

**ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA:
VARIACIONES COMPORTAMENTALES EN FUNCIÓN DEL TIPO DE
DISCAPACIDAD**

Línea de Investigación: Pedagogía-Didáctica y Mediaciones Comunicativas

Paula Andrea Alarcón Buitrago

Anggye Lorena Lizarazo Pérez

Lina Esperanza Manrique Retavizca

Cindy Lorena Quitán Marín

Jenny Alejandra Roncancio Buitrago

Heady Dayanna Rosero Fontecha

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Bogotá D.C., 2019-2

**ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA:
VARIACIONES COMPORTAMENTALES EN FUNCIÓN DEL TIPO DE
DISCAPACIDAD**

Línea de Investigación: Pedagogía-Didáctica y Mediaciones Comunicativas

Paula Andrea Alarcón Buitrago

Anggye Lorena Lizarazo Pérez

Lina Esperanza Manrique Retavizca

Cindy Lorena Quitián Marín

Jenny Alejandra Roncancio Buitrago

Heady Dayanna Rosero Fontecha

**Proyecto de grado para optar al título de Licenciados en Educación con Énfasis en
Educación Especial**

ASESORA: NAHIR RODRÍGUEZ DE SALAZAR

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

BOGOTÁ, 2019-2

Dedicatorias

Al inicio de esta travesía algunas no estuvimos de acuerdo en crear un sueño colectivo, sin embargo, el entusiasmo y fuerza por transformar la realidad de los niños con pocas posibilidades educativas cautivó la pasión para lograrlo; fue la maestra Nahir Rodríguez que con su apoyo incondicional, sus palabras alentadoras y llenas de coraje nos animó a empoderarnos del quehacer como educadoras especiales, asimismo por brindarnos las herramientas necesarias y pensar en nuestro bienestar. Esa recarga de ilusiones y esperanza son nuestros niños, quienes nos enseñaron amar este sueño, con sus distintas maneras de comunicar la felicidad que sentían por compartir con sus maestras nuevos aprendizajes y manifestar su deseo profundo por no desistir y lograr el objetivo propuesto de comprendernos y expresar lo que pensamos. Les amamos y dedicamos estas líneas a ustedes merecedores del éxito. De igual manera, sus padres quienes confiaron en este proceso y nos apoyaron incondicionalmente; a los profesores del Centro Crecer, la fonoaudióloga Janeth quien no dudo de servirnos y darnos su ayuda cuando la necesitamos.

En nombre de este proyecto y bajo la bendición de Dios quien nos permitió llegar hasta esta meta gracias.

Agradezco a Dios por la posibilidad de vivir, de aprender y ser cada día una mejor persona. A los ángeles que, desde el cielo, me cuidan y guían mi camino. Gracias una y otra vez a mis padres, quienes son los principales promotores de mis sueños, a mi madre Yolanda, por su dedicación y disposición para acompañarme en cada agotadora noche de estudio, a mi padre Ricardo por los consejos y sus palabras de aliento que me impulsaron a culminar este proceso.

A mis hermanos Cristian y Angie, por ser mi guía y apoyo incondicional durante toda mi carrera, a mi sobrino Santi por llenar de amor y felicidad cada momento de mi vida. A Camilo por su cariño y disposición y a Andrés por su amor y complicidad. Gracias a mis compañeras de tesis por la comprensión, esfuerzo y entrega que hoy nos permite ver materializado nuestro proyecto. Finalmente, un agradecimiento especial a todos los maestros que nos enseñaron con su ejemplo y que fueron la inspiración durante el proceso educativo. Gracias a todos por la confianza.

Paula Andrea Alarcón Buitrago

Doy gracias a Dios porque desde el comienzo me dio las fuerzas necesarias y guió mi vida para poder culminar esta etapa.

A mis padres por ser luz y guía a lo largo de este camino por darme día a día su apoyo, amor y no dejar que me rindiera a pesar de las adversidades que aparecieron; igualmente a mi hijo el cual fue mi motivo, mi fortaleza para emprender este nuevo camino mi guerrero de mil batallas, donde luchamos los dos día a día siendo el mí soporte para lograr un sueño.

A mi hermano por motivarme a estudiar de nuevo, y enseñarme que nunca esta tarde para alcanzar los sueños. A mis compañeras por su compañía, dedicación y esfuerzo para lograr esta meta. A todos les doy muchas gracias por su apoyo y paciencia para que este sueño se hiciera realidad.

Anggye Lorena Lizarazo Pérez

Ofrezco este logro a Dios y a la vida por permitirme llegar a tan largos caminos. A mis padres, por ser mi ejemplo y motivo para cumplir cada propósito. A mi madre Fanny por su complicidad, amor y alegría que le da a mi vida. A mi padre Eduardo, porque cada gota de sudor, es una gota de amor y sabiduría. A mis hermanos Natalia, David, Cristian y Diego porque su apoyo, comprensión y sobre todo unión han fortalecido cada reto. A mis sobrinos Samuel y Emmanuel que con cada sonrisa me motivan a ser la tía alcahueta. A mis amigas que me han apoyado día y noche con sus consejos. A mi familia, mi tío Julio y Rosa que nunca me han dejado desfallecer. A mis compañeras de proyecto, por que junto con ellas no solo logré un triunfo, sino conocer corazones hermosos.

Lina Esperanza Manrique Retavizca

Hoy un sueño se hace realidad y con ello la felicidad de saber que maravillosas personas recorrieron este camino de mi mano dándome fuerzas en el andar, a cada uno de ellos solo puedo expresar mis agradecimientos. A mi madre, mujer luchadora, que con su carácter ha dado lo mejor de sí para construir una familia en la que el amor es la base de nuestro hogar y nuestros logros; a mi hermano, hombre que con cada palabra, abrazo y sonrisa me daba motivos para

continuar, a él le agradezco por regalarme el legado de ser maestra; a la estrella que desde el cielo alumbró día a día este camino, permitiéndome honrar su nombre; a mi madrina por brindarme apoyo incondicional y estar en los momentos en los que más la necesité con todo su amor; a mi sobrino por darle color a los días grises. A mi familia quien estuvo presente en este andar, a mis amigos y compañero de aventura por entre montañas haberme dado razones suficientes para amar la labor docente. A todos ellos solo resta decirles que este es sólo un paso para llegar a la gran meta y que espero tenerlos siempre en vida viéndonos cumplir nuestros sueños.

Cindy Lorena Quitián Marín

Decir que es un sueño realizado es solo el principio de grandes victorias que he tenido a lo largo de mi vida, agradezco con todo mí ser a Dios, quien me trajo de tierras lejanas para darme la oportunidad de ser quien soy; a mi papá quien prometió regalarme esta ilusión y hasta el día de hoy lo ha cumplido; a mi mamá, mujer fuerte e inspiradora de vida, a mi hermana mujer aventurera y aguerrida, quien con sus triunfos motivó los míos; a mi abuela, quien con sus consejos sabios, sus palabras de aliento nunca me dejó rendir. Asimismo, agradezco la formación espiritual a los Pastores Francisco y María Eugenia, a mis amigas Ana, Gabriela, Dayanna y familia- Tías, Laura e Hilda Castaño que con cariño me brindaron su apoyo incondicional. Finalmente, a Edwin, sinónimo de amor verdadero, hombre que con su comprensión me hizo entender que al ser que amas debes cuidar y ayudar cuando este caído. Así que este logro será uno de tantos que tendremos juntos. Los amo mil gracias.

Jenny Alejandra Roncancio Buitrago

A mi madre quien me enseñó que no se necesitan lujos para hacer realidad tus sueños, que cada caída es un aprendizaje y que cada golpe que te da a vida te hace más fuerte; a mi padrastro que demostró que no se necesita un ADN para tener el título de padre; a mi hija de quien aprendí que una sonrisa y un beso lo curan todo; a mis hermanos por motivarme y apoyarme siempre; a mi amiga Alejandra quien me enseñó que la vida tiene mil maneras de sonreírte y que si haces lo que amas lo harás bien; a mi familia quien me apoyo durante todo el proceso y a aquella persona que me enseñó que los planes de tu vida no se cancelan ni se posponen.

Heady Dayanna Rosero Fontecha

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 13	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa: variaciones comportamentales en función del tipo de discapacidad.	
Autor(es)	Paula Andrea Alarcón Buitrago, Anggye Lorena Lizarazo Pérez, Lina Esperanza Manrique Retavizca, Cindy Lorena Quitián Marín, Jenny Alejandra Roncancio Buitrago, Heady Dayanna Rosero Fontecha	
Director	Nahir Rodríguez de Salazar	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, 2019	
Palabras Claves	Comunicación, comunicación no verbal, capacidad, discapacidad, diferencias comportamentales, interacción, enseñanza.	

2. Descripción

El siguiente trabajo de grado centrado en la enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa en función del tipo de discapacidad, fue desarrollado en la sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional; buscó analizar las variaciones comportamentales desde las dimensiones –cognitiva, comunicativa, socio-afectiva, adaptativa y motora– para determinar los cambios en la enseñanza de la CAA. La propuesta investigativa se desarrolló en tres fases: la primera consistió en generar un proceso de empatía y problematización de las necesidades del grupo; la segunda, buscó identificar y analizar las habilidades de los sujetos a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en el Currículo de Orientación Cognitiva (COC) y la literacy Emergente, en un grupo poblacional de diez niños y jóvenes, entre los siete y catorce años con discapacidades como Síndrome de Down, Discapacidad Intelectual y Pfeiffer; la tercera, analizó el tipo de cambios que se deben tener en cuenta para la enseñanza de la CAA de acuerdo con cada discapacidad.

La metodología de esta investigación se situó en el paradigma hermenéutico con un enfoque cualitativo mediante la metodología de Investigación Acción Participativa.

3. Fuentes

Abadín, D.A., Delgado, C. I., y Vigara, A. (2009). Comunicación Aumentativa y Alternativa. España: Ceapat.

ARASAAC, Gobierno de Aragón, (2018), Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). Recuperado de <http://www.arasaac.org/aac.php>. Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. Revista Colombiana de Educación, 60, 71-91. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>

Cárcamo, H. 2005. Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta Moebius 23: 204-216. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales

Carrillo, C. y Romo, H. (2010). Síndrome de Moebius. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 15, (4), 261-265. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/473/47316086014.pdf>

Centeno.H., J. L. (2018). Inclusión de pictogramas con la metodología aumentativa alternativa en el desarrollo de un tablero de comunicación para niños con síndrome de Down . *NOVA Sinergia* , pág. 51-58.

Chomsky. (2014). blog, Comunicación para la comprensión. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002&fbclid=IwAR3G4enXwuGZwJGMi6gdHrztQGkClXoCQEWzRZPVOuShD9GZ_QTSbjlNgrA

- Colmenares, A. (agosto 2011). Investigación-acción participante: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación vol. 3 N° 1,101-115 ISSN2215-8421.
- Del Río, M. J., y Torrens, V. (2006). Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales. En M. J. Del Río. (Ed.), Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo (p. 13-151). Barcelona, España: Prentice-Hall.
- De Salazar, N., Lara, G., Guido, S., Obando, L., y Toro, I. (2000). Interactuemos con las personas que tienen necesidades educativas especiales a través de la comunicación aumentativa y alternativa. Bogotá, Colombia.
- Duarte, M, A. E. (2015). *Estrategias de Comunicación Aumentativa en contexto (granja-aula virtual) que fortalecen procesos de interacción y comunicación en sujetos con discapacidad intelectual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Federación de enseñanza de CC. OO Andalucía, (2009), revista digital para profesionales de la enseñanza, (Temas para a la educación). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5255.pdf>
- Figueroa, S. A. (2015). *Habilidades Comunicativas en los niños con 5 a 6 años con síndrome de Moebius. Elaboración y aplicación de seminarios talleres para docentes y representantes legales* . Guayaquil, Ecuador : UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL .

Freire, P. (1997). Autor y modelo Teórico de comunicación. Recuperado de

<https://didacticaeducacion.wordpress.com/autor-y-modelo-teorico-de-comunicacion-paulo-freire/>

Herrera, J. (2017). Línea de Investigación Artes y Lenguajes.

Jiménez, A, Murcia, M. y Torres, S. (2015). Línea investigación Gestión y Ciudadanía. (p. 2)

Jiménez, H. (2016). Línea Investigación Mediaciones Comunicativas. (p.2)

Jurado, P. Sanahuja, J. (1997). La investigación en educación especial.

López, E. (2006). Educación compensatoria: Efectos recientes de un estudio clásico.RELIEVE,

v. 12, n. 1, p. 3-31. Recuperado de

http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm.

Marengo, V. y Segre, Y. (2011). Los derechos de las personas con síndrome de Down: manual para defensores. Recuperado de

<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/1202/Sindrome%20Down.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.

Olivares, R. M., Simón, J., Esteva, M.J., y Gómez, M. (2007). Comunicación alternativa (pp.39). Barcelona, España: Altamar.

Peñarrocha.L, D. M. (2016). TIC y Educación Especial: intervención con The Grid 2 en un caso de parálisis cerebral. . *Didáctica, innovación y multimedia.*, 9.

Ramírez. (2015). Técnicas de investigación: procedimientos del trabajo. Manuela del investigador. Retomado de <https://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/03/tecnicas-de-investigacion.html>

Régimen legal de Bogotá D.C. (2009). Ley 1346 de 2009 Nivel Nacional. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>.

Régimen legal de Bogotá D.C. (2013). Ley 1618 de 2013 Nivel Nacional. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52081>.

RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, (2010), La relación entre lenguaje y pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. (pp. 13-32). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002&fbclid=IwAR3G4enXwuGZwJGMi6gdHrztQGkClXoCQEWzRZPVOuShD9GZ_QTSbjlNgrA

S. Tetzchner y Martinsen, H (1993). Desarrollo del Lenguaje Asistido.

Tendencias y orientaciones. Barcelona. Recuperado de <https://docplayer.es/15164440-La-investigacion-en-educacion-especial.html>

Torres, R. (2001). Comunidad de aprendizaje, la educación en función del desarrollo local y del aprendizaje.

Vega, P. & Guerra D. (2018). Pedagogía conceptual. Un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos). Fundación

Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani - Unidad de Proyectos

Especiales. Recuperado de [http://www.albertomerani.org/wp-](http://www.albertomerani.org/wp-content/uploads/2018/06/Pedagogia-Conceptual.pdf)

[content/uploads/2018/06/Pedagogia-Conceptual.pdf](http://www.albertomerani.org/wp-content/uploads/2018/06/Pedagogia-Conceptual.pdf)

Vericat, A. y Orden, A. (2013). El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: entre lo normal y lo patológico. Ciencia & Saúde Colectiva, 18, (10), 2977-2984. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/630/63028210023.pdf>

Warrick, A. (1998). Comunicación sin habla: Comunicación aumentativa y alternativa alrededor del mundo. Toronto, Canadá: Isaac.

4. Contenidos

En esta investigación se encuentran una serie de apartados que estructuraron y dieron sentido al desarrollo del proyecto pedagógico investigativo. En el marco contextual se evidenció la caracterización de la sala de CAA, en dos niveles de análisis (micro y macro contexto) a continuación el planteamiento del problema y la justificación enmarcada en la importancia de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, y la enseñanza de la misma de acuerdo con el tipo de discapacidad; la formulación de los objetivos se encaminó en observar, categorizar y determinar las diferencias comportamentales en los sujetos para la enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa en función al tipo de discapacidad frente a cada dimensión (comunicativa, socio afectiva, motora y capacidad adaptativa).

En el marco de antecedentes se analizaron investigaciones nacionales e internacionales para identificar las variaciones en el comportamiento relacionadas con la pregunta de

investigación y la formulación de la propuesta pedagógica. En el marco teórico se presentan los fundamentos básicos para el desarrollo y análisis de esta investigación como: la comunicación, el lenguaje y la discapacidad; la Comunicación Aumentativa y Alternativa, los sistemas de comunicación, y las estrategias de enseñanza de la CAA propuestas por Basil(1998); además de las características del comportamiento de acuerdo con las dimensiones -comunicativa, adaptativa, cognitiva, socio-afectiva y motora- en sujetos con discapacidad planteadas por Lewis (1991).

En la metodología se mencionan las fases del proceso investigativo; la primera como proceso de empatía y problematización, la segunda desarrollo de la propuesta pedagógica y la tercera identificación de las variaciones comportamentales. Así mismo, se describen las técnicas e instrumentos de investigación y el proceso de desarrollo total de la propuesta. En los resultados, se da cuenta del procesamiento de datos en el software atlas ti versión 7.0, y de las familias establecidas según las dimensiones a través de las cuales se realizaron los análisis textual y conceptual de la información descrita en los diarios de campo. Para finalizar, se encuentran las conclusiones que el estudio investigativo arrojó luego del desarrollo total de la propuesta pedagógica.

5. Metodología

Este proyecto investigativo se sustenta en el paradigma hermenéutico, con un enfoque cualitativo desde la metodología de la Investigación Acción Participativa -IAP- con el propósito de transformar una realidad; es así, como la puesta en acción de la práctica pedagógica, permitió la observación, interacción y reflexión de estos procesos, que se llevaron a cabo recurriendo a instrumentos de recolección de datos como diarios de campo, videos y fotografías, los cuales a

través del software Atlas ti 7.0, fueron procesados para realizar el análisis textual y el análisis conceptual de cada uno de los diarios de campo desarrollados en las respectivas sesiones.

6. Hallazgos

Este proyecto se interesó por articular dos campos del saber una parte el COC, el cual aporta una metodología centrada en el sujeto desde sus intereses y necesidades, el maestro es el facilitador en el proceso educativo, la CAA, su principal interés es el desarrollo comunicativo de toda la población, especialmente de las que no pueden comunicarse de manera habitual. El aporte derivado de estos dos campos de saber orienta el proceso desarrollado con niños y jóvenes con discapacidad: Síndrome de Down, Discapacidad Intelectual, Síndrome de Pfeiffer y Microcefalia.

Se logró determinar las variaciones comportamentales que se deben tener para orientar el proceso de enseñanza de la CAA de acuerdo con el tipo de discapacidad y las necesidades propias de los niños y jóvenes atendidos esta enseñanza no puede ser generalizada para todas las poblaciones y es necesario realizar adaptaciones de acuerdo con las características individuales propias de cada sujeto como: comprensión y expresión, niveles de atención, concentración, memoria, interacción, adaptación.

Fue referente para la enseñanza de la CAA el documento propuesto por Basil (1998), relacionado con las estrategias de enseñanza, donde analiza la comprensión y la expresión, estas estrategias no pueden ser utilizadas de la misma manera para el caso de la población que se atendió en este PPI, donde se utilizaron estrategias básicas para la comprensión y la expresión.

En este sentido se determinaron diferencias comportamentales según la capacidad comprensiva y expresiva de cada uno de los sujetos, dado que en el caso de un niño con Síndrome de Down su comprensión es menor debido a que su proceso de información es más lento y por ello se necesitaban una estrategia de Modelación de Signo. En discapacidad intelectual (DI) la comprensión de ellos va ligada a los recursos didácticos que logren centrar su atención e intereses a través de la exploración, imaginación y descubrimiento, se utilizó la estrategia de Entornos Estructurados marcados con signo señal, los signos señal y los signos comando fueron fundamentales para la anticipación de actividades. También fue eficaz para el caso de Síndrome de Pfeiffer y microcefalia, desde su capacidad expresiva el soporte perceptivo, el soporte verbal y modelos o soportes imitativos que permitieron al sujeto expresar lo que deseaba en la elección de rincones de trabajo.

El COC fue esencial para diseñar ambientes de aprendizaje donde fortaleció la capacidad de exploración, descubrimiento, e imaginación, gracias a la organización de los rincones de trabajo.

De igual manera el educador especial antes de iniciar la enseñanza de la CAA debe mirar los distintos enfoques pedagógicos y tomar el más pertinente para generar ambientes agradables que permita jalinear procesos comunicativos desde la participación activa en distintos escenarios y actividades. Por ello la Literacy Emergente propicio un mayor enriquecimiento en los diferentes ambientes, por cuanto la música, los cuentos, las pinturas y diferentes expresiones artísticas favorecieron e implementaron la comunicación en el trabajo desarrollado en cada espacio.

La familia es de gran importancia con su acompañamiento y la participación en el proceso de enseñanza de la CAA. brindando pautas y recomendaciones para seguir fortaleciendo la comunicación entre sujeto-cuidador.

Por último, se pudo transformas nuestra perspectiva que la CAA no son solo pictogramas, puesto que se encuentra una gama alta de sistemas de comunicación cada uno dependiendo la necesidad.

Al finalizar el proceso se evidenciaron los cambios que generó el proyecto desde las diferentes actividades desarrolladas sobre el comportamiento y sus formas de comunicar por parte de los padres y el Centro Crecer.

