sonreía y hacía uso de la deixis para

interactuar con sus compañeros; al culminar el proceso la participante se mostró más atenta y participativa evidenciando recordar la letra de algunas canciones y recordando las que se cantaban en determinado momento como el de -Despedida-; se cita “En primer momento se cantó la canción de saludo para disponer el ambiente, GC2 estuvo sentada en las piernas de su madre y tarareaba la canción de buenos días; al iniciar la canción de los instrumentos comenzó a interactuar con sus demás compañeros, a medida que se fueron nombrando señalaba donde estaba ubicado haciendo referencia a quien era cada uno, así demostró y logró establecer vínculos con los demás compañeros por medio de risas y desde el intercambio de instrumentos”. La música se convirtió en un pretexto para que la participante iniciara procesos comunicativos y de interacción con algunos de sus compañeros.

La música permitió, en varios participantes, articular procesos de comunicación, interacción, cognición y habilidades sociales, en los diferentes momentos de la rutina, por ejemplo a la hora de la llegada de los niños, a la UPN, se recurría a canciones relacionadas con ese momento; ellos la identificaban y realizaban las acciones propuestas en su contenido, como realizar acciones, expresar emociones y estados de ánimo.

La participante MJ8 inicialmente evidenció no solo procesos comunicativos, sino también de memoria y atención al recordar la letra de las canciones y hacer uso de estas para saludar y despedirse de sus compañeros; durante y al finalizar el proceso se mantuvo motivada por cantar cada canción dependiendo del momento de la rutina así mismo solía recordarlas de forma inmediata al realizarse preguntas como: ¿Recuerdan la canción de despedida? generalmente era quien tomaba la iniciativa para empezar a cantar “Para terminar la sesión se cantó la canción de despedida, MJ8 la recordó fácilmente por lo cual la guturalizó de principio a fin además de estar pendiente y realizar de deixis para mostrar quien hacía falta por despedirse. Guturalizó la canción de saludo y mostró su gusto por tocar la caja china, además de realizar deixis para señalar qué participantes hacía falta por saludar”

INTERACCIÓN



El gráfico anterior arrojado por Atlas ti evidencia las categorías de análisis relacionadas con el tipo de interacción que establecieron los niños y adolescentes del proyecto CommuniArtis durante los periodos de intervención pedagógica la cual estuvo basada desde un modelo constructivista que privilegia las experiencias e interacciones que los participantes logren establecer con el contexto a partir de la curiosidad, exploración, descubrimiento y realización de preguntas que le permitan aprender según sus intereses y capacidades.

“Los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones que pueden calificarse como procesos sociales. Así, la comunicación es fundamental en toda relación social, es el mecanismo que regula y, al fin y al cabo, hace posible la interacción entre las personas. Y con ella, la existencia de las redes de relaciones sociales que conforman lo que denominamos sociedad. Así entonces, los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones que pueden calificarse como procesos sociales” (García, 2004, p. 56).

Lo anterior permite reconocer a cada sujeto con necesidades, intereses, motivaciones, autonomía y libertad para expresar lo que siente o piensa, al mismo tiempo posibilita las construcciones sociales que impulsan al sujeto a conocer, comprender, comunicar y expresar el mundo de distintas maneras.

A continuación, se dará una breve explicación del significado de cada uno de los códigos que emergieron de la familia de interacción y la manera cómo cada uno de los niños y adolescentes, del proyecto pedagógico CommuniArtis, evolucionó mediante la intervención pedagógica.

Interacción social.

Es importante resaltar como la interacción social fue uno de los ejes principales del proyecto entendida desde los planteamientos de Goffman, (citado por Gonnet 2010), como una conducta propia de una o varias personas que se encuentran una frente a otras para establecer diferentes procesos e intercambios de experiencias, es por esta razón que se resalta la importancia de vincular y fortalecer está en cada uno de los momentos que se llevaron a cabo en las diferentes intervenciones.

La niña identificada como GC2 al iniciar el proceso evidenció timidez, esta conducta se atribuye a que se encontraba en un ambiente nuevo y extraño para ella y en compañía de personas que no conocía, por tal razón fueron necesarias varias sesiones para que se adaptara al lugar y de esa forma pudiera establecer procesos de interacción con los compañeros, durante el proceso y a través del establecimiento de procesos de empatía su comportamiento e interacción fue mejorando, hubo momentos es los que compartió con sus pares y adultos las experiencias o productos que elaboró; por ejemplo, “compartió con sus pares y sus profesoras cada vez que termina una galleta”, esto evidenció los procesos de interacción que se lograron establecer entre los participantes a través del diseño de diferentes actividades; en el periodo de finalización del proceso de GC2 se logró que fuera ella quien tomaba la iniciativa para establecer procesos de interacción con los demás participantes del proyecto en diferentes momentos de la rutina, tal como se refleja “En la toma del refrigerio se evidenció que Gc2 estableció procesos de interacción con JB1 y su hermano” Lo anterior evidenció la interacción que estableció la niña no solo con su par sino también con un adulto de forma autónoma.



En la fotografía se observa a GC2 mientras establece procesos de interacción social en el momento de saludo.

El participante JD6 al iniciar las intervenciones reflejó interacción social solo con algunos de sus compañeros, especialmente con los de su colegio y con algunos adultos, aunque este proceso no se dio de forma constante por las varias inasistencias lo que impidió que el fortalecimiento de esta área se diera de forma constante; pese a esto hubo momentos en los que su interacción fue muy efectiva tal como se evidencia en la fotografía en la que aparece con varios de sus compañeros mientras planean una estrategia de juego.



“En la imagen evidencia cómo los niños logran establecer vínculos afectivos a pesar de las diferencias y condiciones en las que se encuentran, lo que fortalece la interacción social e incrementa la participación en los diferentes escenarios”.

El participante OC5 inicialmente se mostró un poco tímido al momento de intentar establecer interacción social con las demás compañeros, quizás como consecuencia de llegar a un lugar nuevo para él y con personas extrañas; a lo largo del proceso demostró tener grandes habilidades comunicativas que le permitieron promover proceso de interacción con otros, como su compañera MJ8, GC2 y las maestras; al finalizar por medio del interés, la curiosidad y su deseo de conocer cada vez más realizaba preguntas de forma constante con lo que logró fortalecer su interacción social con pares y adultos. MJ8 es una adolescente que ha estado en procesos anteriores de la Sala de CAA, los cuales le han permitido fortalecer su proceso de interacción, sin embargo, al iniciar se observó comportamiento de timidez frecuente por medio de conductas como taparse el rostro, asimismo se hizo evidente que su condición física en muchas ocasiones limita su posibilidad de interacción requiriendo de apoyo y motivación, situaciones que interrumpe establecer interacciones con sus pares y demás miembros, en el proyecto Exploro la U, ha logrado tener un acercamiento con sus compañeros y maestras poco a poco fue modificando esta conducta y mostrándose más dispuesta para interactuar y establecer comunicación con los demás; al finalizar el proceso logró relacionarse de forma adecuada con cada uno de los miembros del proyecto, igualmente recibir apoyo para su traslado, lo que hizo posible el disfrute de nuevas actividades en las que la interacción social fue fundamental, como el partido de futbol que se planeó como parte de una intervención pedagógica, tal como se refleja en la fotografía.



Conducta social.

Según el gráfico y los aspectos desarrollados a lo largo del proyecto de investigación otras de las categorías que se planteó y que cobró importancia fue la relacionada con la conducta social al abarcarse esta como el conjunto de habilidades sociales adquiridas por los sujetos en los diferentes ámbitos y contextos que le permiten relacionarse; es definida por Homans (1962) la conducta social como aquellos comportamientos de las personas en la sociedad, por este motivo desde el proyecto se vio la pertinencia de abordar este aspecto en el desarrollo y en el proceso de observación que se realizó durante el proyecto.

Se identificó al participante JB1 quien desde el momento inicial del proceso mostró su gran habilidad para desarrollar conductas sociales, especialmente con las maestras y personas adultas, en pocas ocasiones logró hacerlo con sus pares; durante el proceso se pudo evidenciar que este aspecto se fue fortaleciendo en la medida en que por iniciativa propia recurría a saludar, ya fuese por medio de un brazo, un beso u ofreciendo su mano, en la etapa final se observó que el participante estuvo cada vez más motivado y dispuesto a establecer nuevos vínculos sociales con otras personas inclusive cuando no los conocía o en el momento de una actividad como lo evidencia la siguiente cita tomada de uno de los diarios redactados “cuando nos detuvimos para contar las bicicletas, él saludaba a los ciclistas y se emocionaba al ver que venían más”. Es importante analizar que JB1 muchas veces requirió de apoyo para interactuar de manera asertiva, el saludar a extraños o no establecer límites en las interacciones con personas desconocidas, y, al contrario, no establecer vínculos con sus pares evidencia que requiere de apoyo para reconocer su rol en los procesos de interacción.

La participante GC5 al inicio del proceso evidenció muchas dificultades al momento de establecer conductas sociales tanto con sus pares como con los adultos, con frecuencia solía esconderse detrás de su mamá para de esta forma impedir que los demás participantes la miraran o trataran de acercarse a ella “GC2 se sienta en las piernas de su mamá y tapa la cara con sus manos”; durante el transcurso y al finalizar las sesiones se pudo notar como la niña fue modificando este comportamiento en la medida en que logró establecer procesos de interacción con los demás integrantes del proyecto, lo que permitió reflejar conductas sociales como la de saludar a todos, tal como se evidencia “GC2 saluda de la mano a las personas que están en la Sala”

Otro de los participantes es JC3 quien desde el inicio del proyecto demostró manejar diferentes conductas sociales que se reflejaron desde la forma como saludaba a todas las personas con las que se encontraba sin importar si las conociera o no, ante esto se hizo importante durante el proceso hablar con él y explicarle los motivos por los cuales no se puede saludar de beso ni hablar con todas las personas desconocidas que se encuentren por la calle, por otro lado se pudo evidenciar en él aptitudes de coqueteo cuando veía muchachas, generalmente estas las manifestó por medio de guiño de ojos, piropos de forma verbal y algunas veces besos en la mano o mejilla, las anteriores situaciones generando una retroalimentación constante para el participante frente a su conducta social desacertada para ajustar a las exigencias del contexto y al estatus de edad –joven–

Pero a pesar de lo mencionado en el párrafo anterior el participantes mostró resistencia hacía algunos de sus compañeros como fue el caso de los OC5 y MJ8 a quien inicialmente se negó a establecer proceso de comunicación e interacción, sin embargo, en la etapa final del proyecto se pudo evidenciar como esta conducta fue cambiando por medio de la estrategia de ayudar al desplazamiento de sus compañeros en silla de ruedas y empezó a manifestar mayor interés para estar con ellos, lo que permitió fortalecer las habilidades sociales; evidencia tomada de uno de los diarios de campo “A su llegada JC3 se dirigió a saludar a todas las personas que nos encontrábamos en el lugar en este momento se le solicitó que saludara a OC5 quien también había llegado ante esto el participante miró a todos los lados extendió su mano y procedió a saludarlo OC5 por su parte acompañó con una gran sonrisa”.

JD6 como se ha venido señalando durante todo el análisis el proceso con este participante no se llevó a cabo de forma constante lo que dificulta dar evidencias de su evolución a partir de los tres momentos del proyecto -inicio-durante-final-, sin embargo se puede señalar que en lo observado en las sesiones a las cuales asistió sus comportamientos sociales estuvieron mediados por la interacción que estableció con algunos de sus compañeros, con los que presentó mayor afinidad y quienes también estudiaban en el mismo colegio y vivían en la misma localidad tal como lo señala la siguiente cita “JD5 y los participantes que vienen de Engativá se saludaron e intercambian tanto miradas, conversaciones y objetos constantemente”.

De OC5 se puede decir que su conducta social en cada uno de los momentos fue bastante fluida ya que desde el ingreso al proyecto salvo en pocas ocasiones siempre se mostró dispuesto a interactuar con los demás integrantes del proyecto como de las actividades lo cual hizo que su comportamiento social fuera de forma constante y permanente en cada una de las situaciones. “OC5 llegó sonriendo y espontáneamente saludó a las docentes en formación de manera verbal dijo -Buenos días como están-, a lo cual se le respondió bien y tu OC5 ¿cómo estás?, él se sonrojo, miro a su padre y dijo - bien, gracias; interactúa normalmente con sus pares y con las personas que se le acercan, busca hacer amigos y es muy receptivo en las cosas que se le dicen”.