7.Elaborado por:	Paula Andrea Alarcón Buitrago Anggye Lorena Lizarazo Pérez Lina Esperanza Manrique Retavizca Cindy Lorena Quitian Marín Jenny Alejandra Roncancio Buitrago Heady Dayanna Rosero Fontecha		
8. Revisado por:	Nahir Rodríguez de Salazar		
Fecha de elaboración del Resumen:	29	10	2019

Tabla de contenido

1.	Marco contextual	7
1.1.	Planteamiento del problema.....	12
1.2.	Justificación.....	15
1.3.	Objetivos	18
1.3.1.	Objetivo general.	18
1.3.2.	Objetivos específicos.....	18
2.	Articulación con la línea de investigación	19
3.	Antecedentes de la investigación	22
4.	Marco teórico	30
4.1	La comunicación	30
4.1.1	La comunicación también es pedagogía.	35
4.2	Comunicación, lenguaje y discapacidad	36
4.2.1	Síndrome de Moebius.	36
4.2.2	Discapacidad intelectual (DI).....	37
4.2.3	Síndrome de Down.....	39
4.3	Comunicación aumentativa y alternativa: la importancia de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC).	40

4.3.1 Estrategias de enseñanza de la CAA.....	42
4.4 Currículo de Orientación Cognitiva (COC)	45
5. Propuesta pedagógica.....	50
5.1 Objetivo Propuesta Pedagógica.....	54
5.1.1 General.	54
5.1.2 Específicos. - Determinar las necesidades e intereses de los niños que asisten a la sala de CAA para aprender a comunicarse mediante sistemas distintos al habla debido a su condición de discapacidad.....	54
5.2 Desarrollo de la propuesta.....	54
6. Marco metodológico	57
6.1 Fase 1: Empatía y problematización	58
6.2 Fase 2: Implementación de la propuesta.	59
6.3 Fase 3 Resultados del proyecto	60
7. Resultados de la investigación	60
7.1 Pasos metodológicos para el análisis de la información:	61
7.1.2 Procesamiento de la información:	61
7.2 Dimensión comunicativa.....	63
7.2.1 Análisis textual.....	63
7.2.2 Análisis conceptual.	73
7.3 Dimensión cognitiva	75

7.3.1 Análisis textual.....	75
7.3.2 Análisis conceptual.	90
7.4 Capacidad adaptativa	91
7.4.1 Análisis Textual.	91
7.4.2 Análisis conceptual.	103
7.5 Dimensión motora.....	104
7.5.1 Análisis textual.....	105
7.5.2 Análisis conceptual.	112
7.6 Dimensión socio-afectiva.....	114
7.6.1 Análisis textual.....	115
7.6.2 Análisis conceptual.	123
8. Hallazgos.....	124
9. Referencias.....	129
10. Bibliografía	135

Resumen

El presente trabajo de grado, para optar el título de Licenciatura en Educación Especial, se focalizó en identificar y analizar cómo las variaciones en el comportamiento de los niños, de acuerdo con el tipo de discapacidad determinan cambios en la enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA).

Esta propuesta analizó variaciones en el comportamiento que permitieron la identificación de dichas variables, como: atención, tiempo de fatigabilidad, adaptación al medio, relaciones con los otros, formas de comunicar, capacidad expresiva y compresiva, intencionalidad comunicativa, entre otros.

La investigación estuvo basada en la Literacy Emergente y en el Currículo de Orientación Cognitiva (COC); como estrategia que posibilitara plantear una propuesta pedagógica a partir de los intereses y necesidades de los niños con ambientes enriquecidos que les permitieran potenciar la imaginación, exploración y el descubrimiento y así apostar a la transformación de la pedagogía tradicional.

Es por ello, que la metodología se situó en el paradigma cualitativo desde la Investigación Acción Participativa (IAP), que permitió la observación- acción-reflexión a través de tres fases; la primera empatía y problematización, la segunda implementación de la propuesta y la tercera resultados y conclusiones, llevadas a cabo en la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional con una población de diez niños con discapacidad.

Palabras claves: Comunicación, comunicación no verbal, discapacidad, interacción, enseñanza, pedagogía.

Abstract

The present degree work, for the Degree in Special Education, focused on identifying and analyzing how variations in the behavior of children, the agreement with the type of disability determine the changes in the teaching of Augmentative and Alternative Communication (CAA)

This proposal analyzed aspects that allowed the identification of variable variables, such as: attention, fatigue time, adaptation to the environment, relationships with others, forms of communication, expressive and compressive capacity, communicative intentionality, among others.

The research was based on Emerging Literacy and the Cognitive Orientation Curriculum (COC); as a strategy that makes it possible to propose a pedagogical proposal based on the interests and needs of children with enriched environments that allows them to enhance their imagination, exploration and discovery and thus bet on the transformation of traditional pedagogy.

That is why the methodology was in the qualitative paradigm from Participatory Action Research (IAP), which detected observation-action-reflection through three phases; The first empathy and problematization, the second implementation of the proposal and the third results and conclusions, take place in the Augmentative and Alternative Communication Room of the National Pedagogical University with a population of ten children with disabilities.

Keywords: Communication, nonverbal communication, disability, interaction, teaching, pedagogy.

1. Marco contextual

El proyecto pedagógico que a continuación se desarrolla tuvo como escenario la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) de la Universidad Pedagógica Nacional, con una población de niños y jóvenes entre los 7 y 15 años con discapacidad, que presenta dificultades comunicativas; para esto fue necesario identificar, analizar, observar, categorizar y determinar las variables comportamentales para la enseñanza de la CAA.

El acto de comunicar se encuentra presente en el ser humano antes de adquirir la lengua; el bebé, desde el comienzo de su desarrollo, manifiesta diversas formas de expresar sus necesidades; tal es el caso del llanto, la sonrisa, el balbuceo, entre otras. Rondal (1991) la define como una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos e ideas, a través de signos acústicos o gráficos. De esta manera, la comunicación es una capacidad inherente al ser humano, esto quiere decir, que todo individuo tiene la necesidad de comunicar desde que nace y lo puede hacer de diversas formas.

Lara (2000) afirma que la comunicación es, tal vez, el más importante de todos los procesos del ser humano ya que permite establecer contacto, a todo nivel, con otros y así sentar las bases en la construcción de las sociedades. Así, la comunicación juega un papel fundamental en el ser humano en tanto le permite desarrollarse como ser social y tener una participación activa dentro de la comunidad; como también construir sus conocimientos, enriquecer la interacción con el entorno y lograr una mayor independencia.

Sin embargo, surgen cuestionamientos sobre qué pasaría si todos los seres humanos no se comunicaran de una manera convencional, es decir, oral, y si sus procesos de interacción y

relación con los otros se vieran afectados; Von Tetzchner y Martinsen como se citó en (Salazar, Ferrer et all. 1993) afirman que todas las personas que no pueden usar el habla para comunicarse con los demás necesitan un Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación. Dicho así, todos poseen la capacidad y el deseo de comunicar, por ello, la intención desde su naturalidad es fundamental para expresar y comprender al otro y al medio que lo rodea.

En Colombia, según el marco legislativo, el Estado es responsable de garantizar los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas de inclusión, acciones afirmativas y ajustes razonables, que dan lugar a la eliminación de barreras y al debilitamiento de la discriminación. Así la Ley 1346 de 2009, Artículo 2, prioriza la comunicación desde sus lenguajes, es decir, el braille, la comunicación táctil, los macro tipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otro modos y formatos aumentativos o alternativos de comunicación como la tecnología de la información; también incluye la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal. En relación a dicha Ley, se busca su cumplimiento, en la ejecución de planes, proyectos y programas que favorezcan a las diferentes poblaciones vulnerables, con el fin de fortalecer espacios comunicativo-Zass educativos para su servicio.

Por esta razón, la comunicación es un derecho fundamental universal que reclama el acceso de todas las personas a tener igualdad de condiciones en tanto atributo inherente de cada sujeto; asimismo el protocolo facultativo de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, destaca el papel de la comunicación y la considera en el mismo nivel de la accesibilidad al transporte y a los servicios que ofrece el contexto donde se encuentra inmersa la persona con discapacidad.

Colombia, a través de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, en el Artículo 2, propone el desarrollo en condiciones de igualdad en el proceso comunicativo de las personas con discapacidad, a través de cualquier medio o modo de comunicación. Una vez más se resalta la importancia de la intención comunicativa y el valor que esta posee para la constitución del sujeto activo y participativo en la sociedad con la que él se relaciona.

Es así, como la comunicación más allá de ser una capacidad del ser humano, que le permite compartir sus ideas, pensamientos, emociones, se asume como un derecho sin importar la condición del individuo; por esta razón la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional, reconoce la importancia de dicho derecho en las personas con discapacidad y crea diferentes proyectos y estrategias para atender a poblaciones que presentan dificultades para desarrollar las capacidades comunicativas.

Este proyecto asumió a los sujetos con discapacidad como agentes sociales con derechos y necesidades de comunicar, perspectiva que implica dejar de lado la homogenización para favorecer la individualidad, estrategia fundamental para lograr una participación activa de cada uno en los diferentes contextos, tal como lo señala (Basil, C. 1998), de ahí la importancia de valorar el análisis de los cambios en la enseñanza de la CAA.

De acuerdo con lo anterior y desde el contexto colombiano, la Universidad Pedagógica Nacional a lo largo de su historia se ha preocupado por trabajar la problemática de la comunicación en personas con discapacidad en diferentes contextos y ha asumido la responsabilidad de formar docentes en la licenciatura de Educación Especial, a través de herramientas teórico-prácticas que van desde ambientes educativos, líneas de investigación y espacios que apoyan la transformación de dicha problemática.

De igual modo, la licenciatura brinda espacios académicos enfocados al reconocimiento y comprensión del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de personas con discapacidad, durante el ciclo de fundamentación, que buscan dar las bases para comprender y analizar los procesos comunicativos y su impacto social, entre estas están la *dimensión social, lenguaje y pensamiento; fundamentos y didácticas para la enseñanza de la lengua propia, y comunicación aumentativa y al alternativa*; en el ciclo de profundización, de séptimo a noveno semestre, ofrece materias relacionadas con *comunicación, lenguaje y excepcionalidad; diseño de ambientes, valoración y potenciación educativa de la cognición y el lenguaje; lenguajes artísticos y didácticas en personas con capacidades diferentes*, con el fin de fortalecer y ampliar la comprensión alrededor de la atención de las diferentes poblaciones y contextos.

Dentro del ciclo de profundización se establecen cuatro líneas de investigación las cuales buscan que los estudiantes desarrollen procesos que den respuesta a diferentes problemáticas, a partir del fundamento de cada una de ellas: *constitución de sujeto; gestión y ciudadanía; arte y lenguajes; mediaciones comunicativas, y pedagogía didáctica*; así la licenciatura busca que los docentes en formación retomen los conocimientos adquiridos durante el proceso de fundamentación para la realización de diferentes proyectos investigativos pedagógicos a partir de los intereses de los estudiantes.

Este proyecto de investigación articulado a las líneas de Pedagogía y Didáctica y Mediaciones Comunicativas; la primera posibilita que con la transformación de la práctica docente se logre, formar seres autónomos, libres y pensantes; la segunda, potencia la comunicación de dichas personas a través del uso y generación de apoyos tecnológicos y materiales pedagógicos que posibiliten la participación de las personas con discapacidad en diferentes contextos.

Por esta razón la Sala de CAA se constituye en escenario para el desarrollo de prácticas y proyectos investigativos con niños, jóvenes y adultos que requieren distintos sistemas y formas de comunicar, como las imágenes, las fotografías, los pictogramas, los dispositivos de alta, media y baja tecnología, la comunicación bimodal, los signos de comando o señal, la expresión gestual y la corporal.

Vale la pena destacar que en la Sala de CAA se han desarrollado diferentes investigaciones pedagógicas como: *Orientaciones para la intervención pedagógica en usuarios con P.C. en la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional*(2004), *Enseñanza-Aprendizaje de la Comunicación Aumentativa y Alternativa basado en un currículo con Orientación Cognitiva* (2012) y *Estrategias de enseñanza-aprendizaje de comunicación aumentativa y alternativa en niños no verbales* (2013), que toman en cuenta la diversidad de sujetos de acuerdo con sus particularidades y con la necesidad de facilitar el acceso a la comunicación aumentativa y alternativa, para lograr que los participantes adquieran un papel activo en las interacciones sociales.

1.1. Planteamiento del problema

Esta investigación centró su interés en el reconocimiento de las diferencias existentes entre los sujetos de acuerdo con el tipo de discapacidad y la manera como ellas determinan cambios en la enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa; es decir, buscó a través de un proceso de participación-acción-reflexión, identificar cómo la enseñanza de la CAA varía en función de las capacidades de los sujetos en las siguientes dimensiones: comunicativa (contacto ocular-comprensión-expresión-tiempo de respuesta- tiempo de fatigabilidad – tiempo de respuesta - formas de comunicar-interacción); cognitiva (atención- memoria-motivación-concentración-representación-toma de decisiones-resolución de problemas); capacidad adaptativa (autonomía personal- dependencia- seguimiento de instrucciones- adaptación a los diferentes ambientes); motora (motricidad fina y gruesa-lateralidad-orientación espaciotemporal) y socio-afectiva (proximidad, relación con pares, con profesores, con los otros- empatía).

La experiencia de la práctica pedagógica en la sala de CAA dejó ver que los niños y jóvenes asistentes se comportaban de manera diferente; por ejemplo, algunos se mostraban más hábiles al seguir instrucciones; otros tenían comportamientos disruptivos caracterizados por golpear, agredir, gritar y llorar, de manera inmotivada; unos presentaban dificultades para hacer contacto ocular, mantener la atención, recordar actividades que venían desarrollando o dejar abandonada una tarea determinada por cansancio o fatiga. Las observaciones de su comportamiento condujeron a plantear algunos cuestionamientos: ¿Se puede homogenizar la enseñanza de la CAA? ¿Se deben caracterizar los comportamientos propios de cada discapacidad

para poder determinar la estrategia de enseñanza de la CAA? ¿Qué actividades previas se deben tener en cuenta para la enseñanza de la CAA? ¿Las diferencias en el comportamiento, de acuerdo con el tipo de discapacidad, permiten determinar las estrategias de enseñanza de la CAA?

A través de las intervenciones realizadas, dentro de la práctica, se logró reconocer, por ejemplo, que el procesamiento de la información en el caso de niños con Síndrome de Moebius y Síndrome de Down era diferente debido, al compromiso genético que se explica por el par cromosómico afectado que incide sobre la capacidad cognitiva y comunicativa. Es por ello, que es importante identificar el desarrollo del habla y el lenguaje en los niños y jóvenes ya que existe una gran variabilidad en estos dos aspectos; hay casos donde la capacidad de comunicarse es asertiva frente a acciones no verbales, por ejemplo: interacción por medio de la sonrisa, contacto visual, gestos o señas; Sin embargo, a partir de lo planteado por Nadel, et al (2000) se puede decir que en algunos casos, las alteraciones del habla y el lenguaje son más profundas y sus ritmos de aprendizaje son más lentos, puesto que la edad lingüística, no va al mismo ritmo de la edad cronológica y mental, como se logra reconocer en las personas con Síndrome de Down por esta razón la interacción social en el sujeto no está influida por su nivel de oralidad y sus procesos de relación son eficaces con sus pares y familiares, en ocasiones sus acciones están determinadas por lenguajes no verbales para lograr dar a conocer sus intereses y necesidades.

En relación con las observaciones realizadas en la práctica pedagógica, la fundamentación teórica, tomada anteriormente, no describe la totalidad del desarrollo del sujeto que se ha logrado observar en la sala puesto que la razón de la evolución en sus procesos ha sido la estimulación temprana, por parte de familiares y docentes de apoyo, que durante años han intervenido.

Es prudente resaltar que su interacción en ocasiones se ve fragmentada por la dificultad en la articulación vocal y la diferencia de edad con la de sus pares; aunque se ha evidenciado el progreso, a partir de sus habilidades adaptativas (acepta con facilidad los cambios del medio y se ajusta a ellos, realiza actividades de la vida diaria), habilidades sociales (asertividad, capacidad de escucha, capacidad de comunicar sentimientos y emociones, capacidad de definir un problema y evaluar soluciones) y habilidades cognitivas (capacidad de asociación, resolución de problemas, memoria a corto y largo plazo, funciones ejecutivas, memoria de trabajo, etc.); es por ello, que desde la comunicación se ha logrado hacer uso del lenguaje verbal (sonidos guturales) y no verbal (señas, movimientos corporales), para establecer vínculos y generar una resignificación de la información proporcionada por parte de ella hacia los otros. Con esto, se evidenció la capacidad que puede tener una persona con este síndrome y los procesos a los cuales puede llegar a acceder si su desarrollo es fortalecido desde una edad temprana.

Este tipo de observaciones condujo a plantear la siguiente pregunta de investigación

¿De qué manera las diferencias comportamentales de los niños, dadas por el tipo de discapacidad, determinan el proceso de enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa?

1.2. Justificación

Lara (2000, p21) refiere que “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” es así, que gracias a la comunicación el ser humano se constituye como agente social con capacidad para participar en una comunidad y cumplir un rol en esta, su importancia es esencial para el proceso educativo, social y político.

Además, las capacidades comunicativas permiten al hombre satisfacer sus necesidades y deseos dentro del contexto en el que se desenvuelve, desde una simple acción como pedir comida hasta el acto de aprender. El lenguaje oral, es una de las muchas formas de comunicarse y la más aceptada por la sociedad, es una herramienta que funciona para realizar actos de comunicación; sin embargo, no todos los individuos logran desarrollar el lenguaje oral, tal es el caso de algunas personas con discapacidad que, debido a sus características particulares, presentan dificultades significativas en la adquisición del lenguaje verbal y que afecta en los procesos de comunicación. De tal manera que no se afirma que las personas con discapacidad no tengan capacidades comunicativas, sino que requieren apoyo para desarrollarlas.

Por esta razón, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación –SAAC– fortalecen los procesos de comunicación, favorecen la socialización y el desarrollo cognitivo, además de mejorar la comprensión del entorno. Olivares et al. (2007) Afirma que “En las personas que utilizan Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, la mejora de las habilidades de conversación potenciará la autonomía y mejora la autoestima y en definitiva, se traducirá en una mayor independencia en las actividades de la vida diaria” p.122; Es decir, la

CAA representa una gran ayuda a las personas con dificultades comunicativas, por todos los beneficios que implican el uso y el impacto en el desarrollo personal y social de cada sujeto.

En efecto, como todo ser humano, las personas con discapacidad tienen derecho a ser educados; sin embargo, no podríamos hablar de educación sin comunicación, pues todo acto pedagógico implica la interacción con otros y el intercambio constante de información; Obando (2000) plantea que “Si se reconoce que la pedagogía se abre un espacio en lo relacionado con la formación del hombre como ser autoconsciente, libre, sensible y racional, ello exige una mirada a los procesos de comunicación que propician dicha formación” p. 39. Por lo tanto, todo acto pedagógico es también un acto de comunicación, sin esta última no es posible, entonces el proceso de enseñanza se dificulta.

Así, el educador no debe ser indiferente al desarrollo de capacidades comunicativas; por el contrario, en él recae la responsabilidad de enseñar formas de comunicar, de acuerdo con las posibilidades del sujeto, en cuanto es la base para que el estudiante pueda acceder a conocimientos más complejos.

Con lo anterior, el seminario de investigación orienta, en primer lugar, la creación de propuestas pedagógicas situadas en la dimensión social y su incidencia en el empoderamiento de los procesos comunicativos de los asistentes, a la Sala de Comunicación, con la intención de generar un impacto que fortalezca las relaciones con su contexto, sin olvidar las características propias de cada discapacidad y de esta manera potenciar las habilidades sociales básicas necesarias para establecer una comunicación contextualizada.

En segundo lugar, este proyecto investigativo asume la comunicación como garante en los procesos de participación política, ya que todo ser humano como agente social es político por derecho; así mismo, desde la diversidad de sujetos, que se encuentran en la sociedad, se

identifican distintas formas que utilizan para comunicar como también las barreras para llegar ejercerla; por tal motivo, y para contribuir en el cumplimiento a estos derechos, se tienen en cuenta las propuestas de enseñanza de la CAA que buscan promover estrategias que reduzcan estas barreras y hagan posible la participación en el entorno social con igualdad de condiciones, como lo afirma la ley 1346 de 2009, en el artículo 9 donde promueve el derecho a la accesibilidad.

“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás...” (Congreso de la República, Colombia 2009, p148).