La participante MJ8 inicialmente manifestó conductas de timidez o de resistencia las cuales se reflejaron en los momentos en los que cubrió su rostro para evitar el saludo u ocultándose en el coche en el que era movilizaba, lo que hizo difícil de su conducta social en estos momentos se diera de forma natural; durante el proceso y a través de las interacciones que estableció con sus compañeros y con las maestras este comportamiento fue modificándose y poco a poco dejó de cubrirse el rostro; en el momento de finalización se observó que lograba para ese momento establecer procesos de interacción y socialización con otras personas tal como se evidenció en una de las sesiones “ al entrar al Gimnasio MJ8 guturalizó “Buenos días” al instructor que acompañó y dirigió la sesión...MJ5 guturalizó espontáneamente las palabras gracias y chao al vendedor”.

Sonrisa social.

Desde la postura de Londoño (2011) “La sonrisa social en los seres humanos es una expresión común que refleja placer o entretenimiento” p. 353 desde esta postura se vio la pertinencia de abordar esta categoría a partir de considerar que desde el diseño de diferentes actividades en las cuales se involucra el juego como medio para generar experiencias a partir de las cuales los participantes recurrieran a esta como forma de expresar el agrado y placer.

Se evidenció el caso del participante JB1 quién en cada uno de los momentos del proyecto hizo uso frecuente de esta para manifestar el agrado y satisfacción con la realización de las diferentes actividades propuestas, se considera que esta expresión fue permanente en el niño durante los diferentes espacios del proyecto. “Se estuvo muy sonriente durante el saludo”

Se ejemplifica también el caso de la niña GC2 se reconoce que hizo uso de esta en todas las situaciones de la rutina y del proyecto como forma de expresar agrado ante una situación o actividad que le impactara o fuera de su interés “GC2 volvió a ocupar su lugar; al pasar y recibir la ficha de los casilleros, sonrió demostrando agrado y el por fin de poder correr y explorar todo el espacio”.

Interacción entre pares.

Esta categoría hace referencia a las relaciones establecidas por los participantes vinculados al proceso, las cuales permitieron la adaptación social, reconocimiento del otro y construcción de aprendizajes de manera colectiva, siendo estas primordiales en el desarrollo social de todo sujeto de acuerdo con Piaget, J. (1966), la sociedad es, como toda organización, un sistema de interacciones en las que cada individuo constituye un pequeño sector, biológico y social al mismo tiempo, es decir mediante la interacción continua el sujeto logra desarrollarse, adquirir habilidades y capacidades que le permitan establecer todo tipo de relación con el entorno; asimismo este logra asimilar los cambios del mundo a medida que se encuentre activo en la sociedad.

De esta manera, se logró evidenciar como los niños y adolescentes crearon códigos comunicativos los cuales les permitieron el intercambio de significados como en el caso de la joven MJ8, quien desde el inicio mostró empatía hacia sus demás compañeros pero dadas las particularidades físicas por su síndrome de Moebius sus ideas no eran entendidas con facilidad, lo que llevo a fortalecer sus capacidades de guturalización y de esta manera establecer interacción con sus pares esto se hizo evidente en una de las sesiones en las que MJ8, OC5, y JB1, juegan a pasarse los balones, cada uno respeta su turno; a través de sonidos, sonrisas y expresiones gestuales y corporales manifiestan el agrado por estas actividades, lo que demuestra la intencionalidad comunicativa de cada uno de ellos y al mismo tiempo la capacidad comprensiva para entender las señales emitidas por el otro y darle un sentido; otro momento importante se dio cuando MJ8 entró a la Sala de Comunicación y se dirigió al rincón de literatura donde se encontraba GC2, para llamar su atención quiso botar todos los libros al piso, pero GC2, le mostró su mano y le quiso decir “no”, por lo cual MJ8 paro, esto muestra cómo a través del trabajo pedagógico los participantes a partir del establecimiento de unas rutinas y las lecturas del contexto, identifican las normas y reglas socialmente establecidas en las diferentes dinámica del proyecto.



En la anterior fotografía se evidencia como las participantes MJ8 y GC2, establecieron interacción haciendo uso de los signos manuales, sonidos, palabras y guturalizaciones al jugar con el balón.

En el caso del participante CM7, desde el inicio mostró empatía por algunos de sus compañeros con los que comparte en el colegio y los cuales hacen parte del proceso logra incorporarse rápidamente a las actividades esto se evidenció en uno de los momentos del refrigerio cuando los niños CM7, JP4, JC3 y JD6, fueron al restaurante a tomar sus onces, allí generalmente interactúan, haciendo intercambios generalmente iniciados por CM7, quien hace preguntas a sus compañeros sobre que trajeron, que les gusta, entre otras. Estrategias pedagógicas que han motivado interacciones de manera espontánea en espacios naturales – restaurante –, asimismo el proceso ha mostrado participación ante las diversas actividades y se evidencia que cuando alguno de sus compañeros tiene dificultades el suele apoyarlos en lo que necesiten, pero en ciertos momentos se vuelve invasivo, puesto que no escucha a sus pares y no les permite intentar y aprender por medio de sus experiencias, esto ocurrió en una de las actividades centrales en las que para ingresar a la sala de tiflología debían buscar una llave, allí realizó un trabajo colaborativo con GC2, donde él fue quien encontró la llave e involucro a la niña para que abriera la puerta, aunque no permitió que la niña lo hiciera sola; CM7, suele ser amable y servicial con sus compañeros, ya que los ayuda en cualquier actividades si lo precisan, pero no permite que estos encuentren la solución, razón por la cual se ha venido trabajando con el joven para que el entienda que todos hacen parte de un proceso formativo y que es importante que todos se involucren; su participación con pares se ha ido incrementando y es él quien invita a realizar las actividades a sus compañeros.



Esta fotografía permite evidenciar la estrecha relación de amistad que tienen JD6, JC3, JP4 y CM7, en la que todos están pendientes del bienestar del otro, juegan e interactúan constantemente desde sus diferentes formas comunicativas, como la deixis, la gestualidad, señas y la oralización. Asimismo, se resalta que este lazo de amistad no solamente se construye porque compartan en el colegio sino también porque tienen intereses comunes acordes a su edad.

El niño OC5, desde el inicio de su proceso su participación fue constante, pero se le dificultó establecer interacción con sus pares dadas las características físicas de su parálisis cerebral – el participante con movilidad reducida– y de que este no se encuentra escolarizado, lo que impide las relaciones con los otros, en una de las sesiones OC5, tomó un carnet y preguntó cuál era el de él, JP4, se acercó hacia el niño y le ayudó con la búsqueda a lo que él respondió de manera verbal -gracias- y sonrió, esto muestra los alcances del participante al interactuar con otras personas distintas a las de su cotidianidad, en el transcurso del proceso OC5, ha logrado tomar la iniciativa para compartir con sus compañeros lo cual se hizo evidente en una de las actividades al aire libre cuando OC5, estableció contacto visual con JP4 quien se acerca y le da la mano, OC5, sonrió y le dice -hola JP4-, así mismo en el trabajo grupal ayudó a GC2, a asignar los nombres a los títeres de manera espontánea y en uno de los momentos del saludo después de un tiempo determinado realizó intercambios de los pañuelos con sus compañeros e interactuó de manera autónoma, en todo el trabajo pedagógico ha logrado interactuar con sus pares en los diferentes momentos como en una de las tomas de refrigerio cuando OC5, con MJ8, intercambiaron y compartieron alimentos la joven guturalizó palabra carro señalando a OC5, y al padre, a lo que este sonrió y comunicó de manera verbal que en ocasiones se iban todos, esto muestra la importancia de posibilitar espacios en los que los niños de manera natural puedan entablar relaciones con los otros

y construir aprendizajes que les permitan desarrollar su capacidad comprensiva y expresiva.

Asimismo, en casos como el del niño JB1, se pudo evidenciar cómo este en la medida de su proceso pedagógico fue logrando establecer relaciones con sus pares que antes se dificultaron por las conductas disruptivas como: llorar, salir corriendo, hacer pataleta, empujar..., lo cual no favorecía la interacción con los demás, en una de las sesiones JB1, estuvo atento a lo que hacían sus compañeros e iba y los imitaba, ellos reaccionan de forma afectiva y le enseñaban a JB1, como debía hacerlo. La interacción con JB1, ha cambiado de manera positiva frente a otros compañeros; mientras que con el joven JD6, debido a sus inconsistencias en el proceso se interrumpió con lo logrado, lo que lleva a reflexionar que en este tipo de trabajos pedagógicos es importante ser constantes lo que favorece el desarrollo integral del niño, en ocasiones JD6, realizó preguntas por medio de su gestualidad acompañadas de señas naturales, las cuales logran comprender sus compañeros y dar respuestas en algunas ocasiones a través de la oralidad, en otras situaciones comparte la mesa con sus compañeros de colegio, allí todos intercambian miradas y objetos, en esta ocasión JD6, trajo onces tanto para él como para su amigo JC3, es evidente que su comunicación se da de forma más efectiva por medio de la gestualidad, la cual sus compañeros logran comprender; en una de las salidas a la biblioteca Luis Ángel Arango JD6, logro interactuar con un participante diferente cuando participó en la dinámica del préstamo de libros y posteriormente hizo intercambios con JB1, cuando terminaba de leer le pedía al niño que cambiaran de libro, esto lo hacía por medio de la deixis, además de entregarle su libro, para que su compañero comprendiera que deseaba explorar su cuento, es de esta manera como la interacción se dio de forma natural en la que cada uno se expresa como mejor se sienta dependiendo a sus habilidades y particularidades.



En esta foto se evidencia el juego y la interacción entre los niños GC2 y CM7, lo que fortaleció los vínculos afectivos entre los participantes y generó experiencias clave a trabajar en futuras planeaciones; asimismo se ve el rol que tiene cada uno en el ejercicio y las normas básicas para desarrollarlo como el esperar turno, seguir secuencia e identificar que existe otra persona.

Es así, como la interacción entre pares fortaleció las habilidades de los sujetos y dio la posibilidad de entablar lazos de amistad que influyan en el desarrollo de las diferentes dimensiones, en el caso de GC2, a través del proceso de adaptación al espacio se logró establecer relaciones no solo con los participantes sino con el entorno en general en una de las actividades centrales GC2, recorre los espacios donde están sus compañeros y revisa las frutas que ellos tienen, y muestra las de ella con JD6, realizan un intercambio de frutas, haciendo procesos de interacción donde las señas, sonidos y contacto visual, permitieron la intercomunicación entre ellos, otro de los momentos importantes se dio en el restaurante cuando GC2, logró establecer interacción con JB1, intercambio los alimentos que individualmente traían e imita acciones de sus pares, la sonrisa demuestra la satisfacción de poder encontrarse en ese lugar, se hace necesario continuar con el proceso pedagógico con esta participante puesto que esto le ha ayudado a su dimensión comunicativa y afectiva de manera significativa.



Esta foto evidencia como GC2 y MJ8, establecieron interacción a través de sonidos, guturalizaciones, palabras y señalamiento al tomar la imagen de MJ8, a quien reconoció y fue a buscarla sin que nadie lo pidiera.



Esta imagen da cuenta del proceso de reconocimiento del otro y la relación que se puede establecer, además se evidencia a la niña GC2, cuando comparte una foto con OC5, de manera verbal y corporal.

En las interacciones se evidenció la del joven JC3, quien siempre se había mostrado participativo en las actividades y en ocasiones manifestó agrado por rapear, el cual es un gusto que comparte con JP4, debido a su gran cercanía, generalmente siempre repitieron esta acción en cada una de las sesiones, luego de esto se daban la mano, se abrazaban y JP4, decía a JC3: “Bien papá”, en otros momentos interactuaron con CM7, quien buscaba por todos los medios acercárseles, cabe resaltar que en las últimas sesiones se ha observado que han podido establecer empatía y han fortalecido su proceso de interacción, lo cual es uno de los avances del joven ya que solía comunicarse solo con las personas de su entorno inmediato, pero en el proceso logró involucrarse con más participantes, esto se hace evidente en uno de los recorridos hacia la Sala de CAA donde

se le solicitó que ayudara a trasladar a MJ8, quien se encontraba en silla de ruedas, se destaca que en ocasiones anteriores no lo había querido hacer lo que evidencia que poco a poco ha ido estableciendo procesos de interacción y de empatía.

Por último, el participante JP4, quien se destacó por su participación y empatía con los diferentes compañeros en el proceso pedagógico logró fortalecer estas interacciones a través de las diferentes actividades, las cuales proporcionan herramientas para enriquecer las habilidades sociales, comunicativas y afectivas en una de las actividades centrales al ver que los productos eran reales miró a JC3, se sonrieron, chocaron sus manos y continuaron haciendo la fila, además se ha podido ver cómo se logró fortalecer los lazos de amistad entre los participantes esto se vio reflejado cuando tomo la iniciativa por ayudar a MJ8, quien no se niega, ni reacciona de forma negativa a su ayuda, se ha observado a JP4, acercarse varias veces a MJ8, y le dice ¿Bien? Lo cual evidenció el interés por saber cómo se encuentra su compañera, MJ8, por su parte solo lo observa, se ha evidenció a lo largo del proceso la gran afinidad que existe entre los participantes JP4 y JC3. lo que los motiva a trabajar de forma articulada y a estar pendiente el uno del otro, así mismo en las últimas sesiones por algunos momentos se une al dúo CM7, ante esto ninguno de los participantes ha reaccionado de forma negativa, por el contrario, se potenció el proceso de interacción entre ellos.



Esta imagen da cuenta de cómo a través de los diferentes ambientes diseñados, los niños y adolescentes puede comunicarse de manera natural por medio de la expresión corporal.

Lo anterior permitió dar cuenta de cómo la interacción entre pares juega un papel, trabajo cooperativo y el reconocimiento del otro, permitió generar sentido de pertenencia en el grupo y el desarrollo del sujeto, ya que fortalece las habilidades sociales, comunicativas, cognitivas, conductuales, afectivas y posibilitó que la persona pueda acceder a las normas sociales de manera natural; estas permitieron además la comprensión de las diferentes dinámicas que se dan en el mundo, las emociones, pensamientos e intenciones que ayudan al individuo a constituirse.

Interacción niño-adulto:

Esta categoría resulta de la importancia que tiene las relaciones que emergen en el contextos de los sujetos, debido a que el aprendizaje surge a partir de las relación entre las personas del contexto, en este caso en particular la interacción niño-adulto es indispensable debido a la influencia del rol que refleja el adulto, con mayor experiencia, Hohmann et al. (1988) Propone que el papel del maestro como un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes, en la medida que se produce una relación recíproca de compartir experiencias e ideas de forma activa por ambos agentes, se construye de forma dialógica los conocimientos, lo siguiente remite a las estrategias pedagógicas que se generan en los diferentes rincones, como se evidencia en la fotografía del participante OC5:



El juego simbólico, el cual es fundamental en el aprendizaje significativo y experiencias clave; propicia el intercambio de información y experiencias de los participantes, asimismo permite enriquecer la imaginación y el vocabulario.

Asimismo, OC5 se ha involucrado desde el inicio con las docentes en los diferentes escenarios de la rutina:

“En la toma del refrigerio OC5 interactuó con las docentes en formación, a través de pequeñas conversaciones donde mostró su intencionalidad comunicativa al responder y hacer preguntas sencillas, además dio cuenta de la correspondencia uno a uno en la interacción realizada, demostrando así su capacidad para hacerse entender cuando sus palabras se tornaron confusas y para lo cual hizo uso la deixis y miradas.”

Caso similar el de JB1, quien a través de un diseño de ambiente en la biblioteca interactuó con su docente: Buscamos los libros en cada estante, hasta que los encontré, así que se sentó y me indicó que me sentará a su lado. Comenzamos a explorar el libro, lo que demostró cómo los ambientes propiciaron reacciones en los niños y con ellos interacciones entre las personas del contexto real, esto se demostró cuando JC3, realizó actividades en el restaurante tubo gran afinidad con el chef por lo cual una vez lo vio al ingresar al restaurante salió corriendo le dio la mano en forma de saludo y este lo alzó por unos minutos.

Así mismo, la relación que se da entre el niño y adulto puede ser del brindarle apoyo físico cuando lo requiere, caso de MJ8: con ayuda de dos docentes en formación paso todos los obstáculos de la pista, además realizó todos los movimientos que se necesitaba para pasar cada uno de ellos, la participante saltó, rodó, movió sus extremidades y subió a los diferentes objetos, en ningún momento se limitó por su condición física, situación que se evidencia en la fotografía:



Cabe destacar que los procesos de adaptación sirvieron para que los niños y adolescentes logran procesos de empatía con cada una de las docentes y los cuidadores y a medida del tiempo incrementaron los vínculos, reconociendo el rol docente como un mediador que facilita los procesos de modelamiento y motivación, además la interacción proporciona herramientas útiles para el desenvolverse el sujeto en el mundo, construir su conocimiento desde la colectividad y desarrollarse de forma integral.

Comportamiento Participativo:

Roger Hart (1993), afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”. Por ende, esta categoría emergió debido a la necesidad de generar experiencias que susciten en el participante un interés particular y con ello signifique en él para incrementar la confianza en sí mismo y la interacción social en los diferentes escenarios, en el caso de GC2, quien al inicio de las sesiones mostrada timidez y resistencia a participar, pero a medida de irse vinculando con el espacio y las personas, hacia elecciones, tomaba roles, ejemplo de ello era en el saludo donde escogía cuál era su instrumento de preferencia, toma de la bolsa las maracas y expresa su gusto por ellas, caso similar el del JD6, Participó activamente en el saludo se reconoció a sí mismo y a sus compañeros, identificó su estado de ánimo con el apoyo del tablero de comunicación donde indicó que estaba feliz o CM7 quien a través del tiempo demostró una participación más activa en el saludo, ya que se muestra interesado por interactuar con sus pares y reconocerlos esto por medio de la deixis o la oralización, participó de manera activa, ya que fue él quien reconocía primero a sus compañeros y hacia uso de la deixis para identificarlos y mostrarlos a los demás. Asimismo, las actividades de la rutina –aire libre–, permitieron que los niños y adolescentes logren involucrarse; Posteriormente a petición de CM7 se llevó a cabo un partido de fútbol con todos los participantes, se evidencio que fue él quien tomó el liderazgo y fue el capitán de uno de los equipos, escogió a los niños con quien presenta más afinidad e interactuaba con ellos para darles consejos de como jugar y solicitar el balón.

Igualmente, los diseños de ambiente permitieron generar actividades en espacios reales y simulados, donde los niños y adolescentes se involucraron desde sus intereses, en el caso de GC2 en una actividad de simular la panadería, activamente asumió el rol

de vendedora junto con CM7, su compañero, al promover el intercambio con alimentos reales, o JD6, en una actividad de supermercado, participó de manera activa en la actividad, allí se mostró muy atento en el intercambio de frutas con sus compañeros, en la observación de cada elemento y su exploración, actividad que generó un interés similar en OC5, quien a pesar de llegar tarde, demostró de manera positiva las ganas de participar en la actividad, donde se le entregó unas fichas con imágenes de frutas las cuales debían utilizar para comprar frutas reales dependiendo los gustos de cada uno movió sus brazos y sonreía...; el anterior panorama dio como referente la necesidad de brindar espacios donde los sujetos se involucraran desde sus gustos e intereses, y con ello, participaran y fortalecieran sus capacidades para expresar sus opiniones de forma libre y se van construyendo sus criterios.

Conducta colaborativa:

Esta categoría hace referencia al proceso de construcción individual y colectiva que realizan los sujetos en los cuales existe la posibilidad de interactuar, explorar y reflexionar con relación a su aprendizaje, lo que permitió el intercambio de información, experiencias, significados y el desarrollo de habilidades interpersonales, en las que la palabra, el diálogo y la negociación entran a mediar estas situaciones dependiendo el contexto y las necesidades de la población, según Johnson, C. (1993), el aprendizaje colaborativo: aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento, es decir, estimula al individuo para que este tenga la iniciativa en su aprendizaje en relación con las diferentes dimensiones que lo lleven a participar en diferentes escenarios.

En este se logra ver como los sujetos a través de sus habilidades, capacidades y necesidades participan en la toma de decisiones, lo que genera independencia y motivación de todos los que hagan parte de este proceso esto se hizo evidente en una de las sesiones en las que el joven JC3, en una actividad de comprar frutas con unas fichas decidió hacer equipo con JP4, y se ubicaron juntos en la mesa compartiendo los materiales, lo cual permite ver como JC3, durante el proceso que se llevó a cabo en la Sala logra reconocer al otro, siendo esta situación un avance para la interacción de los dos, lo cual ocurrió en una actividad donde JC3, realizó uso de la deixis y de algunas

señas para indicarle a JP4, cómo era la secuencia de la rutina y cómo debía realizar cada uno de los ejercicios, así mismo le insistió en que mirara la forma como él realizaba los ejercicios para que luego él los hiciera solo; en participantes como MJ8, quien inicialmente se limitaba a seguir las instrucciones dadas para cada actividad pero a medida del proceso empezó a demostrar su participación la cual se evidencio en uno de los momentos del saludo al tomar la iniciativa de realizar deixis para decir a quien saludar, además recogió los instrumentos musicales que utilizaron sus compañeros y padres de familia para este momento, lo que posibilitó no solo entablar diferentes tipos de relaciones sino que se logran consolidar las interacciones.

Asimismo, otro de los niños CM7, inicialmente su comportamiento no permitió las interacciones con los demás participantes lo que creó una brecha para el aprendizaje social en el proceso pedagógico que se llevó a cabo con el logro establecer relaciones más constituidas en una de las sesiones se evidencio como este realiza la actividad sin ninguna dificultad, por el contrario, se convirtió en apoyo de los compañeros que debido a su compromiso motor requerían de ayuda. mientras que JB1, durante el proceso logró participar de cada una de las actividades propuestas ya que inicialmente se aislaba y no permitía el contacto con otros, en uno de los momentos del saludo se mostró colaborador al momento de guardar cada uno de los instrumentos; el joven JP4, quien siempre se ha caracterizado por su capacidad de adaptación y participación en diferentes escenarios a través del proceso logró fortalecer los lazos de amistad con sus pares en uno de los momentos de una actividad central fue uno de los participantes que más galletas realizó, utilizando la imaginación al realizarlas, su interacción con otros compañeros siempre fue activa, mostrándoles y en algunos casos apoyándoles en sus elaboraciones, estas situaciones dan la posibilidad a la persona de confiar en el otro y de construir el aprendizaje de tal forma que signifique para el sujeto.



Esta fotografía evidencia como el participante JD6, en uno de los recorridos hacia la biblioteca se hizo responsable de apoyar a OC5, con el desplazamiento de su silla de ruedas y así fue como logró incorporarse nuevamente a la actividad después de presentar una conducta disruptiva como irse corriendo a otros lugares de la UPN.



En esta foto se muestra la disposición de los participantes para apoyar los diferentes procesos de sus pares CM7, toma la mano de la niña GC2, para que esta logre culminar la actividad de manera satisfactoria.



Esta imagen da cuenta de la conducta colaborativa de los participantes JB1 y JP4, quienes ayudaron a la joven MJ8, a desplazarse en los diferentes momentos de la sesión, debido a su condición, esta situación fortaleció la interacción social entre ellos.

La conducta colaborativa permitió que los participantes tengan otro tipo de experiencias, las cuales llevan al sujeto a un aprendizaje vinculando al entorno social como factor elemental, además propician ambientes estimulantes y participativos para los individuos y estos consolidan las relaciones.

Conducta Disruptiva:

Esta categoría se puede conceptualizar desde diferentes perspectivas, según Castro, (2007). Se define como “una conducta en la que existe una violación del derecho de los demás o de las normas y reglas sociales apropiadas a la edad”, es decir como todas las acciones que realiza el sujeto sin seguir la norma para buscar un objetivo como llamar la atención, manifestar su disgusto...; los niños y adolescentes iniciando el proceso de intervención pedagógica tienden a llorar, ser voluntariosos y no participar de las actividades, caso de JB2, quien en el desarrollo de la rutina tuvo conductas disruptivas, como aislarse de sus compañeros, llorar, escupir, quitarse los zapatos y en algún momento hasta fue agresivo. Estas conductas se las atribuyo a que fue su primer día y no se anticipó correctamente; caso similar el de CM, en su primer día se dificultó

centrarlo, se encontraba ansioso y disperso, se le dificultó seguir las instrucciones, GC3, en las primeras sesiones tiende a hacer muy voluntariosa y decisiva.