Este marco puede decirse que la CAA dispone de una serie de principios, estrategias y herramientas tecnológicas, encaminados a la reducción de las barreras sociales que permitan la interacción con el entorno mediante otras formas distintas a la oralidad; es decir, todas las personas necesitan comunicar como seres sociales y es a través de esta que se intercambian ideas y se descubren distintas formas de comprender el mundo. Al mismo tiempo, el educador especial tiene la responsabilidad de reconocer, reflexionar y responder a las características individuales que cada sujeto posee y en efecto lograr facilitar herramientas que favorezcan su proceso comunicativo y contribuir a la mejora de su calidad de vida.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Analizar, en perspectiva pedagógica, las diferencias en el comportamiento de los niños asistentes a la Sala de CAA con el fin de determinar los cambios en la enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, de acuerdo con el tipo de discapacidad.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Observar mediante un proceso participativo las diferencias en el comportamiento de los niños asistentes a la sala de CAA, de acuerdo a las distintas actividades pedagógicas diseñadas para cada sesión de trabajo.
- Categorizar la información obtenida mediante un procesamiento de datos de acuerdo con las dimensiones cognitiva, comunicativa, motora, socio-afectiva y adaptativa. Comparar las diferencias comportamentales en los niños, para determinar los cambios en la enseñanza de la CAA, de acuerdo con el trabajo de categorización.

2. Articulación con la línea de investigación

“El lenguaje está en la mente, las palabras, los signos, los pictogramas... son solo la forma en que se convierten” S. Torres (2001)

La licenciatura en Educación Especial cuenta con cinco líneas de investigación: Constitución de sujeto, que pretende ver al sujeto desde su dimensión política con nuevas formas de pensarlo que conlleven a innovar prácticas pedagógicas; Gestión y ciudadanía que busca el “fortalecimiento de los procesos de gestión social y la configuración de sujetos políticos que cualifiquen las interacciones pedagógicas-didácticas para favorecer procesos de educación inclusiva desde el ejercicio de las ciudadanías” Jiménez et al (2015,p 2); Arte y lenguaje en donde se potencian las necesidades comunicativas de los sujetos para fortalecer así sus procesos de interacción y desarrollo óptimo para la construcción de conocimiento y saberes desde la experiencia; Pedagogía y Didáctica que busca formar seres autónomos, libres y pensantes, con el fin de mejorar la calidad de vida del sujeto, y Mediaciones comunicativas que busca posibilitar el aprendizaje desde diferentes medios tecnológicos.

En relación con lo anterior, se busca que los PPI se articulen de estas líneas, de tal manera que se fortalezca las investigaciones realizadas por los docentes en formación, y con esto se contribuya al estudio de la Educación Especial y el desarrollo de las personas con discapacidad, desde los diferentes contextos en los que se encuentran.

El proyecto de investigación se articula a la línea de Pedagogía y didáctica cuyo eje principal gira sobre la formación de seres autónomos, libres y pensantes; va más allá de la instrucción, puesto que el pedagogo fortalece los procesos de aprendizaje del sujeto y convierte

estos en elementos para la vida y no en conocimientos sin sentido; por tanto, se afirma que para educar se requiere comunicar y así lograr enseñar; en este sentido este proyecto buscó darle a la línea de investigación otras perspectivas de la enseñanza y transformar la homogenización de esta.

Así mismo, se identifica la importancia de la relación de dicha línea con la de Mediaciones Comunicativas, la cual busca potenciar los procesos comunicativos de las personas con discapacidad desde diseños de apoyos tecnológicos y pedagógicos. Es por ello, que esta investigación se acoge a dichas líneas teniendo como objetivo la eliminación de barreras que posibiliten los procesos de participación de las personas con discapacidad, a partir de la construcción de “diseños de ambientes y propuestas educativas innovadoras que exploren la realidad y promuevan aprendizajes desde otros mundos posibles” Jiménez (2016, p 2).

A partir de ello, la enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa debe promover la interacción comunicativa, aumentar las posibilidades de comunicar desde sus diferentes modalidades, incentivar al niño a fortalecer los procesos de interacción con los pares y otros; así planear actividades desde los intereses del niño y propiciar ambientes de aprendizajes donde el niño pueda imaginar, explorar y descubrir.

Según Zuluaga y Colb (1988) “es muy importante reconsiderar la enseñanza, de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos, un lugar favorable para la reconceptualización que permita una comunicación abierta y productiva con otras disciplinas”; con relación a lo anterior, se considera que las líneas de Pedagogía y Didáctica, Mediaciones Comunicativas y la enseñanza de la CAA, brindan la posibilidad de crear nuevos espacios de interrelación sujeto-enseñanza-aprendizaje.

Lo descrito, en relación con la CAA y la línea de Mediaciones Comunicativas, permite la implementación de herramientas tecnológicas y pedagógicas que dispone la Sala de CAA como

son: la plataforma cocomunicando.jimbo.com, el uso de Tablets y software, estos como medios de apoyo que posibilitan la implementación de estrategias pedagógicas, para la enseñanza de la CAA enfocada en función de las capacidades, habilidades y el nivel de compromiso de los niños. Por esta razón, este proyecto investigativo identificó la necesidad de analizar variaciones en el comportamiento de los niños desde su individualidad e intereses, claves para determinar la ruta de enseñanza-aprendizaje de la CAA e innovar en ella.

En conclusión, se acogen dichas líneas porque aportan, por medio del currículo de orientación cognitiva (COC), una visión alternativa de la pedagogía donde la comunicación tiene un papel fundamental en la adquisición de aprendizaje, sus implicaciones son favorables en su interacción social, la adaptación en los distintos ambientes y la comprensión de diferentes mundos posibles (Lara, 2000). Por otro parte, la tecnología amplía las distintas formas de comunicar y apoya los procesos de enseñanza de la CAA.

3. Antecedentes de la investigación

Dentro de la investigación realizada para indagar sobre el comportamiento para la enseñanza de la CAA en función del tipo de discapacidad (Síndrome de Moebius, Síndrome de Down, discapacidad intelectual, y síndrome de Pfeiffer), se realizó una revisión de trabajos de investigación y artículos académicos publicados en revistas internacionales y nacionales.

Guisen et al (2010), Universidad Nacional de la Plata, en su artículo objeto de conferencia para el V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, aborda el tema “Hacia una propuesta de entorno colaborativo para usuarios de Comunicación Aumentativa y Alternativa en el ámbito educativo”, el objeto de estudio en esta investigación gira sobre los sistemas “Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)” e identifica las posibilidades que estos podrían ofrecer para el entrenamiento de prácticas comunicacionales en SAAC de alta tecnología; Guisen, A. et al, (2010) “Se trata de un Entorno Colaborativo de CAA: un espacio virtual que incluye una cantidad de herramientas que pueden dar soporte a actividades de tipo colaborativas en la que los usuarios participan a través de mensajes didácticos (textos) redactados en lenguaje de CAA. El usuario podrá o bien descargar el sistema de la web o utilizarlo directamente a través de su navegador -modo de ejecución offline y on-line, respectivamente-, para dar la posibilidad al alumno de trabajar con el procesador de texto y editor de tableros sin conexión a internet, y de guardar lo producido y hacer el “upload” cuando cuente con este recurso.”. Hacia una propuesta de entorno para usuarios de Comunicación Aumentativa y Alternativa en el ámbito educativo.

Por otra parte, Sanz et al (2012), Universidad Nacional de la Plata, en su artículo "ACoTI: herramientas de interacción tangible para el desarrollo de competencias de

comunicación en usuarios de comunicación alternativa. Primeros resultados de su evaluación” deja notar que es una herramienta educativa que, como ayuda tecnológica, se orienta a la asistencia del desarrollo de competencias comunicacionales en alumnos con necesidades complejas de comunicación, usuarios de CAA, y propone que, mediante asociación simple y compleja, el usuario relacione un objeto tangible (real o en miniatura) con su representación (signo gráfico) proyectada en una tablet horizontal. Esta propuesta nace en el marco de la innovación tecnológica y su propósito es aportar a la accesibilidad a los SAAC y a su enseñanza; la herramienta cuenta con adaptaciones según el nivel comunicativo de los estudiantes y se puede ir configurando dependiendo el desarrollo del lenguaje del alumno, la estrategia privilegia la tecnología como un avance para la utilización de la CAA y una evolución de los SAA de baja tecnología.

También, González et al (2014) Santa Cruz, Argentina, en su trabajo de tesis “Sistemas de comunicación no verbales, enriqueciendo los lenguajes aumentativos y alternativos con propiedades de accesibilidad y usabilidad” da cuenta de una investigación desarrollada para la creación de un sitio web, donde las personas con discapacidad motora y cognitiva pueden comunicarse, usando pictogramas para interactuar y expresarse por medio de un sistema comunicativo, aumentativo y alternativo. Esta tesis propone como producto final un sitio web que permite ser personalizado con base en las necesidades de cada usuario y que las personas registradas allí cuenten con un sistema de símbolos propios para su comunicación; propuesta que nace de la necesidad de crear y renovar antiguos sistemas de comunicación, que generan poco interés en los participantes.

Figuerola (2015) Guayaquil, Ecuador; en su tesis “*Habilidades Comunicativas en los niños con 5 a 6 años con síndrome de Moebius. Elaboración y aplicación de seminarios talleres*

para docentes y representantes legales” da cuenta de la importancia de crear seminarios y talleres para docentes con el fin de enseñar o potenciar habilidades comunicativas y de interacción de los niños con síndrome de Moebius matriculados en la escuela “Dolores Veintimilla de Galindo”. Una de las estrategias implementadas por los docentes consiste en la organización de un juego de roles con la representación de hechos y actitudes a través de diferentes códigos comunicativos (oral, gestual, escrito y musical) seguido a esto se desarrolla un debate; esta actividad permite que la relación docente-alumno se fortalezca y desarrolle aspectos sociales y comunicativos de los niños con Síndrome de Moebius. (Figuerola, S., 2015, p. 94). La observación realizada a los niños de educación Infantil, de la escuela “Dolores Veintimilla de Galindo” logra identificar que la interacción es fundamental para la adquisición de la comunicación oral, en dicha población, razón para establecer talleres y seminarios de capacitación docente que les permita implementar otro tipo de estrategias comunicativas en los niños con síndrome de Moebius.

García y Marín (2016) Barcelona; en el artículo sobre “TIC y Educación Especial: intervención con The Grid 2 en un caso de parálisis cerebral”, proponen la tecnología como estrategia de comunicación; con la creación de este software se posibilita el desarrollo de tres áreas fundamentales para el día a día de la persona con limitaciones físicas y verbales: comunicativa, de aprendizaje, y lúdica o de ocio. Los objetivos de trabajo en el aula para los que resulta fundamental el uso del programa son; desarrollar el lenguaje expresivo, enriquecer y aumentar el vocabulario, adquirir conceptos relacionados con las diferentes áreas de trabajo académico funcional (matemáticas, lengua y ciencias), desarrollar sus habilidades sociales con el adulto y con sus iguales y, por último, mejorar su autoestima y auto concepto mediante el desarrollo de la identidad personal relacionado con la comunicación. Por lo que respecta a las

posibilidades de ocio, el programa permite escuchar música y vídeos previamente introducidos en el ordenador o Tablet; además, permite el acceso a Internet, incluyendo el uso del correo electrónico, el acceso a YouTube y la navegación por las páginas utilizando un buscador, (García y Marín, 2016, p. 2). La aplicación del software “The Grid 2” favorece la autonomía y la comunicación con los otros, ayuda a superar las barreras cognitivas, sensoriales y motrices y contribuye en una formación individualizada. Este software nace como alternativa para las personas que solo acceden a la comunicación por medio de pulsaciones deícticas y con la cabeza; a partir de esto el alumno tiene la posibilidad de comunicarse y expresar sus deseos y necesidades.

García y Jiménez (2018) Milagro, Ecuador; en su trabajo de grado titulado “Análisis de diseño y desarrollo de un software informático que facilite el aprendizaje y reconocimiento del lenguaje escrito” establece la importancia de elaborar y desarrollar un software informático que facilite el aprendizaje y reconocimiento del lenguaje escrito en niños con Síndrome de Down, respondiendo a los paradigmas de investigación cualitativa y cuantitativa, (p.36). En la implementación de dicha investigación se evidencia, alta incidencia en la alteración y dificultades del lenguaje en los niños con Síndrome de Down, lo cual condujo a crear un instrumento tecnológico encaminado a fortalecer los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito de dicha población; se demostró que el poco interés para que los estudiantes conozcan y se motiven en otros contextos educativos se debe a la escasa utilización de sistemas tecnológicos, por parte de los maestros. Este Software como estrategia de Comunicación Alternativo, permite que la persona con Síndrome de Down potencie sus procesos comunicativos, exprese sus emociones, gustos e intereses por medio de la interacción con sus pares a partir de dicha herramienta.

Centeno et al. (2018) Chimborazo, Riobamba, Ecuador; en el artículo científico sobre “Inclusión de pictogramas con la metodología aumentativa alternativa en el desarrollo de un tablero de comunicación para niños con síndrome de Down” da cuenta de una investigación desarrollada sobre la creación de un tablero web, basado en la metodología Aumentativa Alternativa, para la identificación de pictogramas y emisión de mensajes con el fin de desarrollar una comunicación efectiva como herramienta útil de expresión para niños con síndrome de Down. El tablero web, se desarrolla como herramienta alternativa e innovadora frente al uso de los pictogramas físicos a blanco y negro, ya que estos no generan la misma motivación en los niños con Síndrome de Down y ocasionan falta de interés, frente a las actividades presentadas con estos sistemas; asimismo, a raíz de esa problemática plantean como estrategia tecnológica el uso de los pictogramas por medio de un tablero virtual de comunicación para la web, que sirva para la formación de esta población, proporcionando pictogramas con movimiento, sonido y color que generen motivación e interés en estos sujetos.

En la presente investigación se obtuvo como producto un libro en físico, con pictogramas para los niños con Síndrome de Down, con el objetivo de incluirlos a un sistema web, este libro admite ser escaneado y a su vez, permite recortar y manipular estos pictogramas. Con la herramienta web, los pictogramas también pueden ser guardados en una base de datos, según la clasificación y el formato adecuado. De esta manera, se estableció una arquitectura que permite dividir el sistema en 18 módulos, en los cuales se pueden hacer modificaciones personalizadas sin necesidad de alterar todo el sistema de pictogramas. Como resultado final, en relación con la arquitectura y el sistema web, se generó un tablero virtual el cual permite una comunicación interactiva, incluyente e innovadora para los niños con Síndrome de Down, este tablero permite

ver los pictogramas y adicional a esto, dice el significado de cada uno por medio del Speech del web.

En el ámbito nacional, Duarte y escobar (2015) en Bogotá, plantean “Estrategias de Comunicación Aumentativa en contexto (granja-aula virtual) que fortalecen procesos de interacción y comunicación en sujetos con discapacidad intelectual” e implementan una propuesta de intervención pedagógica, mediada por el uso de un tablero de comunicación relativo a la granja virtual y a rutinas diarias, y toman en cuenta intereses y gustos del estudiante del IPN. A partir de la observación preliminar del desarrollo comunicativo del usuario, su interacción social, sus gustos y afinidades en la motricidad gruesa, amor por los animales y la naturaleza en el trabajo en la Granja y agrado por aparatos tecnológicos (computador) el estudiante es observado e intervenido pedagógicamente desde el espacio de las clases de Ciencias Naturales (Taller de Granjita), clases de Tecnología y actividades de participación Institucional, al realizar una revisión documental y dialogar constantemente con su profesora y madre no han existido estrategias para potencializar sus procesos comunicativos de acuerdo a su limitación ni en la casa ni en el Colegio. (Duarte y escobar (2015, p. 37). Concluyen que la estrategia de comunicación aumentativa en el aula virtual (granja) fortalece en el usuario procesos de interacción y de comunicación en su entorno educativo, familiar y social.

Hernández y Rubio (2014) Bogotá, Colombia; en su trabajo de grado plantean, el “Uso de estrategias de comunicación Aumentativa y Alternativa para promover la interacción social entre niños de preescolar y de educación especial del Instituto Pedagógico Nacional”, con el fin de diseñar una propuesta pedagógica basada en el Currículo de Orientación Cognitiva -COC y en la CAA. Para el desarrollo de dicha propuesta, se les enseñará a los niños mediante la caja de predicción con pictogramas la actividad que iban a realizar, durante cada sesión se expuso por

medio de paletas de comunicación para trabajar el tema; en este sentido, las actividades lúdicas buscaban el desarrollo de experiencias claves, por medio de materiales significativos y espacios adaptados.

En el análisis de la investigación (Hernández y Rubio (2014, p. 84), reportaron que logró el reconocimiento e interacción entre los dos grupos escogidos, por medio de paletas de comunicación en donde los niños de preescolar pudieron comprender y utilizar las ayudas de la CAA, asimismo, reconocieron las diferencias y otras formas de comunicación no verbal.

Como resultado de la búsqueda y lectura de investigaciones sobre las propuestas planteadas anteriormente, que dan cuenta de las estrategias de enseñanza de la comunicación Aumentativa y Alternativa hasta la actualidad, se ha identificado que, a lo largo de los años, se ha ido trabajando en programas tecnológicos orientados a atender las necesidades de la población que presenta dificultades de comunicación, algunos incluyen en sus propuestas el COC para el proceso de aprendizaje en cuanto a los intereses del estudiante incluyéndolo en la didáctica de sus clases, aunque se evidenció que las estrategias de enseñanza de la CAA se generalizan a los sujetos pero no toman en cuenta sus particularidades.

Por tanto, el proyecto pedagógico investigativo propone, a través de la enseñanza de la CAA, identificar diferencias en el comportamiento que pueden presentar los niños, de acuerdo con el tipo de discapacidad y desde allí analizar los cambios en la enseñanza. Asimismo, se reconoce la importancia del uso de herramientas de alta, media y baja tecnología, que favorezcan el desarrollo integral de cada uno de los individuos, la participación activa de este en su entorno, la toma de decisiones y la mejora de su calidad de vida.

El análisis de estas investigaciones permitieron realizar un estudio desde dos miradas; la primera centro su atención en la relación que existe entre tecnología y discapacidad y como

esta aportan en mejorar su calidad de vida, aunque no comprende el ámbito pedagógico; y en la segunda se destacan los estudios colombianos enfocados en la generación de ambientes para la enseñanza de la CAA en contextos pedagógicos; sin embargo no abordan el estudio de cómo las diferencias comportamentales determinan el tipo de enseñanza; razón por la cual esta investigación analizan las dimensiones cognitivas, comunicativas, motoras, socio-afectivas y de adaptación con el fin de identificar las variaciones en función de la discapacidad.

4. Marco teórico

Este marco teórico abordó conceptos que fundamentaron el desarrollo del proyecto investigativo como: la comunicación vista desde diferentes discapacidades, y su importancia ligada a un proceso de interacción e intencionalidad; además de mostrar diferencias comportamentales de cada discapacidad como la cognición, adaptación, motricidad, conducta adaptativa, entre otras; los SCAA desde una perspectiva metodológica, y los modelos pedagógicos implementados dentro de la presente investigación.

4.1 La comunicación

El ser humano tiene la capacidad para comunicar ya sea de manera verbal o no, y así relacionarse con el otro y su entorno. Desde diferentes miradas de los autores que buscan llegar a una aproximación sobre el concepto de comunicación, se explicará la importancia de ella en el desarrollo de la dimensión comunicativa del sujeto.

Según Fernández y Gordon (1992), “la palabra comunicación proviene del latín *communis* que significa poner en común. Al comunicarnos pretendemos establecer algo en común con alguien o, lo que es lo mismo, tratamos de compartir alguna información, alguna idea o actitud” (p.3). Los niños por su afán de descubrir el mundo y ser parte de él, llaman la atención de diferentes maneras en busca de respuestas; el “poner en común” activa el proceso de la comunicación dando paso al contacto visual, la bidireccionalidad y la intención; con el fin de establecer una buena comunicación y darle sentido a lo que quiere decir el niño en el momento indicado.

El niño desea expresar lo que quiere, e insiste en ser escuchado por parte del receptor, hace uso de su corporalidad para anunciar agrado o desagrado, ante distintas situaciones, los balbuceos, sonidos guturales, gritos y el llanto hacen parte de su comunicación; como lo plantea Chomsky (2014) “Los niños nacen con una habilidad innata para asimilar estructuras de lenguaje”, así se refiere al desarrollo del lenguaje que tiene el niño mediante la experiencia y el aprendizaje. Por esta razón el lenguaje es la facultad de representar la realidad de forma tangible, abstracta o imaginaria a través del uso de códigos, que permiten significar y resignificar la información. Chomsky le da sentido al papel del habla en el establecimiento de esas relaciones de comprensión del significado que permiten al niño comunicarse con su lengua materna en un entorno familiar y cultural.

Es decir, “poner en común y habilidad innata” del niño por relacionarse naturalmente implica elementos de comunicación (lenguaje, lengua, habla). El infante tiende a buscar a otros de su misma edad para crear vínculos sociales, los cuales le permiten ser partícipe de una sociedad y entender sus dinámicas. Los elementos anteriores son la base de la comunicación; es decir, la lengua es un sistema de signos creados socialmente que dan sentido a los códigos del lenguaje, estos signos tienen múltiples usos y tienen una estructura a partir de lo Pragmático, uso determinado por el contexto; Semántico, significado; Morfo-sintáctico, reglas gramaticales y Fonético- Fonológico, condición física de los sonidos. Por otra parte, el habla es de uso individual, se usan palabras comunes pero no iguales dependiendo el contexto donde se encuentre el sujeto y esto hace parte fundamental de la comunicación de cada uno.

Es importante que el niño mantenga la intencionalidad para comprender la información que le brinda el medio y las personas, ya que cada uno de ellos posee una capacidad comunicativa que lo llevará al aprendizaje significativo.

Según Torres (2001) “La comunicación es un proceso interpersonal que tiende a producir cambios físicos y mentales entre los interlocutores” p30. Con relación a esta cita el aprendizaje produce cambios físicos a nivel del lenguaje de acuerdo con su función: Pre- lingüística- el bebé hace uso del llanto, y cambia de postura corporal para conseguir lo que necesita; Lingüística - aparece el balbuceo, silabeo, palabras cortas (tete, mamá, papá) y las holofrases (cuándo parque) con el fin de expresar lo que oye e imitando posibles palabras del emisor; en cuanto a los cambios mentales en la función Post- lingüística, se evidencia la capacidad mental diferente y la apropiación de la gramática, es decir, comprende oraciones y hace uso de la lengua apropiadamente. Asimismo, estos cambios permiten el desarrollo de la dimensión cognitiva, social y comunicativa en el niño.

Estos procesos lingüísticos dan lugar a la experiencia como parte de los aprendizajes; los sentidos, la exploración, la observación, la imitación, la toma de decisión y la iniciativa del juego crean lazos esenciales para percibir la información del lugar que les rodea; hay momentos en la vida de un niño que resultan simples para los adultos pero para ellos son maravillosos, un ejemplo: conocer el nombre de un nuevo amigo, descubrir que también a otro le gusta su color favorito, compartir juguetes, intercambiar dulces e incluso discutir porque no llegan a acuerdos para divertirse juntos en una nueva aventura, establecer roles y jerarquías por edades y copiar patrones de conductas. Todo esto es un complemento para llegar a comprender la sociedad, lograr adquirir conocimientos, construir su identidad, determinar lo que quiere y como lo quiere; el niño trae consigo el atributo de comunicar.

Sin embargo, no todos los niños llegan a comunicar de la misma manera, Abril, et al. (2009) afirma que “El lenguaje oral es una de las formas básicas para comunicarnos con el entorno y modificarlo en función de nuestras necesidades y deseos. Si una persona no puede

comunicar, no podrá tomar decisiones que afecten a su vida, lo que originará dependencia y aislamiento” p1. No obstante, desde la mirada tradicional, es posible que el lenguaje oral sea el único canal para expresar ideas y pensamientos, por ello, la dependencia y el aislamiento condicionarán al niño a no alcanzar su óptimo desarrollo en cada una de sus dimensiones. Con relación a lo anterior, la comunicación verbal emplea el uso de las palabras con coherencia al emitirlas para llegar a interpretarlas, y la comunicación no verbal usa el cuerpo para transmitir esa misma información de manera diferente, por tanto, la oralidad es uno de los tantos medios que se pueden usar para comunicar.

Además, al referirse a la oralidad, como uno de los tantos medios para comunicar, no limita pensar en otras maneras de hacerlo como lo son los SAAC que impulsan al niño a expresar de distinta manera su pensamiento, necesidad y anhelo. Según CEAPAT (2009) “Los sistemas aumentativos de comunicación, complementan el lenguaje oral cuando, por sí sólo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno. Los sistemas alternativos de comunicación, sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente” p.6, así la dependencia y el aislamiento se inhiben al usar estos sistemas, dando la oportunidad al niño de participar en sociedad y relacionarse con esta. En conclusión, la interacción es el eje transversal para los procesos comunicativos del ser humano, consiste en mantener un mensaje constante, sin importar el tiempo que esta tarde en dar respuesta.

De otra parte, la interacción es esencial en el desarrollo de los sujetos porque facilita la construcción de relaciones sociales a partir de actividades recíprocas, las cuales pueden dividirse en los aspectos personal y tecnológico, esto produce una influencia significativa entre las personas implicadas y los objetos. Según Del Río (1997) “la interacción se entiende, así como un proceso contingente de <ida y vuelta>, en el sentido de que las acciones de uno de los

participantes se ven complementadas y en parte determinadas por las acciones del otro” p21. Es decir, que la interacción siempre debe estar mediada por dos o más personas y estas deben encontrarse en la misma situación interactiva, para que este proceso produzca así una intención en los participantes.

Por consiguiente, los niños tienden a buscar sus pares para establecer relaciones en las cuales puedan recibir y dar algo a cambio, compartir códigos o tener comportamientos similares; este proceso natural se logra sin intervención de agentes externos. Sin embargo, durante décadas las personas han reconocido a las otras como agentes comunicadores importantes para conectar pensamientos, ideas y emociones con ellas. No obstante, el mundo ha evolucionado y con él las relaciones sociales, dando a la tecnología un lugar de privilegio dentro de los procesos comunicativos y de aprendizaje, es por ello, que las futuras generaciones han creado vínculos fuertes con el uso de esta.

Con relación a lo anterior, la interacción es vital para alcanzar la participación de los niños dentro de su contexto familiar y cultural; esta proyecto de grado, destaca la importancia de establecer relaciones sociales a través del descubrimiento, la exploración o las situaciones intencionadas, en donde ellos intentan encontrar respuestas y generan preguntas mediante actividades que les permitan interactuar con la persona que tienen enfrente o los medios tecnológicos que le ofrecen la información. La tecnología brinda la posibilidad de conectar al niño con su realidad y así descubrir lo que desea comunicar.

En conclusión, la comunicación es una capacidad innata que posee el ser humano, para cumplir su deseo de ser escuchado por los demás, pertenecer a un lugar, ser parte de algo o de alguien, adquirir conocimientos nuevos, descubrir saberes inimaginables; mundos que van más

allá de un lenguaje oral y se conectan con el cuerpo para darle sentido a este, a partir de lo que quiere transmitir cada uno.

4.1.1 La comunicación también es pedagogía.

Nunca es tarde para comenzar, y nadie tiene una discapacidad demasiado severa cuando se trata de lograr beneficios. En este sentido es importante reconocer que en el proceso de aprendizaje de los sujetos es fundamental el desarrollo integral de sus dimensiones, una de estas es la dimensión comunicativa en la cual el educador especial logra ser un mediador de ello; por consiguiente, el campo de la comunicación posibilita al educador implementar y enseñar la comunicación aumentativa y alternativa en pro del desarrollo integral del sujeto.

Con lo anterior, se reconoce la lectura y escritura como un derecho básico desde un proceso de comunicación para el acceso al aprendizaje, la alfabetización que enriquece la vida y permite conectar al sujeto con el mundo; la escritura que permite expresar sentimientos íntimos y pensamientos y la lectura que da la capacidad de compartir experiencias. Es así, que la enseñanza va ligada a la comunicación, sin esta el proceso de aprendizaje se dificulta, por eso, la CAA se desarrolla simultáneamente con las habilidades de lectura y escritura, como herramienta posibilitadora de dichos procesos.

No obstante, vale la pena destacar la Literacy emergente como el conjunto de actividades previas *cuentos, marionetas, títeres, canciones, entre otras*, para la adquisición de la lectura y escritura de los niños y jóvenes de manera más sencilla, estas a su vez permiten un proceso de interacción para desarrollar funciones comunicativas. Aunque es importante que las personas que

rodean a los sujetos tengan conocimiento y reconozcan la importancia de la CAA para cada una de estas capacidades.

4.2 Comunicación, lenguaje y discapacidad

En este capítulo se realizó una breve descripción de las discapacidades, entorno a distintas dimensiones, que permitieron analizar las variaciones en el comportamiento para la enseñanza de la CAA.

4.2.1 Síndrome de Moebius.

Según lo dicho por Figueroa (2015) se entiende como la disfunción, por atrofia, de dos nervios cerebrales (6° y 7°), los cuales causan parálisis facial, estos nervios controlan el parpadeo, el movimiento lateral de los ojos y múltiples expresiones del rostro (falta de sonrisa, sialorrea, habla y pronunciación defectuosa); es una enfermedad neurológica congénita que afecta los procesos de comunicación y lenguaje, por su dificultad de articulación de fonemas labiales.

Sin embargo, su capacidad intelectual y cognitiva no está comprometida, los dispositivos de aprendizaje (atención, percepción, memoria y motivación) se encuentran fortalecidos a la hora de establecer relaciones con el medio y con los otros. En ocasiones, su desarrollo comunicativo depende de la confianza que el otro sujeto le brinde, son niños dispuestos a recibir el contacto de las personas y su apariencia física no es una limitación para conseguir lo que se proponen. La imitación, es un proceso por el cual se ven identificados algunos niños con síndrome de Moebius, los comportamientos y actitudes hacen que se sientan parte de algo o de alguien y de esta forma logran ser partícipes en la sociedad.

4.2.2 Discapacidad intelectual (DI).

El concepto de Discapacidad Intelectual según la OMS es “entendida como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo, habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje” (Organización Mundial de la Salud, 1992).

Así mismo, Lara, G (2017). Sustenta el concepto de DI desde Comunicación, lenguaje y excepcionalidad, en el cual describió las etapas del desarrollo lingüístico en niños con discapacidad intelectual, de manera lenta y no armónica debido a su compromiso fono-articulatorio; por ejemplo, en la etapa Pre- lingüísticas el llanto inmotivado se presenta para llamar la atención u obtener lo que desean, el balbuceo, el silabeo, expresar palabras cortas u holofrases con el fin de relacionarse con los otros; todos los niños son diferentes y requieren de estrategias de comunicación para la adquisición del aprendizaje.

Por otra parte, Las Habilidades Sociales son aprendidas, en el caso de personas con discapacidad no hemos de dar por supuesto nada en cuanto a su conocimiento y en cuanto su manera de adquirirlo, ya que sus limitaciones les impiden alcanzar, en ocasiones, habilidades que otros niños adquieren espontáneamente” (García, 2011, p11).

De igual manera, las emociones en los niños con discapacidad intelectual influyen en sus relaciones sociales, ya que se puede observar reacciones disruptivas ante una frustración o un cambio en sus planes (ejemplo: llantos, rabietas, chillidos, etc.), igualmente, cuando están

contentos porque pueden llegar a mostrar excesivamente eufóricos, demostrando así su manera expresar lo que sienten.

Tal como lo expone García (2011) El desarrollo físico (coordinación óculo-manual, habilidades de motor fino y grueso), cognitivo (coordinación de experiencias sensoriales, representación del mundo a través de la palabra e imágenes, razonamiento lógico en situaciones concretas y razonar de forma más real y lógica) y socioemocional (confianza, autonomía, iniciativa, control e identidad), explica la importancia del desarrollo del sujeto es su total y la necesidad de potencializar estas características en sus dimensiones.

Por otra parte, el Síndrome de Pfeiffer se identificó durante el desarrollo de la investigación, por la semejanza de algunas características a la discapacidad intelectual (comunicativo, cognitiva, social- afectivo), se relaciona de esta forma por la poca información científica y educativa que posee este síndrome, un ejemplo de estos estudios:

Dr. Roldán J y Villarroel Camilo (2013) “Es un trastorno autosómico, que afecta en los recién nacidos y en general se acompaña de craneosinostosis, primero en los dedos anchos y desviado y sindactilia parcial en manos y pie” Se conocen tres tipos; en este caso uno de los participantes de la investigación presenta dicho síndrome de tipo 1, el cual presenta alteraciones leves a nivel físico y cognitivo.

Con relación a lo propuesto por los autores, se habla desde la generalidad del comportamiento del sujeto, pero no presentan las particularidades comportamentales de este síndrome, la cual se busca en esta investigación, con el fin de enseñar la CAA y de aportar al conocimiento del síndrome de Pfeiffer.

4.2.3 Síndrome de Down.

Como lo cita Lewis V. (1991) “Sus habilidades sociales son superiores a su capacidad mental” (Benda, 1949; Cornwell y Birch, 1969), estos niños son más receptivos a estímulos y sucesos auditivos o táctiles que a visuales o sociales. Es así que los niños con SD han sido categorizados como niños especialmente cariñosos y tienen mayor empatía, pero este es un estereotipo un poco erróneo establecido en las diferentes culturas puesto que no todos los niños tienen los mismos comportamientos ni esto es base genética del SD. Es por ello, que los diferentes estudios establecen factores que permiten el desarrollo eficaz de la dimensión social del niño con SD, estos factores son, las expectativas que tienen los demás hacia el niño con SD, la trascendencia que generó en la familia su nacimiento, el trato que tuvieron con ellos de niños y así mismo la interacción que se estableció con el niño durante su desarrollo.

Sin embargo, el desarrollo cognitivo de los niños con SD es menor al de un niño regular y se logra evidenciar desde la sexta semana de vida y su CI es alrededor de 70 en el primer y segundo año de vida, este va disminuyendo cuando se hace mayor y no es que aumente su discapacidad, sino que este CI se hace más notable en relación con su edad cronológica y su desarrollo intelectual. “Su capacidad intelectual va desde un retardo severo hasta una capacidad intelectual casi normal” Lewis V (1991, pág. 133), pero un factor esencial en el desarrollo cognitivo del niño con SD son los diferentes ambientes que le permiten al niño desarrollarse al máximo.

Según Lewis. V (19991) “el desarrollo motor de un niño con SD se produce dentro de los límites de la normalidad hasta los 3 meses de vida” (Dameron, 1963), aunque este desarrollo es lento a comparación con el de un niño normal, no se puede afirmar que no lo podrá lograr o que tendrá un patrón para dicho desarrollo.

Por otra parte, frente a la capacidad adaptativa, Montero (2006) afirma que esta tiene un gran protagonismo en la descripción de los aspectos fuertes y débiles de la persona para definir así los apoyos que necesita; asimismo, Leland (1991) la define como los ajustes que realiza el individuo a su entorno y Balthazar (1973) como la autonomía personal de satisfacer sus necesidades básicas.

Esta investigación, desde la observación, la planeación y el estudio minucioso de los diarios de campo, se plantea la creación y fortalecimiento de la enseñanza de la CAA en función del tipo de discapacidad, que permitan brindar acceso a la educación desde el modelo pedagógico COC, al uso de la tecnología (Tablet y computadores), la participación activa en ambientes creados según su necesidad

4.3 Comunicación aumentativa y alternativa: la importancia de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC).

Los Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos, según Basil (2015) “Son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad”. Es así que todo ser humano por naturaleza tiene la necesidad de comunicarse con el fin de aprender, compartir, participar, expresarse y relacionarse con su medio y con los demás. No obstante, es importante aclarar que la comunicación no solo hace referencia al lenguaje oral, sino también la corporalidad, gestualidad, hasta el lenguaje no verbal.

Así mismo, la CAA no inhibe el desarrollo del lenguaje, aunque es indispensable para la implementación de dichas estrategias; en relación con lo anterior en la CAA, existen diferentes sistemas de símbolos como lo son las fotografías, los dibujos, los pictogramas, las palabras o letras, que hacen referencia a sistemas gráficos; además de la mímica, los gestos, o signos manuales comprendidos como los sistemas gestuales. Estos sistemas, se implementan teniendo en cuenta, la edad, las habilidades motrices y cognitivas del sujeto.

Nunca debemos suponer que un alumno carece de capacidad comunicativa, o que no dispone de los requisitos necesarios para iniciar un programa pedagógico de comunicación, o que no tiene deseo de comunicar, puesto que ello equivaldría a negarle su condición de persona humana. (Rodríguez et al (2000), p 3)

Es decir, que cada uno de los sujetos comunica de formas diferentes, ellos poseen la capacidad comunicativa y un deseo constante por aprender, esto logra abrir la puerta para la enseñanza de estos SAAC; así mismo, reconoce sus habilidades para fortalecer su dimensión comunicativa.

Desde la línea de Medicaciones Comunicativas, se reconoce la importancia de la tecnología como herramienta que posibilita la comunicación e implementación de estos sistemas, por medio de ordenadores (computadores) y tablets, así como también componentes electrónicos como agendas electrónicas, y pulsadores, los cuales permiten diferentes formas de acceso adaptado, para personas con discapacidad motora e intelectual, permitiendo el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los SAAC.

En relación con lo anterior, en la enseñanza y la intervención de los SAAC, se ve la importancia de contar con medios y condiciones necesarias para que la persona con discapacidad logre comunicar y potenciar sus capacidades, para que puedan participar del mundo que los

rodea; en este punto, es fundamental que el proceso de intervención inicie con una evaluación, en la que se evidencian las habilidades, necesidades y deseos del sujeto, como también, las características, los apoyos, demandas y restricciones de su entorno, con el fin de definir las estrategias pedagógicas y los apoyos requeridos para su adecuada implementación; este proceso se debe generar de forma continua, de modo que la enseñanza debe ir articulada con su contexto familiar, amigos, compañeros y profesionales competentes en el tema.

4.3.1 Estrategias de enseñanza de la CAA

Según Basil, (1995) “Los niños y jóvenes a quien se enseña comunicación aumentativa no han podido aprender las habilidades de comunicación y lenguaje en un ambiente ordinario. Para aprender estas habilidades necesitan que se organice su ambiente de una manera especial”; es decir, el niño requiere de un diseño de ambiente pedagógico que le permita la comprensión y la expresión de manera natural, por medio de la participación de este en el medio.

Basil (1995) señala que, para la primera etapa de la enseñanza de estrategias de comunicación aumentativa en niños de escaso y moderado nivel de comprensión, es necesario emplear signos, los cuales posibilitan al niño interpretar y expresar lo aprendido, tal como se visualiza:

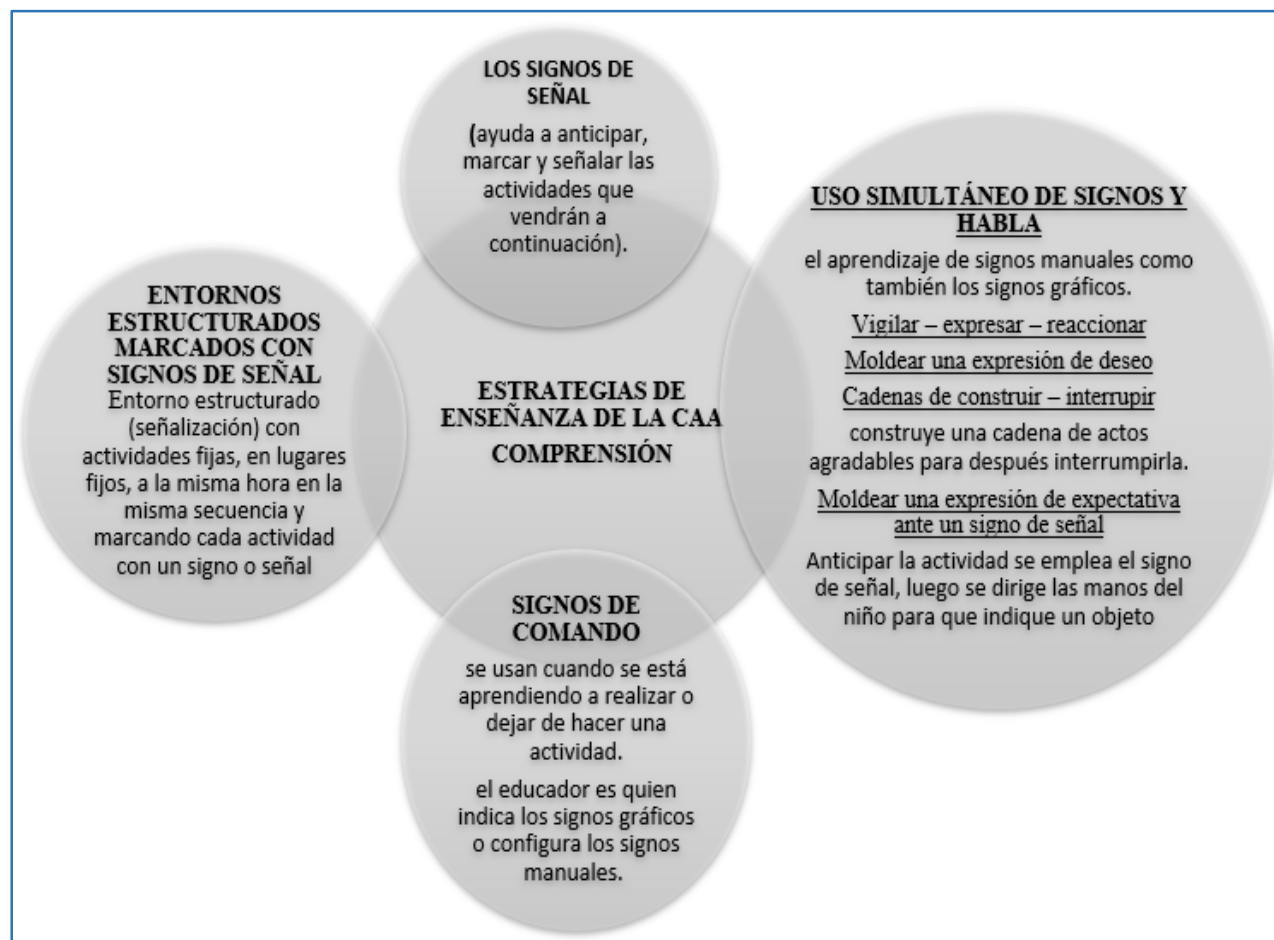


Figura 1. Estrategias de enseñanza para la comprensión de la CAA. Basil (1995). Recurso propio.