En muchos procesos de adaptación a los sitios nuevos, los niños y adolescentes presentaban ansiedad lo que genera comportamientos disruptivos, JB2 En principio estuvo motivado por el juego, se divirtió ensuciándose y ensuciando a Daniela, probando ingredientes y amasando, pero luego de unos minutos, comenzó su conducta disruptiva, pateando, llorando, no quiso participar más y en ocasiones escupió, estuvo preguntando por su hermano, aunque se le modelaron las acciones que debía hacer, él fue indiferente y no le importó. JB1 mantiene periodos cortos atencionales por un tiempo más largo con aparatos tecnológicos. Su motivación es de poca duración, aunque el docente le ofrezca nuevas experiencias si a Joan no le interesa no participa, le gusta estar jugando y hacer lo que él quiere, sin que le digan nada, lo que deja ver que es un poco caprichoso y que en casa lo consienten y le permitió hacer todo tiende a manipular con sus conductas disruptivas para conseguir lo que quiere, suele ser caprichoso y consentido; el caso de JD6, presentó gran dificultad a la hora de prestar atención y concentrarse, por lo que empezó a deambular por diferentes lugares de la universidad, ignorando los llamados que se le hacían en repetidas ocasiones; cuando se le llamaba la atención evitaba el contacto visual y se reía de forma desafiante; en algún momento se tornó agresivo y empezó a lanzar piedras, participante que por sus inasistencia a las sesiones, duro todo el transcurso del proceso presentando ese tipo de comportamientos y paliativamente incrementando la intensidad, situaciones que se reflejan en:

“Cuando sus compañeros buscaban jugar y construir junto a él, se negaba y presentaba conductas agresivas, estas conductas son el resultado su poca asistencia, ya que esto ha truncado sus procesos de adaptación y su dificultad para compartir y socializar con los demás participantes...”

“Desde el ingreso al gimnasio mostró su inconformidad, ya que desde su oralidad poco inteligible, gestualidad y conductas agresivas expresaba que quería irse acercándose a la puerta para irse, esto no se le permitió, puesto que es una conducta repetitiva por su dificultad en la adaptación y permanencia en las actividades dirigidas y estructuradas...En algunos momentos participó en la actividad, ya que veía que sus compañeros seguían las instrucciones y realizaban los ejercicios, pero esta participación buscaba molestar y entorpecer la actividad...”

Cabe destacar que los comportamientos disruptivos están relacionados con las pautas de crianza establecidas desde el núcleo familia, la falta de establecimiento de límites y la falta de constancia en los procesos formativos, lo cual dificultó los procesos de adaptación y seguimiento de normas, situaciones que se evidenció la necesidad de implementar un trabajo pedagógico donde se involucren los distintos agentes de socialización.

Resistencia a la participación:

Apud (2008) define el término participación como un proceso de relación permanente que se establece entre dos o varios sujetos y a partir del cual se obtienen aprendizajes mutuos tanto para los niños como para los adultos. Tal como lo expone el autor esta palabra está asociada con la facultad que tienen los sujetos para establecer vínculos y relaciones que deben aportar a una construcción recíproca por medio de la cual todos los implicados deben obtener una experiencia o aprendizaje significativo, se consideró esta categoría teniendo en cuenta las resistencias evidenciadas por algunos participantes al momento de participar en una o varias actividades, lo que afectó directamente su proceso de interacción y adquisición de nuevos aprendizajes.

Se resalta el caso del participante JB1 que durante las primeras intervenciones manifestó resistencia a participar en algunas actividades evidenciando conductas disruptivas, llantos, intentos de huida o pataletas, de lo que se puede inferir que estos comportamientos estuvieron mediados por falta de reconocimiento del lugar y de las personas que allí nos encontrábamos, JB1 no participó en la actividad, aun así, lo acompañe y motive para que se integrara a la actividad, pero no quiso”. Durante el desarrollo del proyecto se pudo ir evidenciando que estas conductas fueron modificándose y que su disposición hacia las actividades cambió en la medida en que también se mantuvo más motivado por participar, aunque aún permanecía el comportamiento de salir corriendo de forma repentina.

JD6 en varios de las sesiones manifestó conductas disruptivas las cuales impidieron que se mantuviera motivado al momento de participar en diferentes actividades, así mismo este comportamiento al igual que otros que se intentaron fortalecer durante el proceso no se llevó a cabo de forma constante por sus inasistencias que afectaron varios de los procesos que se intentaron fortalecer un ejemplo de ello es la siguiente cita que se tomó de uno de los diarios de campo “En la actividad principal donde los niños junto

con sus maestras debían ir a la biblioteca para niños, en este momento JD5 se indispuso y se resistió a ingresar al espacio, esto se evidenció por su actitud evasiva, ya que se dirigía a lugares diferentes de donde estaban sus compañeros”; cabe resaltar que esta sesión fue una de las últimas a las que asistió el participante y ya había registrado varias hasta la fecha.

A pesar de que el desarrollo de las diferentes actividades con el participante JC3 fue en su mayoría muy significativas gracias a su motivación y al interés que manifestó durante todo el proceso hubo algunas ocasiones en las cuales en las que su disposición cambió debido a diferentes situaciones que de alguna u otra forma afectaron su reacción e impidieron que participara de forma activa en las intervenciones propuestas como se demuestra en la siguiente cita “en la siguiente intervención estuvo un poco molesto, se sentó en el piso y se negó a realizarla; pasaron algunos minutos y se incorporó de forma voluntaria a esta”. Hubo varias ocasiones en las que optó por asumir conductas disruptivas como dar la espalda cuando se le estaba hablando o simplemente se negó a participar en actividades en las que se encontraban otros compañeros; al finalizar el proceso se logró que este comportamiento fuera desapareciendo y de esta forma fortaleció su proceso de participación e interacción con otros compañeros que no lo había hecho antes.

Desde el primer día de ingreso al proyecto el niño CM7 manifestó timidez al momento de realizar el saludo como parte de la rutina, en varias ocasiones se le observó cubrirse su rostro con sus manos o ropa para no participar y no dar respuestas a las preguntas que se plantean como parte de la actividad, se observó con frecuencia que su padre lo presionaba y le insistía en que participara sin obtener una respuesta positiva por parte del participante se evidencia:

“En la actividad de bienvenida CM7 se demuestra más tímido y poco interesado en la actividad, por más que se le insiste él se niega, se le pregunta si se encontraba bien, si le pasaba algo, pero solo pronuncia “nahh”, mantiene su cabeza agachada y las manos en su rostro muchas veces cerrando los ojos. Su acompañante insiste a que él participe, pero tampoco se logra”, “poco interés del participante y la resistencia a observar el tablero de comunicación”.

Situación anterior, se evidencia en la siguiente fotografía:



Durante y finalizando el proceso se pudo evidenciar algunos cambios en este comportamiento que estuvieron relacionadas con la motivación que tuvo el participante en algunas actividades como la que se llevó a cabo en la visita al supermercado el Carulla en la que tomó la iniciativa para guiar a sus demás compañeros por medio del uso de los pictogramas y el interés por conocer otro lugar.

Resistencia a la interacción:

Herrero (2012) define que “la interacción está relacionada con los procesos de socialización, también se vincula con la comunicación en entornos educativos, así como a la forma en que los actores de la comunicación construyen su diálogo” p. 140, teniendo en cuenta los planteamientos realizados por la autora y a partir de los objetivos que se plantearon en el proyecto se ve la pertinencia de abordar esta categoría a partir del reconocimiento de la importancia de esta en el proceso comunicativo de los participantes.

Se abordó a través de la resistencia que manifestaron algunos participantes al momento de interactuar con sus pares o con los adultos.

La participante GC2 al iniciar el proceso demostró dificultades a la hora de interactuar con algunos de sus compañeros especialmente con la participante MJ8 a quien miraba de forma insistente lo que evidencia que la participante reconoció de

forma rápida las particularidades de MJ8, “en este momento no quiso establecer ningún vínculo de empatía con MJ8”, pero, esta no fue la única situación que manifestó la niña GC2 ya que en varias actividades tomó la iniciativa para interactuar con ninguno de sus compañeros, del mismo modo en que resistió a hacerlo cuando alguno de ellos lo intentaba “Inicialmente se contó con la participación GC2 y su madre, al llegar saludó tímidamente, y se escondió detrás de su madre, durante el comienzo no dejó que ninguna estableciera juego con ella”

En la etapa final del proceso GC2 evidenció más interés por interactuar tanto con algunos de sus compañeros así mismo con algunos adultos, se reconoció mayor adaptación al proceso lo que fortaleció su interacción y los momentos de participación grupal.

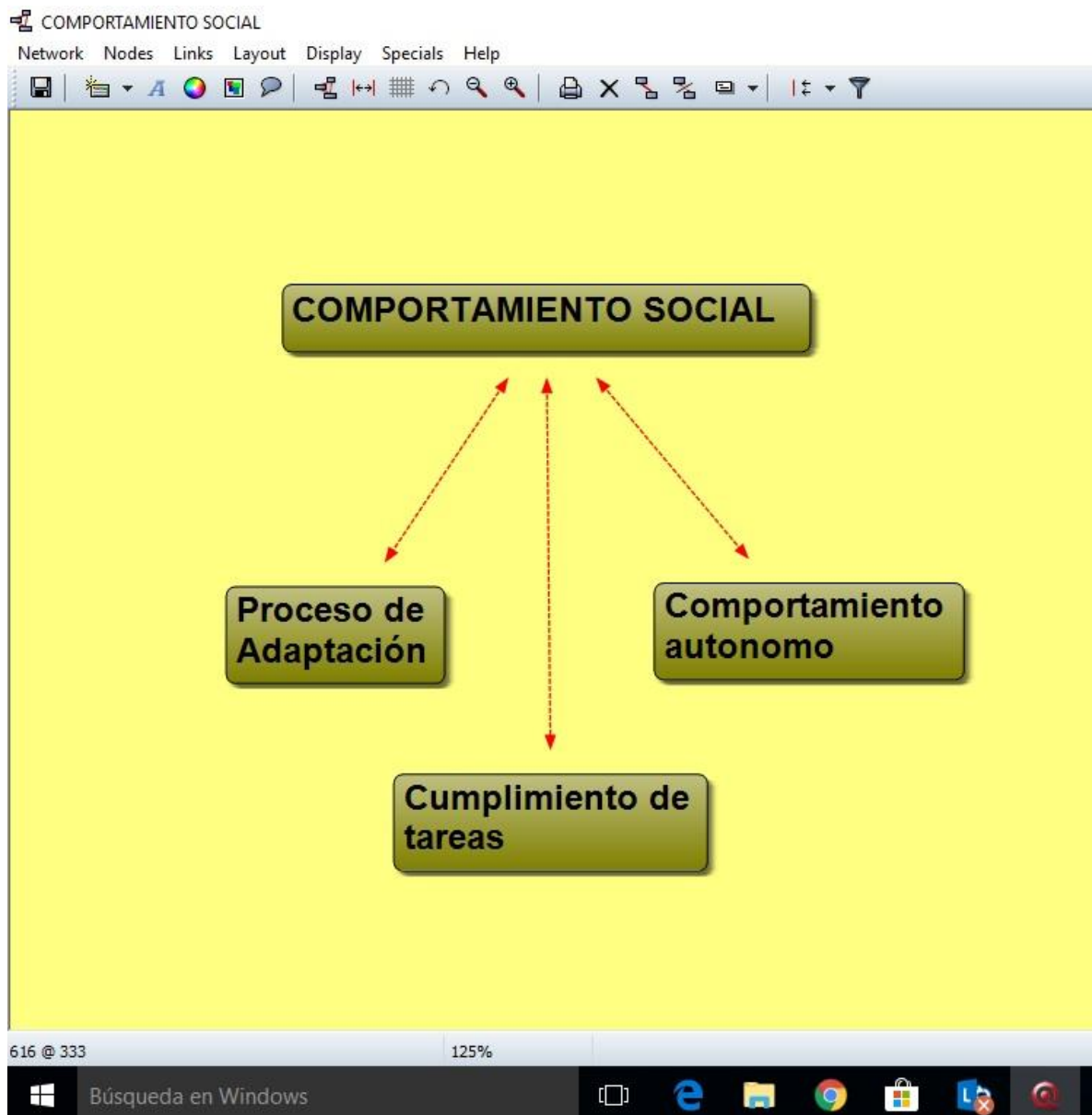
JC3 manifestó durante las primeras sesiones rechazo y resistencia para interactuar con varios de sus compañeros como lo fue el caso de OC5 y MJ8 a quienes en varias ocasiones se negó a saludar y compartir espacios de juego y trabajo con ellos, se pudo notar que su resistencia estuvo relacionada a la condición, las características de los participantes y su compromiso físico, en varias ocasiones los observó manifestando desagrado ante ellos, fue necesario en repetidas ocasiones llamarle la atención por este comportamiento. “se invitó a OC5 a que se uniera al trabajo en ese instante Jean cambió su actitud y se dispuso ante la presencia de Oscar, esto se evidenció por las expresiones gestuales y movimientos en la boca que realizó”

“En el restaurante se mostró muy esquivo con MJ8 e intentó ponerse de pie, cuando se acercó a hacerle compañía en la mesa; esta es una conducta que en sesiones anteriores ya había desaparecido y que por tal razón es importante volver a trabajar en ella para de esta forma fortalecer las habilidades de interacción de JC3 con otros participantes”.