Figura2.Estrategias básicas para la comprensión de la enseñanza de la CAA. Recurso propio.



Figura 3. Estrategias de enseñanza para la expresión de la CAA. Basil (1998). Recurso propio.

4.4 Currículo de Orientación Cognitiva (COC)

El currículo de orientación cognoscitiva (COC), está fundamentado en el programa educativo implementado por la fundación HIGH/ SCOPE, el cual trabaja con la propuesta teórica de “*Jean Piaget*”, su meta primordial es promover el aprendizaje activo por parte del niño en las diferentes etapas del desarrollo, por lo anterior se dan desde las experiencias inmediatas y directas que tiene el niño con el entorno, a través de diferentes formas de interacción, exploración, descubrimiento e imaginación con los materiales, objetos, las personas y el contexto que los rodea, desarrollan habilidades con el fin de observar, manipular, interactuar con el otro, su par y adulto.

El COC, es un programa de ayuda en el trabajo de los maestros y propone diferentes experiencias claves que ofrecen varias actividades las cuales sirven como guía para realizar la planeación que ayuda a incrementar en los niños sus características cognoscitivas.

Las experiencias claves del COC son: El aprendizaje activo, el uso del lenguaje, la representación de experiencias e ideas, el desarrollo del razonamiento lógico y la comprensión de tiempo y espacio.

En esta propuesta el papel del adulto es importante porque se encarga de insistir o estimular la resolución de problemas, debe proporcionar diferentes tipos de materiales, dialogar con el niño con el fin de hacer una investigación de ¿cómo le gustaría que fueran las actividades? ¿de qué manera deben desarrollar? Así se logra que el comunique lo que desea trabajar o desarrollar a partir de sus intereses y necesidades.

Para ayudar a los niños con la autoestima y la estimulación del uso de su lengua materna se plantean diferentes actividades con este programa.

En el COC se encuentra un programa para el desarrollo de los niños con necesidades especiales donde se da a conocer que el niño no solamente debe ser motivado por el adulto si no que se deben enseñar nuevas habilidades en forma directa y didáctica, donde trabaje de forma constante, pacientemente y activa donde el rol de la educadora especial sea permanente. Es importante resaltar que el trabajo también se debe realizar con los padres en el desarrollo de las diferentes actividades así se fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus hijos, se deben realizar reuniones con los padres y entregarles los informes donde se explican las actividades realizadas brindándoles diferentes recomendaciones que sirvan de apoyo para que puedan seguir trabajando desde casa.

Así mismo se debe tener relación constante entre los docentes y estudiantes que expongan sus ideas y hagan parte activa de su aprendizaje, planeando las actividades desde los intereses y necesidades de los niños por ello se debe proporcionar diversos materiales en el aula para que los niños elijan con lo que desean trabajar, realizando preguntas donde el niño pueda recordar y construir su aprendizaje activo.

Para poder trabajar con el COC se debe diseñar un ambiente agradable que ayude a fomentar las habilidades sociales de los niños en un espacio donde puedan desarrollar, construir, clasificar, experimentar y trabajar de forma individual y/o grupal, este ambiente propicia que el aprendizaje sea activo manteniendo el interés de los niños desde sus intereses, para el COC la organización del salón está dividida en rincones de trabajo donde el material debe estar organizado y al alcance de los niños con el fin de trabajar de manera autónoma.

Disposición y equipamiento del salón.

Para poder realizar las actividades se debe tener un salón con espacio amplio donde puedan tener variedad de materiales, cuente con un lugar para almacenarlos y estén accesibles a los niños, este espacio está diseñado para aprender de sus propias acciones, moverse libremente, construir, clasificar, crear y descubrir, se puede trabajar en diferentes lugares cómo son: en iglesias, granjas, casas, salones, etc, lo importante es que cuenten con un espacio amplio para cada niño, estos lugares deben estar divididos en áreas de trabajo con sus materiales bien organizados.

Las áreas o rincones del salón que serán trabajados detalladamente durante las diferentes secciones las cuales pueden ser:

- El rincón de bloques. Es un sitio predispuesto con variedad de bloques lógicos, para que el niño interactúe con ellos y pueda, clasificar y ordenar.
- El rincón de la casa. En este sitio se encuentran herramientas o utensilios de la casa los niños tienen la oportunidad de actuar a partir de las experiencias vividas en su casa, al desempeñar el juego de roles.
- Rincón de arte. Se encuentran pinturas, hojas, papel, colores, el niño aprende mientras observa los cambios mezclando pintura, cuando clasifica los materiales, combinando colores y transformando, con el fin de representar experiencias vividas e imaginadas.
- Rincón de Construcción. potencia la resolución de problemas desde las actividades que permiten trabajar con materiales reales y usarlos para otros rincones.
- Rincón de Música y Movimiento. Brinda la oportunidad de experimentar, descubrir y explorar actividades lúdicas, de ritmo y música en este rincón los niños pueden construir sus propios sonidos desde diferentes materiales, de igual manera pueden expresarse desde el baile y sus movimientos corporales.
- Rincón de animales o plantas. En ella pueden observar el crecimiento de las plantas y animales, incluir animales pequeños, plantas que crezcan fácil, hacer como un terrario o manejar una huerta.

- Rincón de juego. Es oportuno disponer de un espacio al aire libre donde el niño se sienta motivado y trabaje con actividades en su dimensión motora.

Establecimiento de la rutina diaria.

En el COC se realiza una rutina diaria la cual sirve a los niños para aprender la noción de tiempo, cuando ellos empiezan a participar en la rutina comprenden que momento seguirá, no tiene que depender del adulto que le diga qué momento sigue, los momentos a seguir en la rutina son:

- Planeación: el maestro se caracteriza por ser un facilitador de aprendizaje que planea a partir de los interés y necesidades del estudiante, en este momento se reúne el niño y el docente para planear las actividades a realizar, el niño decide qué tiempo quiere usar en ellas y el adulto lo motiva y estimula mediante preguntas.
- Trabajo o momento de las actividades. Es donde se desarrolla la planeación se permite la exploración activa del material en el salón para que los niños adquieran habilidades, es el periodo más largo el niño decide en que rincón quieren trabajar y si desean ir rotando con los otros, en muchas ocasiones toda la actividad puede ser realizada solo en un rincón.
- Limpieza, durante este periodo los niños guardan los juguetes o diferentes materiales utilizados, ayudan a organizar el salón, limpiando las mesas, lavando los pinceles, barren o trapean, sirve de ayuda para los procesos de clasificación así aprenden qué materiales van juntos y dónde están ubicados.
- Recuerdo de las experiencias o actividades. el profesor y los niños se reúnen tan pronto se termina la actividad y socializan lo que se trabajó en el día además se pregunta cuál fue su momento favorito, brindando al niño la oportunidad de evocar y representar lo que hicieron durante el periodo de trabajo. Para que el periodo de recuerdo se ha útil depende que el trabajo allá sido de su agrado así el niño puede tener un aprendizaje significativo.
- Periodo de reunión de grupos pequeños. En este momento el adulto se reúno con cinco u ocho estudiantes para trabajar las actividades planeadas donde trabajan algunas de las experiencias claves.
- Periodo de actividades al aire libre. es el momento donde se realiza el juego e interactúan los niños, padres, y docentes.
- Periodo de círculo. se realizan actividades grupales como cantar y tocar instrumentos musicales, contar historias o cuentos, es importante la participación del adulto.

Recomendaciones

- los profesores deben llegar al salón de clases 15 minutos antes que los niños para organizar y ubicar lo acordado en la planeación y realizar las actividades.
- Se debe realizar una lista de tareas específicas donde cada persona tiene una responsabilidad.
- Revisar a diario la planeación a realizar para saber los posibles resultados y si es necesario cambiar o fortalecer alguna actividad.
- Decidir entre los docentes cuales experiencias claves son las más adecuadas para realizar con cada uno de los niños.
- Elegir un tiempo diario para hacer reunión y discutir la planeación y evaluación.

Organización de las planeaciones entorno a las experiencias claves.

para realizar la planeación el grupo de docentes debe elegir primero que experiencias claves van a desarrollar dependiendo de las observaciones realizadas anteriormente con los niños, estas experiencias se deben ir cambiando semana a semana o retomando las mismas trabajadas si así el niño lo necesita, donde especifique el periodo de trabajo que se realizará en la rutina diaria.

El aprendizaje del niño siempre debe ser activo donde lo motive y para el desarrollo de las actividades desde sus intereses y necesidades, se debe mantener la atención y trabajo constante del niño donde no sea pasivo que se limita a escuchar al profesor y a tomar nota de lo que él va diciendo, sino que demuestre su interés y sea un sujeto activo el cual ponga en práctica el desarrollo del aprendizaje desde sus motivaciones e intereses.

Finalmente, el proyecto investigativo buscó identificar a través de las estrategias de la CAA, variaciones comportamentales según el tipo de discapacidad, desde las dimensiones del desarrollo y diferentes comportamientos como la expresión, comprensión, tiempo de respuesta, formas de comunicar, adaptación, entre otros, mediante experiencias significativas a través del COC y las estrategias planteadas por Basil (1998) para la enseñanza de la CAA con el fin de darle la posibilidad a los sujetos de expresar su mundo interior como lo desee.

5. Propuesta pedagógica

La siguiente propuesta pedagógica, permitió, identificar, organizar y plantear comportamientos determinantes para la enseñanza de la CAA, en función de las diferentes discapacidades; para la implementación de esta, en el escenario de la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa se consideraron aspectos fundamentales que varían de acuerdo a las capacidades de los sujetos en las siguientes dimensiones: comunicativa, cognitiva, capacidad adaptativa, dimensión motora y socio afectiva.

De igual manera, el desarrollo de la propuesta se dio a partir de los intereses de los niños y jóvenes, el diseño del ambiente, los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos de baja tecnología (pictogramas, el uso señas o imágenes, materiales adaptados) y media tecnología, el uso de computadores y televisores con el fin de proyectar canciones, cuentos y demás que requerían ser animados; de acuerdo a lo anterior, se planteó el diseño y creación de una serie de rincones de trabajo que buscaban desarrollar diversos procesos de aprendizaje en los niños.

Dichos rincones según Hohmann (1995) “potencializan la acción propia del niño al tener la iniciativa de ser parte del entorno que lo rodea, como también colaborar en la construcción de este” conforme a lo anterior, desde los gustos e intereses de los participantes, se dispusieron los rincones de la siguiente manera: arte, juego, construcción y tecnología; en cada uno de ellos se encontraban materiales necesarios para el desarrollo de las diferentes actividades, como pintura, plastilina, greda, bloques lógicos, rompecabezas, computadores, etc.

De acuerdo con la planeación de las diferentes intervenciones pedagógicas, y tal como lo plantea el COC, se trabajó con proyectos de aula, donde se acogió la Literacy emergente como estrategia que ofrece un gran bagaje de posibilidades de expresión como lo es el arte, la literatura, la música, el teatro de marionetas, la mímica, juego adaptado, juego simbólico, historias adaptadas, canciones adaptadas, actividades plásticas y hasta el acervo cultural como posibilidad para tener un trabajo más arraigado a las experiencias previas del niño. Esta propuesta se diseñó con base en las diferentes prácticas pedagógicas, donde se lograron identificar los intereses, gustos y necesidades de la población en las diferentes sesiones de trabajo. Al inicio se propuso como eje transversal el uso de la canción, como herramienta pedagógica para el reconocimiento de las habilidades, necesidades, conocimientos previos (nociones-conceptos) y capacidades desde la individualidad del sujeto en contextos de participación y autonomía; por lo cual se evidenció la importancia del COC y los rincones de trabajo para el desarrollo de dichas actividades.

El proyecto principal giró sobre canciones de los animales, con el pretexto de llevar al niño a comprender el significado de las nociones ya establecidas y así intentar llevarlos al concepto de los animales, su hábitat, el tipo de alimentos que comen, su aporte al ser humano y la relación de estos con el contexto; de acuerdo con esto, se propuso una serie de preguntas que le permitieron a los niños evocar lo conocido en relación a los animales, por ejemplo: el huevo y la leche ¿Quién pone los huevos? ¿Dónde encontramos los huevos? ¿Ustedes comen huevos? igualmente, ¿quién nos da la leche? ¿A ustedes les gusta la leche?), así se relacionaron los conceptos con el diario vivir es decir se aplicó el concepto de ir de lo real a lo abstracto, y de esta manera lograr el aprendizaje. La representación de las melodías se hacía por medio de dibujos,

rompecabezas, a través del uso de tecnología - programas de construcción de imágenes alusivas al tema (ejemplo: la vaca, el pollo).

Durante el proceso se identificó que esta temática no era del interés de todos los niños, ya que por el rango de edades las necesidades eran diferentes, es así como se estableció un nuevo proyecto de aula llamado el manejo del dinero, allí se realizaron actividades de reconocimiento del billete y la moneda, se llevó a los estudiantes a contextos fuera de la sala, para que pudieran comprar alimentos y pasar de actividades simples a complejas las cuales se relacionaran con la cotidianidad. Estas actividades se desarrollaron en los diferentes periodos de trabajo según Hohmann (1995), los cuales estaban divididos en:

Periodo de planeación: En este periodo, los niños y maestros se reunían para dialogar y saber que gustos tenían, a partir de esto, ellos escogían las actividades que deseaban realizar de acuerdo a los rincones establecidos para llegar a la selección; el docente debía ser un agente mediador a través de preguntas que guiaban o ayudaban al niño a dicha selección.

Periodo de trabajo: En este periodo los niños trabajaban o realizaban las actividades escogidas por ellos, de acuerdo a sus intereses, con apoyo del docente, donde es él, quien le brindaba diversas herramientas de comunicación para que el niño exprese sus diferentes necesidades.

Periodo de limpieza: los niños guardaban los materiales que usaron durante el periodo de trabajo, haciendo un proceso de clasificación dentro de los mismo, por ejemplo, guardas colores, marcadores, en una caja, después juguetes, pelotas, etc., lo anterior, reconoció que se promovieran nuevas experiencias de aprendizaje.

Periodo de Recuerdo: En este periodo se daba la posibilidad a los niños de recordar y evocar las experiencias que tuvieron durante la ejecución de las actividades en los diferentes rincones, este periodo fue apoyado por las docentes mediante preguntas que condujeron al niño a tener un proceso de enseñanza- aprendizaje de la de comunicación aumentativa caracterizados por el uso de signos de señal, de comando, en un entorno estructurado apoyado en el modelamiento o guía física, de acuerdo con la propuesta de Basil.

Periodo de grupos Pequeños: las docentes se reunían con los niños en los diferentes rincones de trabajo para observar el desarrollo de las actividades planeadas y la manera como los niños participaban en las experiencias claves. Dicho periodo, también les permitió a los niños vivir un proceso de aprendizaje fundamental para la adquisición de la comunicación.

Círculo de socialización: Este momento iba de la mano con el periodo de grupos pequeños y de recuerdo, en el cual los niños y docentes se reunían para compartir las experiencias vividas en la ejecución de cada actividad; el docente durante el proceso de socialización se convertía en agente mediador que permitía a los niños, mediante diferentes sistemas de comunicación aumentativos o alternativos, dar a conocer dichas experiencias.

Actividades al Aire Libre: Este periodo permitió a los niños desarrollar actividades de su gusto no relacionadas a las del periodo de trabajo, donde podían llegar a tener una interacción activa con sus compañeros o docentes, por medio de juegos en diferentes contextos (patio, cancha de futbol pasillo, etc.)

De acuerdo a lo anterior se diseñaron una serie de actividades en relación a la temática principal (los animales) para poder determinar el tipo de enseñanza de la CAA en función de cada discapacidad.

5.1 Objetivo Propuesta Pedagógica

5.1.1 General.

Diseñar un programa de enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa basado en el currículo de orientación cognitiva, dirigido a niños que presentan graves problemas para expresarse oralmente dada su condición de discapacidad.

5.1.2 Específicos. - Determinar las necesidades e intereses de los niños que asisten a la sala de CAA para aprender a comunicarse mediante sistemas distintos al habla debido a su condición de discapacidad.

- Diseñar rincones de aprendizaje de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños para lograr identificar características según las dimensiones cognitiva, adaptativa, motora y social en las distintas actividades.

- Adaptar materiales que favorezcan la comunicación y el aprendizaje por medio de la Literacy emergente implementado la lectura de cuentos infantiles, dramatización, lúdica, narración oral, entre otras actividades que manifieste el interés de los niños.

5.2 Desarrollo de la propuesta

La presente propuesta pedagógica se apoyó en la Literacy Emergente en diferentes rincones de trabajo y aprendizaje, dispuestos para desarrollar el programa de intervención; estos espacios se debían adecuar desde el contexto físico para poder implementar las estrategias de

enseñanza del uso de la CAA; de igual manera se debía promover la interacción, incentivar la autonomía, fomentar la participación, alcanzar la intención comunicativa a través de los intereses de los sujetos y apoyados en una serie de actividades, materiales, tecnología, etc. Estos rincones “fueron objeto de atención de manera simultánea a través de procesos que buscaban observar las diferentes necesidades del niño sin olvidar que el chico constituye un todo” Rodríguez N. (2018), en otras palabras, el niño era quien elegía cómo deseaba expresar su aprendizaje desde su modalidad comunicativa, sus experiencias y elección propia de lo que deseaba obtener.

“El aprendizaje no surge aisladamente ni es resultado de un entrenamiento específico. El verdadero aprendizaje, es resultado de variadas experiencias, que se han repetido consistentemente que son asimiladas y relacionadas con conocimientos, experiencias y conceptos adquiridos anteriormente y que fueron registrados y organizados en la memoria”. Rodríguez N. (2018)

La organización del contexto físico tuvo un papel fundamental en los procesos de aprendizaje e interacción, donde los individuos pudieron relacionarse, con el medio y con los otros. El contexto es comprendido como el espacio donde los niños se ubicaban espacial y corporalmente y donde se encontraba cada uno de los rincones de trabajo dispuestos de materiales acordes con su función, Arte- (pinturas, plastilina, material plástico, hojas, papel, lápices, crayones, marcadores), Construcción (Bloques lógicos, rompecabezas) - Tecnología (computadores, Tablet, televisores) Juego-(pelotas, muñecos, ropa, accesorios) estos materiales incentivaron a la exploración, imaginación y descubrimiento en dichos rincones..

En primer lugar, antes de desarrollo de las actividades se hacía uso de la caja de anticipación que se encontraba presente en los periodos de planeación y de trabajo; mediante esta el niño podía observar de forma miniaturizada la división y el orden de las actividades que

debían desarrollar en esa sesión; el segundo lugar, el momento de saludo, individual y grupal, se realizaba en la puerta de la sala, con el fin de fortalecer las relaciones interpersonales de cada estudiante y de respetar las reglas sociales de la sala de CAA. Es así, que durante todas las planeaciones y actividades se buscó por medio de canciones motivar el aprendizaje y las relaciones con los otros. Asimismo, luego del ingreso, las actividades planeadas tenían un tiempo de ejecución no mayor a 45 minutos, pero en ocasiones cambiaban dependiendo de la motivación e interés de los sujetos; además se hizo uso de biombos identificados con imágenes alusivas a cada rincón de trabajo con el fin de permitir centrar la atención y prolongar los procesos de concentración de cada sujeto frente a las actividades.

De la misma forma, en las paredes se disponía información como imágenes y pictogramas (los pictogramas siempre tenían el nombre de la misma, ejemplo: la imagen de la casa y la palabra casa) que le permitieron a los niños el reconocimiento visual e identificación de los espacios; asimismo, la relación de los objetos reales con el símbolo y como estrategia de enseñanza de la CAA; una vez el niño empezaba la actividad, el docente realizaba un acompañamiento riguroso que le permitía hacer la mediación adecuada donde se entablaba la interacción comunicativa, por ejemplo: si la persona señalaba una imagen o símbolo, el docente en formación apoyaba su comunicación simultánea, señalando y nombrando dicha imagen.

En relación al rol docente , era importante que, dentro de cada espacio, se incentivara a los asistentes a participar de las actividades, para el reconocimiento de las distintas formas de comunicación de los niños; además el docente en formación, acompañaba e interactuaba por medio de preguntas; con el fin de identificar nuevas formas y estrategias comunicativas que permitieran la enseñanza de la CAA observando y potenciado categorías necesarias para la misma, tales como: contacto visual, relación con los otros, tiempo de respuesta, etc.

Para concluir, la implementación de esta propuesta pedagógica buscó identificar variaciones en el comportamiento para comprender la individualidad del niño, asimismo, se le brindó una serie de posibilidades donde su imaginación, creatividad, comunicación y aprendizaje conectándose de manera que este se sintiera pleno en cada una de las sesiones.

6. Marco metodológico

Este proyecto investigativo se sustenta en el paradigma hermenéutico, con un enfoque cualitativo desde la metodología de la Investigación Acción Participativa -IAP- con el propósito de transformar una realidad; es así como la puesta en acción de la práctica pedagógica, permitió la observación, interacción y reflexión de estos procesos, que se registraban mediante instrumentos como los diarios de campo, los videos y las fotografías, datos que luego fueron procesados en el software Atlas ti 7.0, que permite realizar el análisis textual y el análisis conceptual de cada uno de los diarios de campo levantados en las respectivas sesiones de trabajo. En el caso de esta investigación, sobre los procesos de enseñanza de comunicación guiada desde la importancia de la interacción social, la investigación acción según Ander-Egg (2003) tiene elementos fundamentales de los tres términos que componen la IAP; la Investigación como un proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que tiene como finalidad estudiar aspectos de la realidad de los sujetos desde la práctica; la Acción indica la forma de realizar el estudio y cómo usar la fuente de conocimiento para el empleo de este, y la Participación, que prioriza el lugar a todos los sujetos como agentes investigadores por cuanto son actores que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados.

Así mismo, el enfoque cualitativo el cual según Bonilla (1997) destaca el respeto del sujeto, la identificación de habilidades y el desenvolvimiento natural de cada uno. Es decir, este tipo de investigación permite conocer las realidades de los niños y no parte de supuestos teóricos, sino que, busca conceptualizar la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores familiares que guían las conductas; en este caso, esta metodología tiene un enfoque holístico que hace relación a la observación de niños en edades de 6 a 15 años con dificultades comunicativas que asisten a la Sala de Comunicación; en este grupo poblacional se centra la mirada en la identificación y análisis de sus necesidades e intereses y así por medio de intervenciones pedagógicas implementadas desde el COC para la enseñanza de la comunicación se logra finalmente analizar cada una de las fases de la propuesta pedagógica y los resultados.

Por esta razón, dicha investigación tuvo tres fases durante el desarrollo del proceso, las cuales son:

6.1 Fase 1: Empatía y problematización

En esta fase se tuvo como finalidad el reconocimiento y empatía por parte de las docentes en formación con la población, durante las intervenciones pedagógicas llevadas a cabo en la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa, con un grupo proveniente del Centro Crecer la Gaitana y particulares, con rangos de edad de 6 a 15 años con discapacidad (Síndrome de Down, Moebius, discapacidad intelectual, discapacidad motora, síndrome de Pfeiffer y microcefalia), a través de la observación participante se logró evidenciar las diferentes formas de comunicar que cada niño tenía y esto a su vez permitió reconocer en ellos sus capacidades y desenvolvimiento, dependiendo del contexto, las actividades, los recursos, intereses y necesidades de cada uno; asimismo se identificó la necesidad de individualizar los procesos de enseñanza de la CAA en función de la discapacidad.

6.2 Fase 2: Implementación de la propuesta.

Después de hacer un proceso de empatía y observación con la población, se desarrolló la fase dos, cuyo objetivo fue evidenciar las capacidades de los niños y jóvenes que se debían tener en cuenta para la enseñanza de la CAA, a partir de una serie de intervenciones pedagógicas; se tuvo como eje central la observación participante para su análisis; según Marck y Cols (2005) “esta técnica se caracteriza porque el investigador se aproxima a sus participantes en su propio ambiente más que llevar a los participantes al investigador” (citado por Páramo, 2008, p. 172) es por ello, que durante el desarrollo de la investigación se planteó una propuesta pedagógica con un ambiente de aprendizaje enfocado en los intereses de cada uno de los sujetos.

Esta propuesta se desarrolló bajo el fundamento del COC, con una serie de momentos previstos durante la planeación pedagógica (planeación, limpieza, actividades al aire libre, pequeños grupos y reunión de grupo) desarrollados bajo los intereses, gustos y necesidades de los sujetos, surge la necesidad del trabajo por proyectos con temas de interés, según las diferentes edades y para dicho desarrollo se dividió cada sesión en rincones de aprendizaje (arte, literatura, construcción, ejercicio y tecnología) que permitieron analizar las estrategias de enseñanza de la CAA propuestas por Carmen Basil; para ello, se hizo uso del diario de campo con apoyo de fotografías y videos como instrumentos de recolección de información los cuales permitieron identificar de qué manera estas estrategias debían cambiarse de acuerdo a cada una de las discapacidades, y con la condición y necesidades particulares de los niños.

6.3 Fase 3 Resultados del proyecto

Las planeaciones fueron pensadas desde la Literacy Emergente que permitió el desarrollo de las diferentes intervenciones a través de cuentos, canciones, exploración del medio, etc. Por ende, las fotos y videos favorecieron la recopilación de información en los diarios de campo los cuales fueron un instrumento para analizar las particularidades de cada uno de los sujetos desde su discapacidad a través del uso del Atlas ti, que, como se dijo antes, permitió establecer una comparación entre comportamientos como el contacto ocular, el uso de la deixis, el seguimiento de instrucciones, la capacidad adaptativa, entre otros, y así identificar las variaciones en el comportamiento de cada uno para la enseñanza de la CAA desde la individualidad del sujeto en función al tipo de discapacidad.

Para concluir, es importante resaltar que durante el proceso de la investigación la población fue cambiando (participantes y cantidad), por esta razón cada uno de los sujetos fue enumerado para la organización y la identificación durante el desarrollo del proyecto.

7. Resultados de la investigación

Los resultados de esta investigación y la rigurosidad en el procesamiento de datos, se logró a través de la sistematización de diez diarios de campo, imágenes fotográficas y de videos, que contemplaban información a través de la cual se sugiere las siguientes dimensiones: adaptativa, cognitiva, comunicativa, motora y socio-afectiva; los diferentes diarios de campo daban cuenta de los aspectos observados durante la participación de los niños en las distintas actividades planeadas.

7.1 Pasos metodológicos para el análisis de la información:

Durante los dos semestres 2019-I y 2019-II de investigación, se recopiló la información por medio de registros contenidos en los diarios de campo; cada diario abarcaba las diferentes dimensiones objeto de análisis : dimensión adaptativa, cognitiva, comunicativa y motora, esto a través de los diferentes periodos –planeación, de trabajo, de limpieza, de actividades al aire libre, y en rincones de trabajo, de reuniones de grupo– tal como los propone Hohmann (1984) en el Currículo de Orientación Cognoscitiva.

7.1.2 Procesamiento de la información:

Se realizó por medio del uso del software Atlas ti, versión 7.0, que permitió procesar los datos contenidos en diez diarios de campo, para luego proceder a realizar el análisis textual y el análisis conceptual; cada diario contiene la información de los niños que participaron en la respectiva sesión.

El procesamiento de datos en el Software Atlas ti implicó la creación de la unidad hermenéutica para poder subir los diarios como documentos primarios. Los diarios de campo fueron alojados como “Primary Document” y el sistema les asignó de manera automática y consecutiva un número a cada uno, así: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10. Con base en la codificación se procedió a generar familias de acuerdo con las dimensiones: Comunicativa, cognitiva, adaptativa, motora y sociofectiva. La organización de los datos en estas familias permitió realizar el análisis textual y conceptual.

Para el análisis textual y conceptual se procedió a codificar la información de acuerdo a las diferentes categorías que componen cada dimensión, resultado del procesamiento de datos en Atlas Ti, versión 7.0. *Tabla 1.* Tabla de discapacidad, dimensiones y comportamientos analizados en el Atlas.ti. Recurso propio.

DISCAPACIDAD	DIMENSIONES ANALIZADAS	COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS
SÍNDROME DE DOWN (S1.S2.S5.S7.S11)	COMUNICATIVA	CONTACTO VISUAL
		FORMAS DE COMUNICAR
		CAPACIDAD COMPRENSIVA
		CAPACIDAD EXPRESIVA
		TIEMPO DE RESPUESTA
		CAPACIDAD INTERACTIVA
		IMITACIÓN
	COGNITIVA	ATENCIÓN
		MEMORIA
		MOTIVACIÓN
		CAPACIDAD DE DESCUBRIMIENTO
		CAPACIDAD EXPLORATORIA
		IMAGINACIÓN
		RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
		TOMA DE DECISIONES
		CAPACIDAD REPRESENTACIONAL
DISCAPACIDAD INTELECTUAL (S3-S4-S16-S17)	CAPACIDAD ADAPTATIVA	AUTONOMÍA PERSONAL
		DEPENDENCIA
		SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES
		CAPACIDAD ADAPTATIVA
	MOTORA	ADAPTACIÓN A DIFERENTES AMBIENTES
		MOTRICIDAD FINA
		MOTRICIDAD GRUESA
		LATERALIDAD
		CAPACIDAD ORIENTACIÓN ESPACIO-TEMPORAL
	SOCIO-AFECTIVA	RELACIÓN CON EL OTRO
		RELACIÓN CON PARES
		RELACIÓN CON EL PROFESOR
		EMPATÍA
		PROXIMIDAD FÍSICA

Figura 1. Tabla de discapacidad, dimensiones y comportamientos analizados en el Atlas.ti. Recurso propio.

7.2 Dimensión comunicativa

7.2.1 Análisis textual.

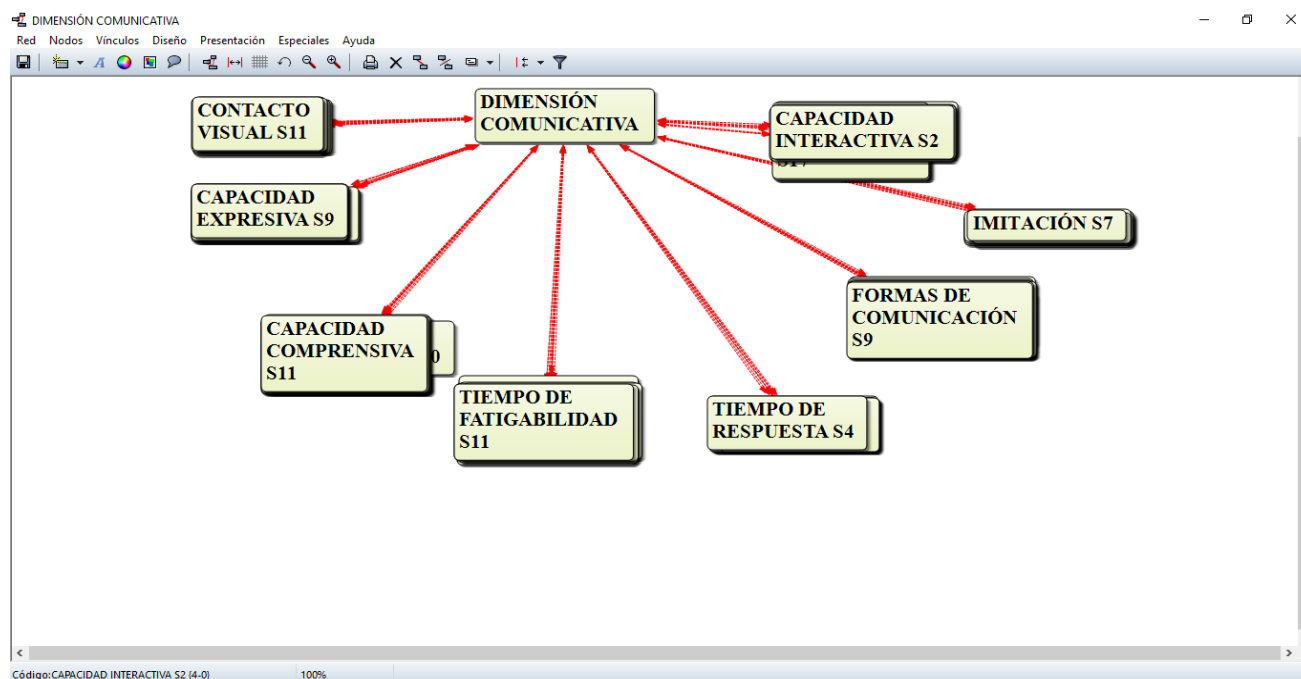


Figura 2. Proceso de codificación Dimensión Comunicativa. Recurso propio.

7.1.1 Análisis textual

S1 SINDROME DE DOWN

Como se analiza en la gráfica N° 2, durante el desarrollo del proceso, se pudo evidenciar en la dimensión comunicativa que el sujeto 1 en actividades relacionadas a la lectura de cuento, en su capacidad comprensiva logró relacionar las imágenes presentadas por la docente con las del cuento y las señas correspondientes; asimismo, en la exploración de los ambientes reconoce y comprende los diferentes animales dispuestos, reconociendo su función y relacionándolo con sus experiencias. En relación con lo anterior, en su capacidad expresiva, se evidencia coherencia entre lo que expresa y lo que hace, buscando diferentes estrategias que le permitieran dar a conocer sus necesidades e intereses, como por ejemplo señas, gestos o deixis cuando no conoce el nombre del objeto que necesita; sin embargo, se vio mayor motivación en

actividades individuales, puesto que en actividades en grupo su tiempo de fatigabilidad disminuía y prefería quedarse en un lugar de Sala y negarse a participar.

En relación a sus formas de comunicar, se pudo identificar que mediante su habla inteligible narraba las diferentes experiencias que había tenido durante la sesión con apoyo de señas, no obstante, no hacía uso de pictogramas y su tiempo de respuesta dependía de la dificultad de la pregunta, pues cuando eran sencillas se limitaba a responder sí o no.

Finalmente, en cuanto al contacto visual se logró observar en el estudiante que cuando no quería seguir la instrucción o interactuar con los otros agachaba la cabeza y desviaba la mirada, esto se evidenció con mayor fuerza en los momentos que se le pedía realizar actividades de motricidad gruesa que no involucraran el baile.

S2 SÍNDROME DE DOWN

En el desarrollo de la dimensión comunicativa, se logró identificar que el sujeto 2 en su capacidad comprensiva, lograba hacer relación de las palabras, imágenes y pictogramas que se le presentaban en las actividades, como era el caso de buenos días al llegar a la sala, algunos animales con su función u objetos que necesitaba; entre tanto, cuando realizaba los rompecabezas, comprendía las ubicaciones de las piezas y disposición de cada una de ellas. en concordancia con lo anterior, su capacidad expresiva se vio reflejada a través de las formas de comunicar que empleaba, pues cuando quería comunicar el espacio en el cual quería trabajar, lo hacía de modo bimodal (seña-palabra), así mismo, buscaba diferentes estrategias comunicativas que le permitieran expresar gustos y necesidades, como por ejemplo, deixis, señas, palabras o de forma corporal; sin embargo, se le dificultaba mantener el contacto visual, pues durante las

sesiones se pudo analizar que evadir la mirada generaba una barrera de interacción con las docente, lo que le posibilitaba evadir el seguimiento de instrucciones.

En cuanto a su capacidad interactiva, durante el proceso se pudo evidenciar que era muy selectivo con las personas que interactuaba, a diferencia de otros compañeros con su condición, pues el niño 2 se le dificultaba relacionarse con personas ajenas a su círculo cotidiana y no le gustaba realizar actividades en grupos; no obstante, logró entablar durante el desarrollo de las diferentes sesiones fuertes lazos con una de las docentes. En cuanto a su capacidad imitativa, como se mencionaba anteriormente, vale la pena resaltar que su proceso de memorización partía de la imitación que hacía de sus pares y docentes en los diferentes periodos de trabajo, ya que en la etapa inicial no se reconocía autonomía en el momento de realizar las actividades, y dependía de ver a sus compañeros dar respuesta para él hacerlo; en relación a lo anterior, los tiempos de respuesta en el estudiante no eran precisos, pues estos dependían de la motivación con la cual estuviera haciendo las actividades, ya que de manera constante sus respuestas eran automáticas y sin sentido.



Figura 3. Momento de bienvenida a la Sala de CAA.

S3 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Se logró identificar que la niña 3 en su dimensión comunicativa desde el inicio de las intervenciones en la sala de CAA, realizaba contacto ocular con las maestras y algunos de sus pares, de igual manera presenta un lenguaje verbal y en ocasiones hacía uso del déictico para expresar lo que deseaba o como medio de interacción en el momento de las actividades, como por ejemplo: cuando se contaban cuentos ella iba señalando lo que seguía y respondía a las preguntas que se le realizaban, lograba relacionar los animales o materiales que se le daban con cuentos anteriormente leídos. Así mismo, en la exploración de los ambientes reconoce y comprende los animales y habitación. Frente a la capacidad expresiva, la niña en las reuniones grupales contaba lo que realizaba durante la sesión apoyada en imágenes u objetos. Por otra parte, en las diferentes formas de comunicar, la niña relaciona algunas actividades con su diario vivir y las expresa de forma oral, su tiempo de respuesta va ligado a la complejidad de la

pregunta. En relación, al contacto visual se logró observar que desde el inicio y durante el proceso lo realizaba con las maestras y compañeros.

En la capacidad compresiva, en momentos logró relacionar la actividad con diferentes contextos, por ejemplo: que el cerdo vive en la granja; asimismo, el tiempo de fatigabilidad iba relacionado al interés de la niña por los diferentes.



Figura 4. Canción de bienvenida en la Sala de CAA.

S4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El sujeto número 4 hace uso de deixis para comunicarse, por ejemplo, cuando necesita algún objeto lo señalaba para que la maestra se lo facilitara, así mismo, hace uso de señas y sonidos guturales para expresar sus ideas o necesidades con sus compañeros, los otros y las maestras, sin embargo, al inicio de las sesiones su contacto visual era intermitente, pero al paso de las sesiones se fue prolongando.

Por otra parte, se identificó la necesidad del modelamiento y la imitación por parte de sus maestras para fortalecer el proceso de comprensión, por ejemplo, en el momento de dar una instrucción sobre una acción, debía realizarse inicialmente en compañía con la maestra e ir dejando que lo hiciera sola. No obstante, su tiempo de fatigabilidad iba ligado al interés que se generara sobre la actividad, su tiempo de respuesta era amplio, aunque debía esperarse a que procesara la información, lograra relacionarla y así diera una respuesta.

S5 SÍNDROME DE DOWN

En el desarrollo de la dimensión comunicativa, se logró identificar que el sujeto N°5 en su capacidad comprensiva, en los primeros encuentros no asociaba la información dada, puesto que cuando se le presentaba una imagen o palabra no se evidenciaba que asimilaba la información, pero en el transcurso de las siguientes actividades, logró hacer la relación entre lo que se le decía con la imagen y seña, de esta manera el niño también expresaba lo que quería hacer o decir por medio de diferentes formas de comunicar, como por ejemplo, comunicación bimodal, signo seña, sigo comando o por medio de la oralidad.

En cuanto al tiempo de fatigabilidad, era mayor cuando realizaba actividades que incluyeran movimientos corporales, como, interpretación de canciones donde hacía movimientos propios o imitativos de las mismas, de sus compañeros o docentes, por el contrario, cuando realizaba actividades de motricidad fina, su tiempo de fatigabilidad disminuía. De acuerdo con lo anterior, el tiempo de respuesta frente a cada actividad era relativo de acuerdo a su interés, cuando se centraba en algo, respondía de manera rápida con afirmaciones acompañadas generalmente con una pregunta significativa, pero cuando no, respondía de forma oral con un “sí” repetitivo a todo.