Durante el proceso se evidenció que esta conducta fue modificándose en la medida en que se le motivó para que interactuara con ellos y fue de esta manera como se logró que se involucrara en diferentes actividades de lúdicas.

Al finalizar se observó que ya no era necesario solicitarle al participante para que interactuara con sus compañeros ya por iniciativa propia se acercaba a ellos, los saludaba, les ofrecía su mano y les ayudaba en su desplazamiento por las diferentes zonas de la Universidad.

COMPORTAMIENTO SOCIAL



El gráfico, obtenido del proceso de sistematización en Atlas Ti, titulado como Comportamiento social hace parte del comportamiento humano, el cual es el conjunto de actos manifestados por el ser humano determinado por las actitudes, emociones..., que se derivan de la cultura, con el propósito de realizar intercambios, como lo menciona Deutsch, M., & Krauss, R. (1970) (citado en Almagia, E., 1998.) “el comportamiento social como un intercambio de actividad, tangible o intangible, y más o menos gratificante o costosa, entre dos personas como mínimo” Pg.34, puntualmente

esta categoría hace referencia al cómo de las relaciones que tiene un sujeto en la sociedad.

Proceso de adaptación:

De acuerdo con Vygotsky (1999), la adaptación significa un fortalecimiento en los procesos cognitivos y lingüísticos, es decir, el sujeto tiene la capacidad de asimilación en cuanto puede incorporar información nueva y relacionarla con la existente realizando procesos cognitivos y de pensamiento que lo llevan a desarrollar y potenciar habilidades comunicativas, cognitivas, sociales, culturales, afectivas... las cuales le permiten ser autónomos y participar en los diferentes escenarios. Asimismo, el individuo logra establecer interacciones con el entorno llevándolo a construir aprendizajes significativos para comprender la información emitida por el mundo.

En casos como el del niño JB1, se logró evidenciar cómo a través del tiempo se involucró en las actividades que llamaron su atención como la música o expresión corporal, puesto que la mayoría de las veces se dispersaba con facilidad en los momentos del saludo grupal y actividades al aire libre mostrando una actitud evasiva y desafiante al correr por todo lado sin seguir instrucciones de ningún tipo; mientras que en participantes como GC2, quien inicialmente mostraba resistencia a participar de manera individual y las acciones que realizaba constantemente contaban con el apoyo de la madre, lo cual fue elemento clave para trabajar hasta tal punto que ahora en las actividades toma la iniciativa y lo hace sin ningún tipo de apoyo –verbal-físico–, además identifica los lugares, personas y el propósito del mismo, ejemplo de ello, al ingresar a la cafetería, reconoce el espacio y se dispone a consumir los alimentos de manera participativa dando respuesta por medio de sonidos, contacto visual, palmas, emisión de algunos fragmentos de las canciones y uso de la deixis; el joven JP4, quien usualmente participa activamente en todo lo propuesto en algunas ocasiones se cubrió el rostro con su camiseta en señal de timidez, con lo cual se le dio ánimo para que continuara con lo estipulado, es importante anticiparlo ante las situaciones inesperadas que se pueden presentar, ejemplo un día de lluvia, en el cual se modificaron las actividades, de esta manera, los integrantes se van adaptando a las dinámicas que se den durante el trabajo pedagógico y en las cuales unos reaccionan positivamente y no requieren apoyos como en otros casos.

Los procesos de adaptación permitieron al sujeto explorar el contexto, establecer relaciones y modificar ciertos patrones de conducta como hacer pataleta, correr a otros lugares, golpear a sus compañeros, los cuales aportan significativamente en su desarrollo; el participante denominado JD6, debido a sus fallas constantemente presenta conductas disruptivas, siendo violento tanto con sus compañeros como maestras en formación, no logra centrar su atención en espacios que tengan demasiados estímulos o en actividades al aire libre, esto refleja la importancia de ser constantes en los procesos pedagógicos. Por otro lado, la joven MJ8, requiere de anticipación en las actividades para lograr organizar y procesar la información y de esta manera responder de manera positiva, durante el proceso ha mostrado conductas disruptivas y resistencia a la participación debido a que muchos de los asistentes son nuevos, por último, el joven CM7, el cual desde su ingreso a la Sala ha mostrado incomodidad y timidez en actividades grupales como es el momento del saludo, una de las razones es el apego hacia su padre lo que ha sido un punto clave en el trabajo personalizado, debido a que en este espacio no está presente la figura paterna se ha fortalecido la toma de decisiones dependiendo de sus necesidades y de este se rescata la disposición que ha asumido respondiendo ante los ejercicios haciendo contacto visual.



El reconocimiento de la rutina y los procesos de anticipación a partir de los pictogramas son aspectos fundamentales en el proceso de adaptación de los participantes, que son fundamentales en la propuesta pedagógica como se evidencia en la imagen, la cual da cuenta interiorización de la rutina por parte la participante GC2, en

uno de los momentos de la rutina, colgar la chaqueta en el perchero para disponerse al trabajo en los rincones.

Comportamiento autónomo:

Esta categoría se desarrolló debido a la importancia que tiene para la construcción de la responsabilidad de sí mismos en todos los ámbitos de la vida, Freire, P. (1997). expone los saberes del educador desde la práctica de forma crítica, donde la teoría no se puede convertir en palabrería y la práctica en activista, donde no se debe ver el rol del educador como el sabedor y proveedor de la información, quien va a depositar contenidos al educando, sino que al revisar dichas prácticas establecidas se hace necesario reconfigurar estos ideales debido a que la educación debe suscitar el en estudiantado, curiosidad para ir fortaleciendo el ir más allá de sus condiciones, se tiene en cuenta que los dos sujetos implicados son fundamentales para la educación; enseñar no existe sin aprender y recíprocamente, por ende la necesidad de reconocer al sujeto como un portador de saber, que debe elegir para experimentar que es fallar o acertar; la propuesta de intervención propicia ambientes de aprendizaje donde los participantes logren escoger el material, las actividades que quieren realizar a partir de sus intereses, eso se evidencio en el caso de JB1, quien en la biblioteca toma para leer el libro de Elmo, situación que se refleja en la fotografía:



Ilustración 1 Joan buscando el libro de Elmo.

Caso similar el de GC2, a través de las intervenciones demostraron un interés particular por la literatura como se evidencia en la foto:



Situación similar la de JC3, Quien al observar la cancha manifiesta su interés particular hacia el fútbol, del mismo modo se pudo observar los conocimientos previos que poseen sobre el juego; los momentos de la rutina lograron fortalecer las habilidades para tomar decisiones frente a los objetos y actividades a realizar.

En el saludo como es el caso de GC2, al inicio se mostraba tímida y poco participativa –en el primer momento se sentó en las piernas de su madre–, luego de forma autónoma realizaba la elección del instrumento musical de su preferencia, lo reconoce y lo identifica en el pictograma; OC5, en el saludo grupal empezó a cantar y a participar sin necesidad de solicitar atención, miró y señaló los instrumentos musicales que tenían sus compañeros –tambores, maracas y claves, escoge los huevos para él.

En el refrigerio, logró crear vínculos de empatía por iniciativa de los participantes e igualmente el cuidado de sí mismos, JD6, por decisión propia compartía en la mesa con sus compañeros, JP4, se ha logrado que el participante se ubique solo en la mesa en compañía de los demás y poco a poco ha ido desapareciendo la presencia de las maestras ya que antes se organizaban al lado de su estudiante o MJ8, al terminar el refrigerio estuvo muy atenta de guardar sus cosas y limpiarse su boca.

En las actividades al Sala de CAA, se generaron a través de los diseños de ambiente y los rincones establecidos que los participantes tomarán decisiones a partir de sus gustos de lo que querían realizar; GC2, la participante decidió ir al sitio de construcción para armar rompecabezas, lo que refleja la autonomía en su toma de decisiones, igualmente se denota que logra tener la habilidad de llevar a cabo una actividad a pesar de tener muchos instigadores a su alrededor; JC4, decidió trabajar en el tecnológico usando las tablets en las cuales se encontraban varios juegos aplicaciones relacionadas con la temática del día..., estuvo explorando el juego y aplicaciones que se encuentran instaladas, luego a partir del interés de otro de los participantes manifestó también su interés por realizar una exploración a la aplicación Facebook; OC5 en los rincones de trabajo decidió de manera autónoma ubicarse en el de arte, puesto que se ha evidenciado en las diferentes sesiones el de mayor interés, dadas las restricciones motoras se hizo apoyo físico, asimismo se observó su capacidad creativa al elegir los colores, los trazos a realizar y la forma en que lo haría, además logró traer experiencias pasadas para la ejecución del ejercicio.

Asimismo se propició pensar en sí mismo y en los demás, y tomar decisiones en conjunto, como el caso de JC3, en reiteradas ocasiones estuvo pendiente de ayudar a trasladar a MJ8 por iniciativa propia, y conciliación mutua, participante que se traslada en silla de ruedas.

Para el desarrollo de la autonomía en los niños y adolescentes es indispensable tener en cuenta los intereses debido a la necesidad de incrementar la autodeterminación en sí mismos con independencia y responsabilidad en la toma de decisiones,

Cumplimiento de tareas:

Esta categoría hace referencia a las acciones que los sujetos cumplen en determinadas situaciones, asimismo el tener la capacidad de culminar las obligaciones antes de continuar con otras, con el fin de centrar la atención, concentración y habilidades cognitivas que entran en juego en este proceso; es así como estas hacen parte fundamental en el aprendizaje de la persona en la participante GC2, desde su ingreso a mostrado un gusto significativo por los libros lo cual ha sido un punto a trabajar para que esta sea constante en las actividades que desea hacer con estos, lo cual se hizo evidente en una de las sesiones donde teníamos libros con rompecabezas disfruto armando y desarmando, identificó personajes, trato de seguir la historia por medio de palabras cortas, sonidos y gestos logrando acabar cada uno, lo cual es fundamental en el proceso; JB1, inicialmente no ejecutaba las tareas sino tenía el apoyo de un adulto ya que en ocasiones le gusta hacer su voluntad, sin tener en cuenta las instrucciones dadas como: terminar de leer el libro y luego continuar con otro, sino que al contrario se levantó a explorar otros espacios lo cual ha sido una experiencia clave para el trabajo pedagógico que se está desarrollando con él, en este ha mostrado interés ya que cuando se trata de algo que le guste centra más tiempo su atención y en algunos momentos culmina.

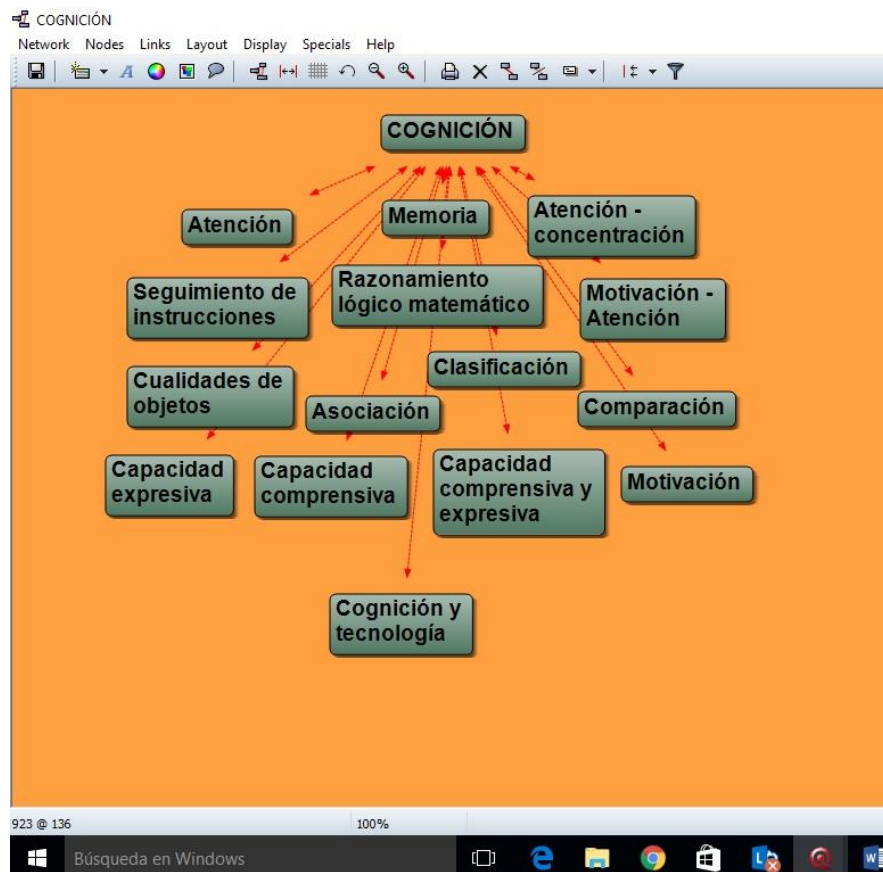
Asimismo, en el caso del joven JC3, durante el proceso logró focalizar su atención en actividades de su agrado y en las cuales pudo explorar, aunque a veces hubo que hace ciertas negociaciones con las respectivas condiciones para la culminación de las tareas esto ocurrió en una de las sesiones donde solo quería jugar Angry Birds y nada más entonces se le dijo cuándo termines esta actividad puedes ver y jugar lo que desees, ante esta condición su actitud no fue negativa, por el contrario se animó a realizar la exploración y jugar junto con JP4 al terminar se dirigió a la docente y dijo de forma oral “profe ya”, este tipo de acciones permite establecer criterios en pro de la culminación de deberes, lo que favorece las relaciones y permite que el sujeto comprenda que para todo hay un momento.

Mientras que el joven CM7, debido a su TDAH, se le dificultaba centrar su atención a una sola actividad lo cual se ha venido trabajando en el proceso pedagógico desarrollado con él, en ocasiones logra disponerse como en una de las sesiones donde realizó un ejercicio con la lotería de animales en la que hizo asociaciones con letras del abecedario y con el animal respectivo, es importante resaltar que las tareas que se le

asignen deben ser de su agrado y de tiempos cortos lo que permite focalizar sus dispositivos básicos.

El cumplimiento de tareas brindó la oportunidad de reforzar y potenciar las habilidades cognitivas, comunicativas y sociales, además de potenciar el seguimiento de instrucciones generar autodisciplina, responsabilidad y destrezas que les sean útiles en la adquisición de aprendizajes.

COGNICIÓN



Atlas. Ti arroja otra familia denominada Cognición, como se evidencia en el gráfico, esta familia recoge 15 códigos que demuestran características cruciales con relación a la dimensión cognitiva, procesos que se observaron y fortalecieron mediante la

implementación de la propuesta pedagógica. En consecuencia al COC, cada participante tuvo la oportunidad de explorar e interactuar de forma activa y autónoma, observando, manipulando y transformando desde sus intereses la realidad. Hohmann (1995) “las experiencias en las que el niño produce algún efecto sobre el mundo son cruciales para el desarrollo de los procesos del pensamiento” experiencias favorables en el desarrollo cognitivo y en el fortalecimiento de la capacidad comunicativa.

A continuación se analiza y demuestra la importancia de cada código en el desarrollo de los participantes durante y después en CommuniArtis.

Atención:

Los ambientes de aprendizajes deben permitir la exploración, el descubrimiento y la creación para contribuir al fortalecimiento de procesos cognitivos y comunicativos de los participantes, según planteamientos de Ortega (2009) “están mejorando su contacto ocular, capacidad atencional, seguimiento de instrucciones, imitación verbal, memoria, psicomotricidad fina y discriminación auditiva” (p. 148). En este sentido, estos diseños de ambientes se deben basar desde el interés, gusto y elección de los niños, como lo propone Hohmann (1995) “los niños necesitan un espacio en el cual pueden aprender a través de sus propias acciones, en el que puedan mover, construir, clasificar, crear, extender, experimentar, simular, trabajar con sus amigos, almacenar sus pertenencias, desplegar su trabajo, trabajar por sí mismo en grupos pequeños y grandes” (p.57).

Esa así, como se pudo identificar en participantes como JB1 procesos de adaptación a los ambientes de aprendizaje al aire libre ya que en un principio dispersaban su atención; “Dado que el trabajo fue en un espacio abierto la atención de JB1 estuvo dispersa, no atendió a la intervención que se pretendía, observaba pero sin mayor interés”. Poco a poco estos espacios permitieron la interacción con sus pares, el fortalecimiento de los procesos cognitivos y comunicativos y su plena participación en los espacios.

Así mismo en los diarios de campo de OC5, JD6, CM7, MJ8, se evidenciaron actitudes similares, “En la actividad al aire libre realizada frente al edificio C se dispuso una pequeña pista de obstáculos en la cual OC5 se mostró un poco distraído e inquieto no atendía las observaciones que se le daban”. “Se observó en CM7 la gran dificultad para mantener su atención en una sola actividad, constantemente recorría cada uno de los lugares dispuestos y se acercaba a observar lo que estaban haciendo sus demás

compañeros”. Es así como en las siguientes intervenciones se tuvo en cuenta las necesidades, intereses y particularidades de cada uno lo cual permitió generar procesos de aprendizaje, participación efectiva, desarrollo de los procesos cognitivos y comunicativos que propiciaron experiencias claves.

Tal fue el caso de GC2, al tener en cuenta sus necesidades e intereses se logró generar procesos cognitivos reales, como se evidenció en la sistematización, “Logra focalizar su atención en cosas determinadas”. Y de JP4 “por su parte si se mantuvo atento y a la espera de su llamado para indicarnos que les gusta hacer”. La observación de los participantes frente a la interacción en los diseños de ambientes de aprendizaje y la adaptación de los mismos, permitió construir colectivamente espacios dispuestos a las particularidades, necesidades y participación autentica de los niños y adolescentes.

Memoria:

Otra categoría que surge es la memoria, como lo menciona (Rivas 2008) es un sistema complejo, que en ella se encuentran vivencias y experiencias conectadas, que operan continuamente en el procesamiento de la información. Esto se notó en algunos participantes a partir de sus propias experiencias, como se evidencio con el participante JB1 quien por las características de síndrome de Down citado en el diario de campo “recordó cómo era la utilización de cada elemento del gimnasio, aunque no organizó la pista, sin embargo si la atravesó de forma correcta, de igual forma, evoca situaciones que sin duda ha enriquecido su lenguaje, en el caso GC2 En el trabajo simbólico con títeres le asignó nombres y pudo responder algunas de las preguntas relacionadas con la sesión pasada, que giró en la elaboración de galletas; es decir, logró recordar, con apoyo verbal e imágenes, la experiencia vivida ocho días después”, esto permite ver que las estrategias han generado aprendizajes significativos en los participantes y se cuenta con lo que postula (Hohmann 1995) los niños necesita aprender de sus propias vivencias y además estas experiencias claves son el punto de partida en donde se generan las estrategias y las actividades para construir su conocimiento.

De igual forma se tiene en cuenta la memoria a largo plazo como lo retoma (Rivas 2008) esta memoria es la recuperación o activación de las experiencias o conocimientos previos, se evidenció en los diarios de campo de algunos participantes, “JC3 Al momento de entrar a la Sala se le mostró la forma como estaba diseñada la puerta y de

los personajes que se encontraban ahí y se les preguntó ¿quiénes son? JC3 respondió de forma inmediata ¡Pepita! Y se quedó pensando para recordar el otro nombre cuando escucho a JP4 decir ¡Tito!, JC3 lo volteó a mirar afirmó con su cabeza y expresó ¡Ahh si, tito y pepita! ”, Esto demostró que JC3 recordaba a partir de las experiencias que había tenido con anterioridad, durante el proceso se evidenció que el participante no ha tenido ninguna dificultad al momento de recordar y traer a colación para tener nuevos aprendizajes ya que es un participante que llevaba una vinculación continua en el proceso en la sala CAA. Asimismo, esto se evidenció en MJ8 como lo deja notar el diario “la participante uso su memoria a largo plazo para recordar si en otra ocasión ya había comido alguna de las frutas” MJ8 siempre es la primera en contestar cuando se realizar preguntas orientadoras recordando lo sucedido en cada sesión y tiene una capacidad para recordar el nombre de todos sus compañeros y maestras desde el primer momento que los conoce.

De igual manera la música aportó en el fortalecimiento de los aprendizajes como lo cita Hernández 1998 quien retoma a Edgar Willems, que destaca la importancia de la música, permite que la persona recuerde cosas y crea un canal ininterrumpido para ello permitiendo el desarrollo de cada quien, esto se evidencia en el diario de JM8 “a través de la guturalización cantó la canción de saludo haciendo uso de su memoria a largo plazo además recordó la dinámica que se lleva acabó a la hora de cantar la canción y cuando se culminó la sesión se cantó la canción de los conejos, MJ8 recordó rápidamente, la cantó e hizo todos los movimientos, como mandar besos, saltar, y hacer que comía zanahoria”. La actividad musical integradora y unificadora permite desarrollar habilidades no solo musicales sino con ella diferentes procesos que fortalecen el desarrollo de la persona.

Atención – concentración:

Con el fin de fortalecer y potenciar la atención-concentración de los niños y adolescentes el proyecto se basó en la rutina diaria que propone el COC se tiene en cuenta la planificación, ejecución y anticipación de actividades lo cual permitió el desarrollo de sus habilidades sociales y cognitivas. Cada uno de esos momentos, según aportes de Hohmann (1988), facilita el aprendizaje, involucra los procesos comunicativos, interactivos y cognitivos, permite la exploración de materiales y la oportunidad de obtener experiencias claves.

Esa así como se evidencia en la fotografía del participante JB1, la exploración libre del material que era de su interés, lo que agudizó su atención y concentración en la actividad que estaba desempeñando a partir del interés y la exploración directa con el material.



Así mismo, según sistematización del diario de campo del participante, exploró materiales tecnológicos como la Tablet, “Pasamos al trabajo en tablets, allí, encontramos apps de frutas, Joan participo con un juego de concentración, empezamos con pocas parejas, prestó atención a cada tarjeta y acertó en la mayoría, en la medida en la que avanzaba en el juego, este ponía niveles más complejos, sin embargo Joan captó cada movimiento y sentía satisfacción por cada pareja que hacía”. Este tipo de exploración, permitió en JB1 desarrollar sus habilidades cognitivas cada vez que superaba los niveles complejos del juego, partiendo siempre del interés propio, que posibilitó aún más su atención-concentración y por supuesto facilitó su proceso de aprendizaje.

También se evidencia en la fotografía el caso de GC2, que con interés y gusto por los libros, le permite estar atenta y concentrada mientras afianza y potenciar sus procesos de aprendizaje a la vez que fortaleció su comunicación y la interacción con el medio.



Es también el caso de los participantes JD6 y MJ8, como se puede evidenciar en las fotografías la exploración libre del material propicia mayor atención-concentración en la tarea, potenciando el desarrollo del aprendizaje a partir de sus intereses.