De acuerdo a lo anterior, se resalta que la mayoría de los procesos comunicativos que realizaba se daban por la interacción y relación constante que tenía con uno de sus pares, dicha relación, permite que se motive a trabajar y responder adecuadamente a las actividades.

S7 SÍNDROME DE DOWN

En la dimensión comunicativa de la niña número 7 se logró evidenciar, que al inicio de las sesiones se negaba a comunicar y mantener contacto visual con sus compañeros y maestros, no seguía instrucciones ni participa de las actividades propuestas; con el fin de ir modificando estas conductas se tomó la decisión de incorporar imágenes referentes a la temática a trabajar como por ejemplo: Imágenes del sol y pictograma de buenos días para el saludo de ingreso a la sala de CAA, las canciones se adaptaron con señas, el acompañamiento docente fue esencial para que la niña se adaptara al ambiente, conociera las actividades y de esta manera comunicara.

Durante el proceso, se identificó que la niña se interesó por los rincones de arte y tecnología, los cuales ayudaron a observar las diferentes formas de comunicar de ella; por ejemplo: imitaba las imágenes que veía en la pantalla y relacionaba los animales que tenía en su mano con los que se le presentaban en el computador, expresaba de forma bimodal los colores (verbal y seña). Asimismo, al ingreso a la sala, ya saludaba de forma verbal, lograba mantener contacto visual con sus maestras y algunos de sus compañeros, el tiempo de fatigabilidad para las actividades motoras fue más alto que al inicio, conforme a lo anterior, identificar y fortalecer estos procesos comunicativos permitieron que la niña expresara sus gustos y que las docentes mediaran nuevas actividades para que las relaciones grupales mejoraran.

S9 SÍNDROME DE PFEIRFFER

Cuando buscaba la atención de las personas o se le llamaba por su nombre el niño mantenía el contacto visual esperando el momento del diálogo, su capacidad expresiva se reflejaba por medio de gestos faciales, expresión corporal (posturas que reflejaban su estado de ánimo, emitía palabras o señas cuando quería preguntar o responder algo de su interés); al inicio del proceso pedagógico se evidenció su forma de comunicar por medio de sonidos guturales o deíctico, sin embargo durante el desarrollo de las sesiones el niño comenzó a expresar con frases cortas y señas lo que comprendía; de igual manera el tiempo de respuesta era inmediato, aunque el tiempo de fatigabilidad era corto dependiendo del interés por las actividades.

En algunas ocasiones, su capacidad interactiva interfería en la manera de relacionarse con los demás, era selectivo y poco compañerista, buscaba personas ajenas a su contexto inmediato y creaba nuevas formas para poder comprender lo que se estaba presentando, es decir, afirmaba con la cabeza, emitía respuestas rápidas como si o no; o fija su mirada en el rostro de quien le habla; por último, frente al proceso de imitación se observaba que el niño necesitaba del apoyo de la maestra para emplear la señas y comprender las diferentes actividades.

S10 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Como se analiza en la gráfica N° 2, durante el desarrollo del proceso, se pudo evidenciar en la dimensión comunicativa que el sujeto 10, en el momento de empezar a asistir a la Sala de CAA, no realizaba contacto ocular con las maestras ni con sus pares ya que en el momento de comunicar algo miraba hacia otro lado o cerraba sus ojos, tenía un lenguaje verbal y un habla inteligible.

En la capacidad comprensiva lograba recordar las palabras adecuadas y formar oraciones, dando una lógica exponiendo claramente, como por ejemplo, sucesos de su vida cotidiana lo cual le permitía anclarlos a las diferentes actividades, de igual manera su comprensión era amplia ya que lograba hacer la relación entre un tema y otro, aunque sus tiempos de respuestas eran muy cortos y veces sus respuestas eran automáticas, requiriendo el apoyo de la docente para repetirle las pregunta con el fin de que su respuesta tuvieran coherencia; por otro lado, no respetaba los turnos de sus compañeros y se anticipaba a dar respuesta sin permitir que sus compañeros participaran.

En relación a lo anterior su capacidad expresiva, se evidencia un poco limitada ya que es muy plano al momento de hablar sobre algún tema y sus gestos no son acorde con lo que él comunica. En cuanto al contacto visual, es importante dejar notar que el inicio del proceso cuando interactuaba con docentes y pares cerraba los ojos y cuando se le pedía que los abriera sonreía y evadía el tema, no obstante, en el transcurso de las sesiones se pudo evidenciar que empezó a expresar o comunicar algo sin la necesidad de estar las docentes pidiéndole que abra los ojos, de igual manera ya evitaba taparse la cara.

S11 SÍNDROME DE DOWN

Cómo se evidencia en la gráfica N°2, se pudo analizar el desarrollo de la dimensión comunicativa desde cada una de las categorías dispuesta; para iniciar, es importante dejar notar cómo fue el procesos del sujeto 11 en cuanto a su capacidad comprensiva, teniendo en cuenta que al inicio de proceso se le dificultaba comprender el sentido de las actividades, teniendo en cuenta que no se encontraba escolarizado y en casa no había desarrollan estas habilidades, no obstante, tiempo después se pudo notar que tenía una mayor comprensión de la actividades aun

cuando necesitaba de modelamiento por parte de las docentes para cumplir con el objetivo de las mismas, como por ejemplo, aprender a hacer burbujas de jabón. en cuanto a su capacidad expresiva se observó que no le gusta el trabajo cooperativo ya que prefiere actividades individual, negándose a interactuar con sus demás compañeros, conducta que perduró durante el proceso, expresándolo por medio de gritos y golpes, ya que eran sus formas de comunicar en sus inicios, sin embargo, en el transcurso de las prácticas pedagógicas esto fue cambiando, ya que comenzó a utilizar señas, como en el momento de saludo o expresiones corporales para darse a entender.

En cuanto a su tiempo de fatigabilidad eran muy cortos puesto que no le gustaba estar mucho tiempo en una misma actividad y prefería salir del espacio, así como también, en cuanto a su tiempo de respuesta variaba de acuerdo con lo que demorara comprendiendo la instrucción o la pregunta, aunque en varias ocasiones sus respuestas eran automáticas por medio del rechazo, evitando el contacto visual, ya que era algo que dificultaba mantener con el niño. Finalmente, se logró observar que el sujeto imita a sus compañeros en actividades de motricidad gruesa lo cuales involucran patrones de movimiento.



S17 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El sujeto número 17 hace uso de señas y algunas palabras para comunicarse con las maestras, los otros y sus pares, de igual manera hacía uso de deixis para hacer entender sus necesidades, por ejemplo, señalaba los lugares y objetos que necesitaba o a sus compañeros cuando estos no realizaban la actividad de la manera correcta, asimismo, mantenía el contacto visual constante con las maestras.

Por otra parte, logró comprender y expresar de diferentes maneras con sus compañeros y las maestras los temas que se trabajaban. En cuanto al tiempo de respuesta, es necesario realizar preguntas y dar un tiempo para que éste las respondiera.

7.2.2 Análisis conceptual.

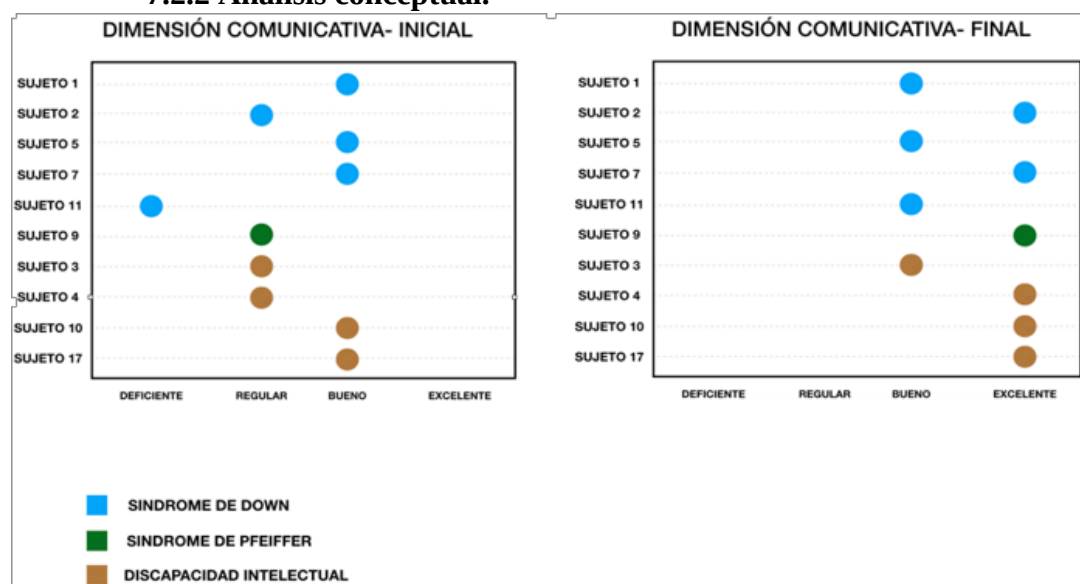


Figura 6. En la figura se muestra un comparativo en la dimensión comunicativa; en la parte izquierda se encuentra el nivel en el que los niños ingresaron y en la parte derecha el nivel con el que finalizaron el proceso. Recurso propio.

Según Nadel, et al (2000) se puede decir que en algunos casos, las alteraciones del habla y el lenguaje son más profundas y sus ritmos de aprendizaje son más lentos, puesto que la edad lingüística, no va al mismo ritmo de la edad cronológica y mental, por esta razón la interacción social en el sujeto con Síndrome de Down no está influida por su nivel de oralidad, sus procesos de relación son eficaces con sus pares y familiares, en ocasiones sus acciones están determinadas por lenguajes no verbales para lograr dar a conocer sus intereses y necesidades. Con relación al planteamiento del autor y las situaciones analizadas en los diarios de campo de los diferentes sujetos, en este caso S1, S2, S5, S7 y S11 presentaban alteraciones en el habla, algunos hacían uso de señas, deíctico o sonidos guturales, como forma de comunicación; sin embargo, cabe resaltar, que los procesos de comprensión eran diferentes en el momento que se les presentaba un tema; en el caso S2 y S11 los niños tenían edades cronológicas y formas de comunicar distintas, pero en el momento de interacción crearon códigos corporales y gestuales con el fin de intercambiar ideas en los juegos o actividades; lo cual demostró que la oralidad no es un factor determinante para la comunicación, y que existen otros medios por los cuales se puede dar este proceso.

En las estrategias para la enseñanza de la CAA propuestas por Basil (1995) se exponen elementos importantes para la enseñanza de la comunicación tales como: el contacto visual, la expresión, la comprensión y el tiempo de respuesta; los cuales sirvieron de base para el análisis de los factores que se deben tener en cuenta para dicha enseñanza, en este caso varían según las necesidades y características de cada discapacidad. En relación a lo anterior se pudo observar que al S11 se le dificultaba mantener contacto visual y esto no permitía que pudiera comprender las indicaciones de las actividades y como consecuencia no las realizaba hasta finalizar; por el contrario el S7 mantiene esta acción hasta conectar con otra persona y así lograba dar respuesta a

las preguntas realizadas y a la culminación de cada actividad; por otro lado, en el caso de los niños S2 y S5 el contacto visual se presentaba de forma intermitente, esto dependía del interés por las actividades y el deseo del acompañamiento para la exploración de cada rincón de trabajo, sus respuestas eran rápidas y con sentido.

7.3 Dimensión cognitiva

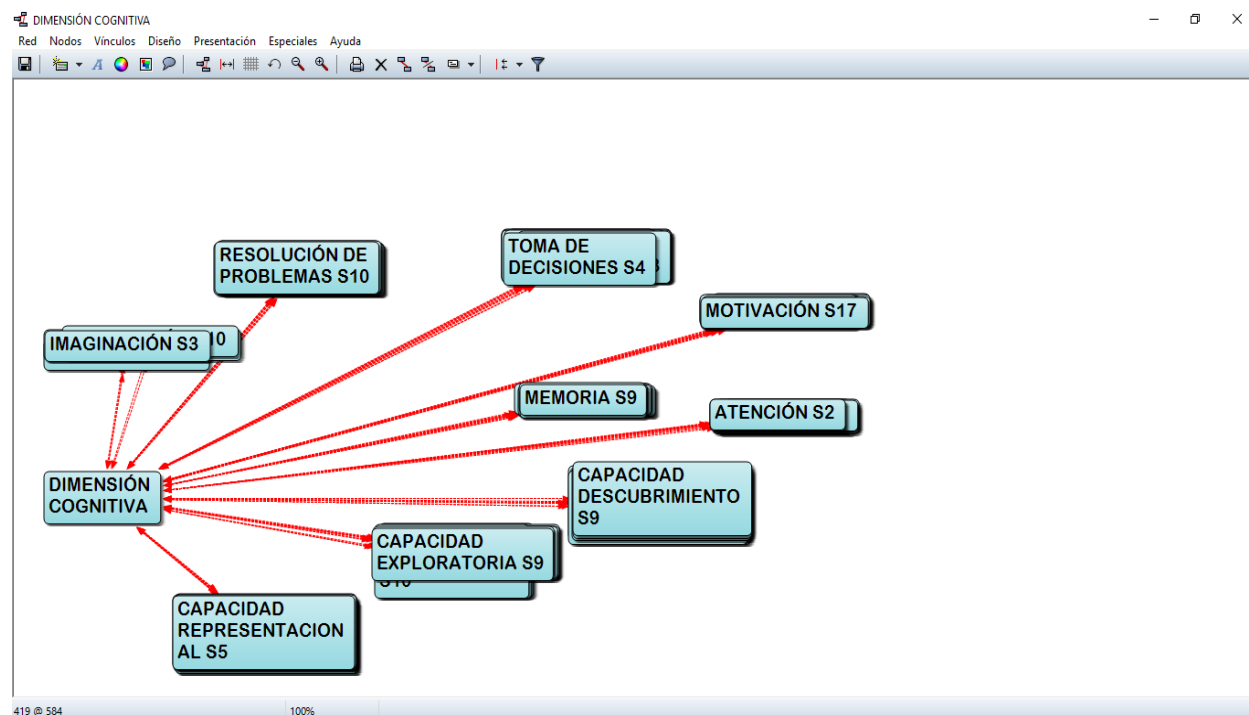
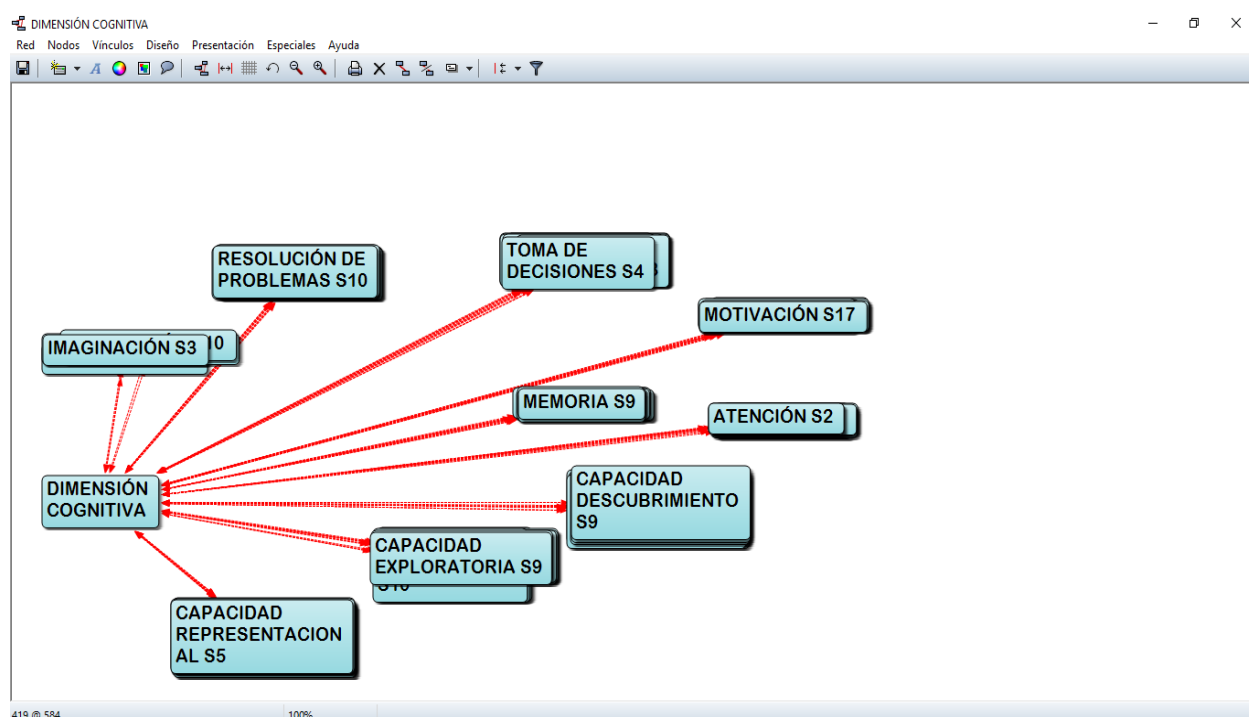


Figura 7. Proceso de codificación Dimensión Cognitiva. Recurso propio.

7.3.1 Análisis textual.

S1 SÍNDROME DE DOWN

Tal como lo expresa la gráfica N° 7, se logra evidenciar las diferentes categorías que componen la dimensión cognitiva en el sujeto número 1, en cuanto a la capacidad representacional en las actividades planteadas de la granja, se observó que el estudiante reconoció y comprendió cada animal, expresó de forma verbal y corporal los sonidos y movimientos de cada uno y asimismo, logró clasificar los alimentos provenientes de estos relacionando de manera correcta como por ejemplo: (perro-hueso); frente a la toma de decisiones el niño decide en qué momento desea consumir los alimentos y cuál de ellos es de su agrado.



Por otra parte, frente a la capacidad de exploración se observó que el niño tiende a buscar pares con edades similares, para hacer recorridos por los rincones de trabajo con la intención de reconocer la actividad, los recursos y materiales que se disponen para la misma, en las diferentes sesiones se proyectaban con videos e imágenes las actividades que se realizaron sesiones anteriores, el niño con facilidad lograba evocar y expresar lo que él realizó ese día.

Por último, las actividades del rincón de tecnología llamaban su atención y era allí donde mejor conducta de trabajo presentaba, cuando los dispositivos electrónicos estaban desconectados, el buscaba la manera de encontrar y conectar de manera correcta los cables para poder encenderlo.

S2 SINDROME DE DOWN

Tal como lo deja notar la gráfica N° 7, se pudo analizar la dimensión cognitiva en el sujeto 2 desde diferentes categorías; en cuanto a su capacidad exploratoria y de descubrimiento, se logró identificar que esta variaba dependiendo el contexto en el que se encontraba, pues cuando se realizaban las actividades en la Sala de CAA, su motivación iba centrada en actividades relacionadas a la tecnología en las cuales exploraba cada una de las actividades dispuestas; mientras que, cuando se desarrollaba la práctica pedagógica en espacios al aire libre, él realizaba una exploración más detallada del ambiente y los rincones dispuestos, así como también, generaba una mayor interacción con sus pares y docentes, reconociéndose a sí mismo,

el relación al otro, mostrando mayor motivación por actividades relacionadas a la motricidad gruesa.



Figura 8. Resolución de problemas (rompezabeza)

Por otro lado, en la capacidad representacional, se logró reconocer el interés del niño por actividades lógicas, como por ejemplo, rompecabezas o bloques lógicos, ya que se le facilitaba comprender la estructura para armarlos o crear nuevas figuras y resolver de manera autónoma las dificultades que se le presentaban al momento de realizar el ejercicio, puesto que sin pedir ayuda buscaba las estrategias necesarias para desarrollarlos; sin embargo, no seguía las indicaciones dadas por docentes para realizar las actividades; no obstante, es importante analizar que su proceso de memorización iba ligado a la imitación que hacía de sus compañeros en los diferentes periodos de trabajo o en las canciones dispuestas, como es el caso de recoger los materiales en

cada uno de los rincones de aprendizaje. Con relación a lo anterior, se identificó que el sujeto 2 durante el desarrollo de las sesiones, lograba evocar y asociar actividades anteriores, aunque su memoria de trabajo se ve afectada cuando se le pedía realizar actividades hechas la misma sesión.

Asimismo, su atención variaba según sus intereses, ya que cuando la actividad no lograba motivarlo, la abandonaba y prefería salirse de la Sala de CAA.