En el diario de campo se puede evidenciar, “MJ8 en todo momento estuvo concentrada en las indicaciones del chef”. Esto demuestra que la rutina diaria a través de los distintos momentos estimula, potencia y significa las formas de acercarse y explorar el material fortaleciendo sus procesos cognitivos. Se refleja también en el



participante JD6 “bajó considerablemente sus niveles de ansiedad, lo que le permitió centrar su atención en la exploración de libros, observándolos, pasando sus hojas de manera independiente y preguntando cómo se llamaba cada personaje, de qué color era, que estaban haciendo, entre otras”.

Razonamiento lógico matemático:

El Razonamiento lógico-matemático tal como lo menciona Alsina, A y Canals, A. (2000), “incluye las capacidades de identificar, relacionar y operar, y aporta las bases necesarias para poder adquirir conocimientos matemáticos” procesos cognitivos que poco a poco los niños van desarrollando hasta llegar al concepto numérico tal como la participante GC2 “quien logró clasificar y organizar frutas por tamaño, color, textura y

forma; asimismo las logra identificar por medio de imágenes y realizar conteo hasta el 3”, se hace evidente que ya ha alcanzado diferentes procesos cognitivos que le permiten realizar conteo, caso similar al de MJ7 quien logra hacer conteo hasta el número 20 haciendo correspondencia entre número y cantidad. A continuación se evidencia la fotografía del participante JD6 donde “se evidencia que el niño logra clasificar objetos por color, tamaño y forma”.



Motivación – Atención:

A través de los Rincones de Trabajo que propone el COC articulados con los Lenguajes Artísticos se dio la oportunidad de explorar, descubrir y fortalecer las habilidades cognitivas de los niños y adolescentes, Hohmann (1995) plantea, “Los niños necesitan un espacio para aprender a través de sus propias acciones, en el que se puedan mover, construir, clasificar, crear, experimentar, simular, trabajar con sus amigos, desplegar su trabajo, trabajar por sí mismo y en grupos pequeños y grandes”(p.57). Estos espacios propician el aprendizaje, la construcción del conocimiento y el desarrollo de los procesos mentales de cada uno.

En el caso de JB1, se puede identificar como la exploración en Rincones de Trabajo parte del interés del participante motivándolo a la participación, logrando centrar su atención y construir su conocimiento, “JB1 se dirigió al rincón de literatura, le gustó explorar los libros y sintió mayor afinidad con dos, Mickey mouse y Elmo, ambos libros interactivos, prestó atención a los detalles de los libros”. Asimismo, “La sesión continuó en el escenario de la Sala, en donde a partir del cuento el niño conoció y reconoció algunos animales, la atención de JB1 cada vez es más focalizada y prolongada, esto se

ha fortalecido mediante intervenciones pedagógicas pensadas a partir de su interés, lo cual captura su atención y se atiende a las experiencias claves del momento y las de otras sesiones”. La motivación que surge a partir del interés del niño, es primordial para el fortalecimiento de su atención y de los procesos cognitivos, como lo permite el Rincón Literario donde el participante hace una lectura global del material que fomenta, incentiva y motiva la creatividad y la expresión de los aprendizajes significativos.

En el caso de los participantes GC2 y OC5, se evidencia en la fotografía la disposición para el trabajo del Rincón de Arte, que cuenta con variedad de material y con la compañía de la maestra en formación con el fin de que los participante se motiven, exploren, recreen, construyan y experimenten; con esto los niños desarrollan la imaginación y dan a conocer sus pensamientos además de reflejar sus habilidades cognitivas. En este caso el Lenguaje Artístico de artes plásticas se ve reflejado en la adaptación y transformación del material y de expresión del sentir de los participantes.



Los Rincones de Trabajo permiten ampliar los espacios de exploración de los participantes, caso de los adolescentes JC3, CM7 y MJ8 quienes tuvieron la oportunidad de construir sus propios conocimientos a partir de la interacción con los objetos lo cual motiva explorar, “por el interés particular de CM7, observó atentamente la textura del coco, su forma, tamaño, color y además por la exploración que hizo logró identificar que tenía agua por dentro lo que le permite a través de la experiencia tener un referente y acercarse a la conceptualización de lo que es un coco”. Lo que además fortalece el desarrollo cognitivo, al realizar un esfuerzo por encima de su diagnóstico por mantener

su atención y concentración en la tarea “se observa la atención y la motivación a realizar la actividad, se esmera en realizar correctamente los ejercicios”.



Con la participante MJ8 a pesar de sus limitantes físicos su motivación es mayor, lo cual permitió participar en el espacio y realizar la actividad “por sus prótesis inferiores no pudo realizar los saltos pero ella mostró una gran motivación por realizar dicho movimiento ya que movía sus piernas de arriba- abajo simulando los saltos antes explicados”.

Estos espacios naturales de aprendizaje permiten experimentar, crear, construir, modificar y generar nuevos aprendizajes a través de la experiencia directa con un ambiente enriquecido, este tipo de vivencias significa y permitió adquirir habilidades cognitivas, por ello se dispuso de lugares que estimularan los procesos que los llevaran a elegir y participar de manera libre. Como fue el caso de MJ8 “La dinámica de esta sesión hizo que MJ8 respondiera eficazmente a la actividad, ya que en todo momento se encontró motivada y concentrada en la preparación de las galletas, encontró gran interés y motivación por la preparación de las galletas, en dicho momento estuvo atenta a todas las instrucciones dadas”. Y el caso de JC3 “En la actividad de yoga estuvo muy atento a seguir las instrucciones que se estaban brindando, la intervención fue muy interesante para él debido a su gran interés por las actividades corporales así como estuvo atento a las instrucciones se interesó por realizar nuevos ejercicios a partir de sus conocimientos previos sobre el yoga”. Estos espacios además se enlazaron con los Rincones de Trabajo y con los Lenguajes Artísticos, tales como el Simbólico, Construcción, Tecnológico y Artes, cada uno de ellos motiva a los participantes a interactuar con los materiales, los objetos, enriqueciendo sus habilidades cognitivas, comunicativas y de interacción social.

Cualidades de los objetos:

Por medio de la lectura que el niño hace de su contexto y de las experiencias que tiene logra atribuir a los objetos una funcionalidad tal como lo menciona Hohmann (1995), un niño primero necesita múltiples experiencias para identificar las cualidades de los objetos, sus características y utilidad antes de poder definirlas por ello en la medida que el niño desarrolla este proceso cognitivo se acerca cada vez más a la creación de nociones y referentes que en el futuro le permitirán conceptualizar, tal es el caso de niño JB1 quien por medio de la observación y la exploración logró comprender la funcionalidad de algunos objetos en diferentes actividades, se evidenció en varios participantes que el reconocimiento de las cualidades de los objetos les permitió posteriormente llegar a procesos cognitivos más complicados relacionados con la clasificación, asociación y comparación como el caso de la participante MJ8 “quien tomó las fichas de manzana, banano y fresa, ella describió la imagen de las frutas por su color, tamaño y forma”.

Asociación:

Esta categoría como lo plantea Smith, E. y Kosslyn, S. (2008), “la asociación sugiere que la percepción y las imágenes mentales comparten una representación o proceso común”, fundamental en los participantes en tanto estas relaciones les permiten acercarse a la lectura y comprensión de sus realidades y los diferentes sistemas de comunicación, como es el caso del niño JB1 quien desde su ingreso a la sala de comunicación lograba hacer pequeñas asociaciones y con el apoyo de sus maestras complejizó las mismas principalmente con la mediación de la literatura, en tanto los cuentos le proporcionaban un referente visual que apoyaba su proceso asociativo, de manera paralela la participante MJ8 presentó un buen nivel de asociación en tanto lograba hacer constantes relaciones entre diferentes objetos y situaciones, además de reconocer los objetos concretos y los pictogramas que se relaciona a él.

Clasificación

La clasificación permite evidenciar en el sujeto la capacidad de observación en tanto reconoce las particularidades de los objetos especialmente las similitudes y así llevar a cabo un proceso de discriminación en el que categoriza por medio de criterios específicos; en concordancia con los planteamientos de Piaget (1970) (citado por Hohmann 1995) “los niños ejercitan estas capacidades relativas a la clasificación: ven

las similitudes entre los objetos que no son idénticos eligen un criterio para agruparlos que usan en forma constante hasta que los han incluido todos” con relación a este proceso en los participantes se evidenció que específicamente tres de ellos OC5, JP4, y JC3 lograron ordenar en alguna oportunidad frutas de acuerdo a criterios de color, tamaño, textura y forma.

Comparación:

Es un proceso de identificación de similitudes y diferencias que se lleva a cabo a través de la observación de dos o más objetos, personas, situaciones, lugares, entre otros, bajo diferentes criterios; en el caso de la participante GC2 en varias oportunidades y con la mediación del lenguaje literario desde la exploración de libros y la observación “realizó comparaciones frente a colores, objetos, formas y características de los personajes que se encontraban en las historias”. El niño OC8 logró encontrar en varias oportunidades semejanzas y diferencias de objetos por medio de pictogramas e imágenes teniéndolas como referentes para identificar dichas características “logra identificar por medio de imágenes las similitudes que tienen en cuanto al dibujo y el objeto real”.

Capacidad expresiva:

Como lo plantea Haggort y Thompson Schill (2005) citados por Gonzales (2014) es la codificación del lenguaje y construcción de diferentes estructuras de palabras y frases, que da partida a la interacción y comunicación con el otro; Tetzchner (1993) plantea que existen personas con buena comprensión, pero con problemas en su expresión, por ende presentan dificultades para hacerse entender, por lo cual apoyan su comunicación oral, en la comunicación gestual, corporal, tableros de comunicación, pictogramas o signos manuales, esto se pudo evidenciar en una de las sesiones en las que el niño denominado JC3, quien comprende las instrucciones dadas, pero debido a su macroglosia tiene dificultades en su comunicarse verbal, hace uso de pictogramas, expresión gestual y deixis para expresarse de una forma más concreta se rescata lo planteado en uno de los diarios de campo “Inicialmente se le dio la instrucción verbal a JC3 de cómo debía realizar la compra pero el decidió comunicarse por medio de los pictogramas de las frutas y por medio de la deixis señaló las que deseaba, al poderlas ver de cerca se comunicó por medio de gestos como: saborear, abrir los ojos, sonreír y hacer un guiño, esto dejó en evidencia su gusto por la frutas y por la actividad que

estaba realizando”; este participante durante las diferentes intervención pedagógicas oralizó algunas palabras, pero no logró realizar un discurso claro, por ende se inclinó más por un comunicación no verbal, apoyada siempre por el uso de imágenes, pictogramas, signos manuales, expresión gestual y corporal.

En el caso del participante OC5, debido a la parálisis espástica presenta dificultad en la articulación y producción de palabras, inicialmente tendía a comunicarse de forma verbal con mucho es fuerza, durante el proceso se hizo necesario acudir a diferentes pictogramas, expresión gestual y deixis con el fin de facilitar su comunicación, en el proceso de finalización el participante expresa sus necesidades e intereses de una manera más clara y espontánea. Para finalizar la participante MJ8, aunque durante la iniciación y durante el proceso de intervención pedagógica hizo uso de su capacidad expresiva para comunicar interés, gustos, necesidades y motivaciones a través de la guturalización, uso de pictogramas y la deixis, se hace necesario para finalizar la intervención pedagógica fortalecer su capacidad expresiva en situaciones de peligro o pedir ayuda, ya que se le dificulta expresar sus emociones de tristeza, angustia y apoyo.

Capacidad Comprensiva:

La capacidad comprensiva como lo describe Tetzchner (1993) está relacionada con la buena interpretación y significación del lenguaje, además de evocar la palabra oída; proceso que se pudo evidenciar en algunos participantes asistentes a la Sala de CAA; en el caso de GC2, “quien sigue las instrucciones verbales dadas para desarrollar las diferentes actividades pedagógicas, hace emparejamiento de imágenes, responde a preguntas con respuestas concretas, como si o no, a través del movimiento de su cabeza, además de apoyarse en imágenes para hacerse entender y expresar lo que desea, ya que su comunicación oral es ininteligible, OC5, el participante inicialmente muestra su capacidad comprensiva para realizar asociación de imágenes según instrucciones sencillas, a través del procesos pedagógico responde de manera adecuada y favorable a diferentes situaciones reales al hacer una buena lectura y comprensión de contexto”. Así mismo la comprensión como lo plantea Gómez, M. et al (2007) son aquellos procesos de análisis, síntesis y abstracción del lenguaje que hace el sujeto para inferir su posición en los diferentes contextos, como se evidenció en MJ8, participante que desde el ingreso demostró su capacidad de escucha y comprensión, en diferentes sesiones reconoció las diferentes bromas que se le hacían, por lo cual se reía y continuaba las bromas con las guturalizaciones de las palabras, en el transcurso del proceso pedagógico

se fortaleció la capacidad de escucha y comprensión a través del lenguaje musical, por lo cual ella pudo identificar los diferentes volúmenes de la música, alto o bajo y momentos de silencio lo cual ayudo a fortalecer su respeto por los turnos conversacionales para una comunicación más asertiva.

Capacidad comprensiva y expresiva:

La capacidad comprensiva y expresiva como lo plantea Taveira (2004) es la capacidad que tiene el ser humano de recepción y emisión de mensajes en ambientes naturales, con el fin de crear interacciones comunicativas con el entorno, esto implica tener, adquirir e integrar las competencias lingüísticas, operacionales, sociales y estratégicas. Este planteamiento se pudo evidenciar en algunos participantes como es el caso de JB1, quien al inicio se mostró algo tímido y temeroso para expresar lo comprendido en el desarrollo de las actividades pedagógicas, al pasar las sesiones el niño evidenció su gran capacidad comprensiva y expresiva, esto expuesto en diferentes diarios de campo “La actividad avanzó y me permitió evidenciar que JB1 realiza juego simbólico, tan pronto se dio la instrucción de imaginar que se podría hacer con la tela, el niño se la puso en la cabeza y empezó a asustarme y asustar a otros, realizó el rol de un monstruo con su sonido característico, mientras sonría por sus acciones y el efecto de estas; ello develó la apropiada comprensión del mundo a través de la imaginación y fantasía en JB1.... JB1reconoce los animales y sus sonidos, distingue los animales tiernos de los agresivos, haciendo movimientos y gestos de miedo cuando veía una serpiente o león. Realiza asociaciones entre la imagen y su sonido onomatopéyico...” el proceso pedagógico a través de diferentes recursos y lúdicas permitió conocer y fortalecer la capacidad comprensiva y expresiva del participante, él pudo reinventar los diferentes momentos y darles un significado propio; por su parte GC2, quien al iniciar su proceso necesitaba del apoyo de su madre para expresar lo visto o vivido en las sesiones, ella poco a poco fue interactuando sin apoyo de la madre, la participante a través del trabajo pedagógico hizo uso de su capacidad comprensiva para dar respuesta a las preguntas sobre que le gustaba hacer, con ayuda de su expresión corporal y la oralización de algunas palabras, expresó que le gustaba comer helado, además de evocar situaciones vividas con lecturas de cuentos y con imágenes presentes en las sesiones, para finalizar GC2 fortaleció su capacidad comprensiva y expresiva a través de la narración de cuentos, ya que ella a través de su expresión corporal e imágenes interpretaba la narración según su imaginación; Asimismo la capacidad comprensiva y expresiva de JP4, se fortaleció al

inicio a través del lenguaje musical, la verbalización y deixis, en la canción del saludo él se identificó y reconoció donde se encontraban sus compañeros, al transcurrir de las sesiones el participante en el llamado a lista evidenció que identificaba a totalidad sus compañeros además de comprender y expresar quienes asistían a las sesiones.

Del mismo modo en el transcurso de las sesiones se pudo reconocer la capacidad comprensiva y expresiva de los niños y adolescentes ya que era fundamental para el proceso, tal como lo plantea Tamarit (1993), es necesario identificar la capacidad comprensiva y expresiva en la que se encuentra el sujeto, si reconoce y hace uso de signos, imágenes o pictogramas, y si lee o escribe, con el fin de fortalecer su capacidad lingüística; esto se pudo realizar durante todo el desarrollo de la propuesta educativa, arrojando diferentes análisis, como en el caso OC5, quien al principio del proceso se notaba algo tímido para expresar sus ideas y pensamientos, al transcurrir de las sesiones fue tomando confianza y lograba a través de la verbalización y deixis expresar lo que estaba viendo, oyendo y demás, ejemplo de ello es lo citado en uno de los diarios de campo “Se le presentó una fotografía de un “Chef” y preguntó ¿alguien sabe quién es él?, OC5 empezó a decir repetitivamente la palabra -chef, es un chef-, la docente le dio muy bien y ¿sabes qué hace?, el niño miró de nuevo la imagen y se quedó pensando, los demás participantes nombraron algunas características, OC5 dijo con voz suave -cuchara-, lo que llamó la atención de todos ya que este elemento no se evidenciaba en el retrato y aun así él lo nombró”; lo anterior evidencia como la utilización de diferentes estrategias pedagógicas potencia la comprensión y expresión del participante además de ayudar a sus procesos de asociación y memoria además OC5, cuestionó lo que no entendía a través de la verbalización y siempre exigió respuesta a sus inquietudes, “¿Para dónde vamos?, ¿Qué vamos hacer?, ¿Dónde está mi papá?”, fueron algunas preguntas que el participante realizaba; para terminar el proceso pedagógico el niño reflejó como la narración de cuentos fortalece su comprensión y expresión, esto expuesto en un diario de campo “Una vez iniciada la narración el niño mostró interés por participar utilizando diferentes formas de comunicación -deixis, gestos, palabras, risas y movimientos de cabeza- para expresar lo que sintió y comprendió de la narración”, la narración al igual potenció su imaginación y creatividad ya que reinterpretaba la historia según parecer.

CM7, participante que al principio no reconocía los diferentes momentos de la rutina pero al transcurrir de las sesión pudo interiorizarla y expresar el paso a paso de ella, esto

reflejado en uno de los diarios de campo “Reconoce la rutina diaria de las sesiones y es él quien solicita a través de la pregunta dirigirnos a algunos de los sitios (baño, cafeterías etc).” Esto evidencia como la rutina fortalece sus procesos de memoria y asación, en el transcurso de la intervención pedagógica el niño refleja como las experiencias en ambientes naturales hace que el comprenda y exprese las diferentes dinámicas que se llevan en cada espacio, como fue en la salida pedagógica al Supermercado Carulla y al Gimnasio de la UPN, en estos dos espacios, el participante a través de la verbalización, deixis y uso de pictogramas cuestionaba lo que veía y escuchaba, además de dar respuesta a preguntas que se le realizaba. Para finalizar MJ8, en su proceso pedagógico desde el principio se evidenció su buena comprensión ya que rápidamente interiorizó la canción de saludo, la rutina además de dar respuesta a las preguntas que se le hacía en las sesiones; ella a través de la guturalización y la expresión corporal explicaba que se encontraba bien, que le gustaba comer y el lugar donde se comía el cual era la cafetería de la UPN, esto citado en un diario de campo “Al terminar el saludo la docente a cargo preguntó si recordaban ¿qué hacíamos después del saludo? MJ8 respondió Cafetería, la docente de apoyo le preguntó a ella ¿qué hacíamos en la cafetería? Jimena guturalizó la palabra comer y realizó la seña de comer”. Durante las intervenciones pedagógicas la participante reflejo como su capacidad comprensiva y expresiva se fortalecía a través del lenguaje literario ya que a través de la narración y manipula de cuentos ella lograba centrar su atención e inferir sobre la historia.

Motivación:

Como punto de partida, el proyecto retoma la importancia del juego en los procesos cognitivos, comunicativos y de interacción de los participantes, es por eso que según planteamientos de Velásquez (2008) “El elemento humano y sus interacciones son la parte principal y el eje articulador, es el juego en todas sus expresiones, que por sus características integradoras está presente, en diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, con distintos propósitos” (p.25). Propicia en los participantes autonomía, fortalecimiento de habilidades, y ante todo los motiva a construir el conocimiento mientras se divierten.

En el caso de GC2, quien presenta en todo el proceso interés y motivación por explorar a través de la literatura: “realiza reconocimientos de los animales e imágenes proporcionados por el cuento, además muestra gran interés por descubrir los detalles frente a las distintas texturas y tamaños de los dibujos, centra su atención en un

determinado libro a pesar de tener muchos a su alrededor”. “disfruta mucho de los espacios de lectura y le gusta explorarlos por ella misma”. Es así como el juego también recae en lo simbólico, en el razonamiento, en el desarrollo de habilidades cognitivas; los espacios físicos y los materiales ofrecen a los participantes otras maneras de aprender a través de la palabra, la imagen que permiten al niño y adolescente explorar desde sus intereses y motivaciones.

JP4 demuestra los intereses particulares y las vivencias familiares son el detonante motivacional para fortalecer sus habilidades cognitivas “en la actividad con los espejos se mostró muy feliz de poder observarse ya que tiene gran afición a tomarse fotos y ver su reflejo en todo lo que le permita hacerlo” “se le preguntó a JC5 ¿Cómo se llama tu mamá? Él “Andrea”, se le dijo que ella era su hermana, pero el insistió en que la carta sería para ella y el bebé”. El participante potencia su dimensión cognitiva al afianzar el objetivo de la actividad, al estar atento y al dar a conocer el manejo de los dispositivos básicos de aprendizaje, pues recuerda, evoca y almacena la información que le permite responder a la actividad.

El niño OC5 evidencia el interés y la motivación en la participación activa y efectiva de los momentos de trabajo individual y colectivo “En el momento de la elección de los rincones de trabajo decidió irse por el de Arte mostrando en sus gestos emoción y asombró por los materiales moviendo las manos y repitiendo el nombre de los objetos que veía incluyendo el de los colores” y “en el trabajo grupal respondió de manera participativa y en ocasiones mostró liderazgo e iniciativa a la hora de cantar las canciones, emitió algunos sonidos y con apoyo físico aplaudió siguiendo el ritmo de las melodías”. El desenvolvimiento de los niños y adolescentes en los ambientes de aprendizaje lúdicos, fortalece y potencia las dimensiones de manera integral, además permite que expresen sus necesidades y deseos lo que genera una verdadera participación social.

Por último, la adolescente MJ8 demostró por distintos canales comunicativos en el transcurso del proyecto sus deseos, anhelos, satisfacciones y pensamientos, dando a conocer el interés por el trabajo donde se involucrará el tema de alimentos y la exploración de los mismos, en cada uno de estos espacios estuvo en constante contacto con sus compañeros eso la motivaba a participar aún más, su expresión corporal y la

guturalización de palabras o carcajadas daban a conocer la emoción, como lo demuestra el diario de campo “A través de su expresión corporal y la guturalización la participante evidenció el gusto por estar en ese lugar”. Esos espacios lúdicos se relacionan con el Arte y ambos brindan aportes a la educación, pues permiten concebir y socializar el entorno, el contacto con el otro y las experiencias claves que permiten abrir nuevos caminos para la construcción individual y colectiva del conocimiento.

Cognición y tecnología:

Dentro de las categorías surgió la categoría de cognición y tecnología de acuerdo con González, Sosa y Martín (2014), Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –Tics– deben ser una fuente de oportunidades para la integración, el aprendizaje, el empleo y no un conjunto de nuevas barreras que aumente la exclusión y la discriminación. Como se evidencia en los diarios de GC2 “la actividad del rincón tecnológico, hace una exploración de la Tablet, comenzó a jugar a emparejar, reconocer las frutas, donde logró recordar los elementos y posiciones de las secuencias de imágenes, lo que evidencia que logra mantener en su recuerdo los elementos que necesita para relacionar, emparejar los objetos de la actividad y finalizarla”. Se demuestra que la tecnología favorece su desarrollo integral en la medida que brinda la posibilidad de tener nuevas experiencias con su entorno y están ligadas a la innovación debido a que brindan la posibilidad de acceder a la información de manera distinta.

De igual forma en el caso de CM7 como se evidencia en el diario, “exploró toda la Tablet, se tomó fotos y quiso ingresar a “face”, de igual forma JC3 se dirigió a los computadores en donde se pudo evidenciar que tiene conocimientos previos para manipular el computador y acceder al internet, así mismo se observó que ubicó en el buscador las iniciales para escribir la palabra “juegos”. Como lo plantea el Manual de las Tics en la educación (2011), su uso fomenta y facilita un enfoque didáctico, interactivo y exploratorio, estimula el desarrollo de estilos de aprendizaje más activos, y apoya el desarrollo de competencias básicas.