S3 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Se logra evidenciar diferentes categorías en sujeto 3, en cuanto a la capacidad representacional; en las diferentes actividades reconocía y comprendía lo que se estaba realizando como en la actividad de la Granja o selva donde identifiqué los animales, expresando de forma verbal los sonidos de cada uno, en el momento de ordeñar la vaca recuerda que ya lo había realizado, usando su realidad decía que ella donde su abuela iba y ordeñaban la vaca con ello pudo hacer la relación simbólica, logro clasificar los diferentes alimentos de dónde venían cada uno de ellos y que todos estos alimentos y animales los encontraba en el campo; frente a la toma de decisiones ella era autónoma en cada actividad, en el rincón de construcción realizó una casa y al momento de no encontrar una ficha que sirviera para el techo tuvo una resolución de problema lo cual busco, clasifiqué las fichas y coloqué otra que era parecida.

Su comprensión variaba dependiendo su motivación, es así que imaginaba y evocaba momentos con su familia, los cuales relacionaba con la actividad, por ejemplo, con mi mamá fuimos al zoológico y había un león.

Por otra parte, se identificó que el sujeto número 3 mantuvo su atención centrada en las diferentes actividades, participó y de manera autónoma preguntaba e interactuaba con las maestras.

Al igual con todo esto se observó que su atención siempre era constante donde le gustaba ser participe y quería descubrir, crear, e interactuar con la maestra. Preguntando qué actividad iban hacer si se iba a jugar decía como se iba hacer esto.

Por otra parte, en su capacidad exploratoria la niña le gusta ir a los diferentes rincones de manera autónoma con el fin de reconocer la actividad a realizar, y luego tomar la decisión en cuál de ellos prefiere trabajar.



Figura 9. Resolución de problemas (legos) con apoyo de la maestra.

S4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Tal como se evidenció en la gráfica N° 7, el desarrollo cognitivo del sujeto 3 iba ligado a la motivación que lograba obtener en cada una de las actividades a realizar, ya que se utilizaba la

imitación como estrategia para mantenerla fija sobre el tema que se estaba trabajando, por ejemplo en el momento de realizar la actividad de los animales se hacían los movimientos y sonidos correspondientes a cada uno de ellos para que así lograra hacer una representación de los



Figura 10. Atención frente a la instrucción.

misimos, aunque su capacidad exploratoria le permitió fortalecer las relaciones entre conceptos y el hecho de descubrir nuevos en cada uno de los rincones de trabajo, es por ello, que tomaba decisiones ante el lugar a trabajar y sobre que trabajar. Por otra parte, su memoria es visual ya que a través de imágenes lograba relacionar y evocar situaciones anteriores. Es importante resaltar que prestaba atención a las indicaciones o instrucciones que las docentes le daban de una forma muy atenta, pero se evidenció que solo lo realizaba cuando uno de sus pares más cercanos lo realizaba.

S5 SINDROME DE DOWN

Tal como lo deja notar la gráfica N° 7, se pudo analizar la dimensión cognitiva en el sujeto 5 desde diferentes categorías; en cuanto al descubrimiento, el niño de manera minuciosa observa el diseño de ambiente dispuesto para cada una de las sesiones, para luego hacer la exploración de cada rincón y actividad, posterior a esto, lograba tomar la decisión de escoger dicha actividad y desarrollarla utilizando los materiales dispuestos.



Figura 11. Resolución de problemas con apoyo del maestro. (Rompecabezas)

En las actividades que involucran animales, se evidenció que su motivación era más grande y eso determinaba la elección de los espacios a trabajar, en ellos, el niño lograba evocar colores, sonido y hábitat de algunos animales, así mismo lo hacía en la relación con el contexto en el que se desenvuelve habitualmente, lo anterior le permite hacer una representación de los mismo por medio de títeres, dibujos, rompecabezas o expresiones corporales de manera imitativa.

S7 SINDROME DOWN

Las diferentes categorías que se observan en la gráfica N° 7, hacen referencia a la dimensión cognitiva de la niña 7; las cuales se analizaron contextualmente en este apartado; frente a la atención durante las actividades propuestas y con el apoyo de la docente en formación la niña lograba seguir los pasos de la canción de forma corporal y con modelamiento en señas, comprendía y asociaba los animales con sus movimientos y gestos; exploró de manera detallada los espacios dispuestos para las actividades y se adaptó con facilidad a ellos, esto permitió identificar que la estudiante se inclinaba más por actividades motoras que le permitieran descubrir el ambiente y representar de forma corporal lo que se encontraba en este. Asimismo, el trabajo en diferentes contextos dejó notar que la niña reconoce e imita animales, situaciones y actitudes de sus compañeros en diferentes ocasiones como, por ejemplo: en el reconocimiento y clasificación de los colores de un mural de la universidad, allí recordó y expresó de forma bimodal (verbal-señas) cada uno de estos.

Por otro lado, en la capacidad expresiva cuando se encontraba en el círculo de socialización, compartía con sus compañeros las actividades que realizaba durante la sesión ya sea de forma deíctica o acercando sus trabajos a ellos, de la misma manera, atiende a las exposiciones de sus compañeros respetando el turno; es importante resaltar que la estudiante durante el proceso pedagógico logró tener mejor relación con pares y esto permitió que lograra desenvolverse en el espacio cambiando las conductas disruptivas por actividades de su interés.

En cuanto a los rincones de trabajo la niña se inclinaba por las actividades que le permitieran la imaginación, ya fuera por medio de trazos (dibujo) juego o danza, prefería realizar estas actividades en contextos al aire libre.



Figura 12. Actividad manejo de dinero (comprensión)

S9 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Con la gráfica N° 7, se puede analizar que el niño recordaba temas o sucesos anteriores, los cuales anclaba a nuevos aprendizajes ya que su capacidad representacional se facilitaba por medio de imágenes, texturas o la imaginación que tenía con el objeto, las preguntas eran fundamentales a la hora de evocar sus conocimientos. Por otro lado, su capacidad de descubrimiento inicial requirió acompañamiento de la docente en formación para discriminar y reconocer texturas como, por ejemplo: llevarse las pinturas a la boca, trazar los brazos de su profesora, jugar con sus manos; sin embargo, al transcurrir las sesiones se observa que este acompañamiento ya no lo necesita, el niño conoce la función de los materiales lúdicos y emplea con ellos las actividades propuestas (pintar, dibujar, crear títeres, etc.)

En cuanto a la toma de decisiones, el niño sabe lo que quiere conseguir y lo que le interesa frente a los rincones de arte y juego eran sus favoritos porque podía crear, explorar con

los distintos recursos que se le ofrecía y de este modo adquirir nuevos saberes; también la motivación se evidenciaba cuando el niño observaba los diferentes ambientes (selva, océano, granja), al inicio de las intervenciones pedagógicas perdía el interés con facilidad en la sala, porque no encontraba un ambiente dispuesto y enriquecido a sus intereses, de modo que su atención se perdía, es por ello que se adapta el contexto a su necesidad, permitiendo que el material sea llamativo. Por último, en la resolución de problemas se le dificulta porque necesita apoyo constante del profesor.

S10 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En el desarrollo de la dimensión cognitiva en el sujeto 10, se pudo analizar desde diferentes categorías; en la capacidad exploratoria, se logró observar que cuando llegaba a la Sala de CAA se interesaba por explorar cada uno de los rincones dispuestos, como por ejemplo, en la sesión de la granja realizó asociación de las características de cada uno de los animales, como los sonidos que hacían y la comida que producían en el caso de la vaca (leche); así mismo, en actividades al aire libre mostraba mayor interés y motivación, ya que desde su llegada realizaba preguntas como ¿qué vamos a hacer hoy? ¿vamos a comer algo? ¿se va a ordeñar la vaca? ¿vamos a jugar fútbol?, en este sentido, cuando no se encontraba motivado perdía su atención y generaba un desinterés a lo que estaba realizando, abandonando la actividad y preocupándose por lo que realizaban sus compañeros.



Figura 13. Actividad de asociación.

En relación a lo anterior, en las actividades que implicaban animales se observó que su motivación era mayor, ya que su participación era más activa y lograba hacer asociación de las actividades con sus experiencias y al realizar preguntas buscaba ser el primero en contestar, sin embargo, cuando veía que a sus compañeros se les dificultaba realizar las actividades hacía un apoyo, lo cual se pudo ver en actividades de competencia en las cuales después de que ganaba se acercaba a ayudarlo hasta que llegaran a la meta.

Durante sesiones se pudo analizar el desarrollo de la dimensión cognitiva en el sujeto 11 desde las diferentes categorías; en cuanto a su capacidad exploratoria y de descubrimiento, en el inicio del proceso se pudo identificar que al llegar a la Sala CAA no se interesaba por explorar el ambiente, simplemente se sentaba y esperaba que iniciara las canciones dispuesta ya que eran un motivante para él; sin embargo a medida de las sesiones se pudo reconocer que una de las formas que tiene el estudiante para explorar los materiales es untándolos en su cuerpo, como por ejemplo la pintura, la cual era un material que al inicio del proceso se negaba a utilizar y que luego la , la exploraba por medio de los diferentes sentidos y la esparcía por todo el cuerpo, descubriendo su afinidad por actividades que involucran materiales con diferentes texturas (arena, agua y pintura) tal como lo dejó notar en diferentes momentos.

En cuanto a su capacidad representacional, se logró reconocer que al niño se le dificultaba comprender el objetivo de las actividades, por lo cual requería de un acompañamiento constante de la docente con imágenes, palabras y señas que le posibilitaran mantener la atención en el ejercicio, teniendo en cuenta que durante todo el proceso se evidenció que sus periodos de atención varían con el interés y la motivación que tenga a las actividades, ya que en lectura de cuentos era muy disperso frente a actividades motor gruesa en donde su motivación era constante. En relación su capacidad de imaginación no comprende la relación entre lo real y tangible y lo imaginativo, pues cuando se realizaban este tipo de actividades, se negaba y buscaba otra distracción. finalmente, en cuanto a la resolución de problemas, se evidenció un cambio significativo, ya que en las primeras sesiones era su madre quien buscaba la manera de suplir sus necesidades y dificultades, sin embargo, durante el proceso era el niño quien buscaba las estrategias que le permitieran resolver el problema y continuar con la actividad.



Figura 15. Actividad al aire libre con pintura.

S17 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Tal como se evidenció en la gráfica N° 7 el desarrollo cognitivo del sujeto 17 iba ligado a la motivación que lograba obtener en cada una de las actividades a realizar, ya que se utilizaba la imitación como estrategia para mantenerla fija sobre el tema que se estaba trabajando, por ejemplo en el momento de realizar la actividad de los animales se hacían los movimientos y sonidos correspondientes a cada uno de ellos para que así lograra hacer una representación de los mismos, aunque su capacidad exploratoria le permitió fortalecer las relaciones entre conceptos y el hecho de descubrir nuevos en cada uno de los rincones de trabajo, es por ello, que tomaba decisiones ante el lugar a trabajar y sobre que trabajar. Por otra parte, su memoria es visual ya que a través de imágenes lograba relacionar y evocar situaciones anteriores.



Figura 16. Clasificación de colores.

7.3.2 Análisis conceptual.

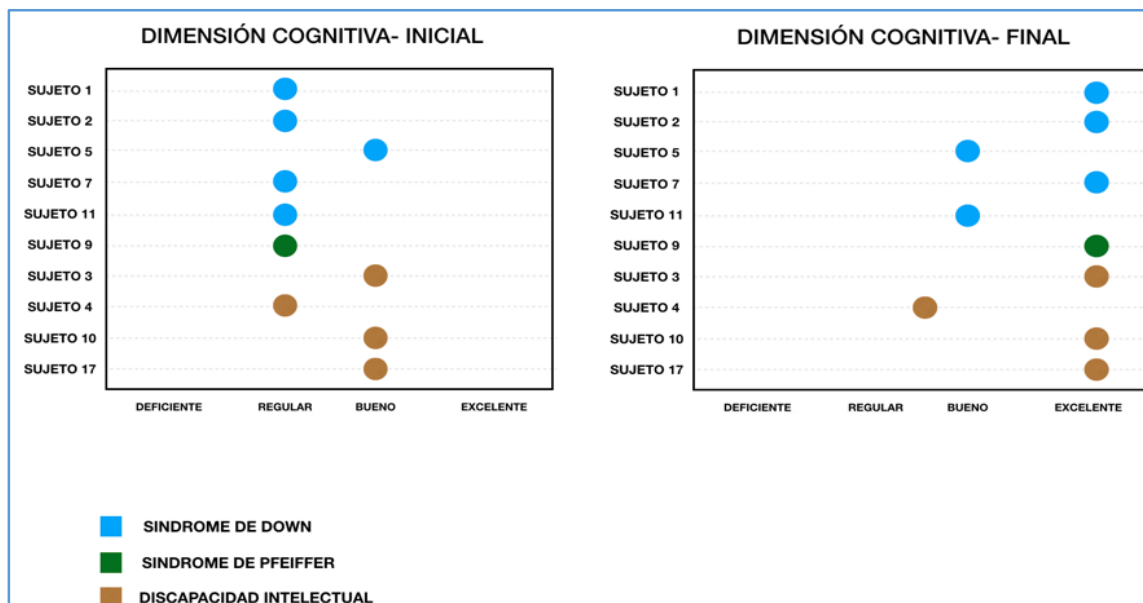


Figura 17. En la figura se muestra un comparativo en la dimensión cognitiva; en la parte izquierda se encuentra el nivel en el que los niños ingresaron y en la parte derecha el nivel con el que finalizaron el proceso. Recurso propio.

Lewis V (1991) afirma en las personas con discapacidad intelectual que “su capacidad intelectual va desde un retardo severo hasta una capacidad intelectual casi normal” por lo cual reconoce el diseño de ambiente como eje fundamental para permitirle al niño desarrollar su capacidad cognitiva desde sus intereses y necesidades; tal es el caso del S9 quien requería de un ambiente enriquecido, como un estímulo que le posibilitara centrar su motivación y atención en los diferentes rincones de aprendizaje dispuestos; por esta razón mediante la coordinación de experiencias sensoriales el niño logra representar el mundo a través de palabras e imágenes expuestas en el contexto, así mismo, es el caso del S4, S10, Y S11, quienes evocan su memoria a través de actividades que fortalecieron su razonamiento lógico en situaciones concretas y espacios de socialización que les posibilitara razonar de forma real y lógica.

La toma de decisiones se identifica desde la capacidad reflexiva que tiene el niño, en el momento de elegir que rincones de aprendizaje donde desea estar y que manera quiere aprender el tema propuesto, esta acción se observa en el S1, S2, S3, S5, S7, S17 a diferencia del S4, S11 quienes prefieren explorar y descubrir todos los ambientes de manera senso-perceptiva; de igual modo, se destaca la tecnología como interés principal en el S1 y S2 estos medios brindaron otras formas de generar aprendizaje.

7.4 Capacidad adaptativa

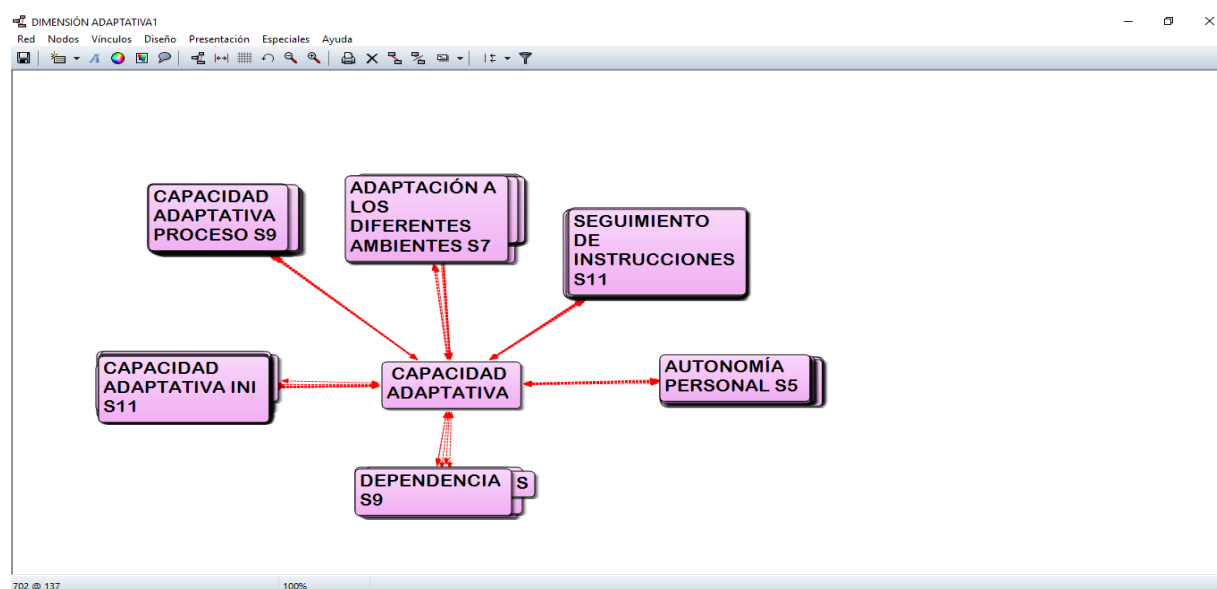


Figura 18 .Proceso de codificación Capacidad Adaptativa. Recurso propio.

7.4.1 Análisis Textual.

S1 SÍNDROME DE DOWN

En la capacidad adaptativa inicial el sujeto 1, durante las primeras sesiones reconoció la rutina y los espacios dispuestos en la sala de CAA, de la misma manera en algunas ocasiones suele adaptarse fácilmente a cambios; sigue instrucciones en las actividades que son de su agrado según los rincones de trabajo propuestos, desarrollándolas sin abandonar y respetando los turnos de participación; durante el proceso de práctica pedagógica se evidenció que el niño presentó mayor interés por el rincón de tecnología, asimismo, cuando las actividades se realizaban en otros espacios, la actitud del estudiante cambiaba, se sentaba en el piso y se negaba a participar. Por otra parte, en los encuentros grupales y círculo de socialización en su rostro se evidenciaba el desagrado por lo que se estaba haciendo y prefería alejarse; no cantaba ni encontraba sentido a lo que los demás realizaban; por esta razón las docentes decidieron cambiar las temáticas de trabajando, ajustándose a la edad y al interés del estudiante por la tecnología.

Más adelante, y con el transcurso de las sesiones el estudiante reconoció la importancia del saludo antes de ingresar a la sala de CAA, y el lugar correspondiente para dejar sus zapatos; de la misma manera realizaba el saludo con la canción de bienvenida y en compañía de sus compañeros



Figura 19. Actividad de pintar al aire libre.

para después desplazarse al rincón de trabajo de tecnología, siguiendo instrucciones y con una mejor actitud con las docentes y pares.

S2 SÍNDROME DE DOWN

En la capacidad adaptativa del sujeto 2, se logró identificar que se le dificultaba adaptarse a espacios cerrados, ya que prefería actividades al aire libre que involucraran motricidad gruesa; sin embargo, cuando el niño se encontraba dentro de la Sala de CAA, presentaba mayor motivación con actividades tecnológicas, reconociendo el lugar dispuesto para ello. En cuanto al seguimiento de instrucciones, el estudiante comprendía las rutinas establecidas desde el ingreso a la sala, como por ejemplo, el saludo al ingresar y ubicar los objetos personales; no obstante, durante este proceso el niño tenía un constante apoyo de la docente, quien a medida que se desarrollaban las actividades realizaba un modelamiento de las rutinas, así mismo, en los periodos de limpieza se identificó que el estudiante seguía la instrucción por imitación a los pares; lo cual se fue transformando a medida que transcurría el proceso, ya que logró reconocer las rutinas que se establecieron en cada uno de los periodos de trabajo, realizándolas de manera autónoma, como esperar el saludo de la docente en la puerta de la Sala de CAA antes del ingreso.

Con lo anterior, se observó que al niño se le facilitaba adaptarse a diferentes contextos que le propiciaran ambientes y rincones que fueran de su interés, siendo autónomo en las decisiones sobre las actividades que quería realizar, los espacios y las personas con las que quería interactuar, dejando notar que se adaptaba de manera más eficaz en ejercicios individuales que en las reuniones de grupo.

S3 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En la capacidad adaptativa inicial el sujeto número 3, durante las primeras sesiones se evidenció que no reconocía la rutina y los espacios dispuestos en la sala de CAA, ya que cuando llegaba a la sala necesitaba la ayuda de la maestra para reconocer los rincones de trabajo dispuestos. Más adelante, y con el transcurso de las sesiones empezó a integrarse al grupo donde se relacionaba con las maestras esto llevó a que su integración y participación en las diferentes sesiones fueran más activas y participativas.



Figura 20. Presentación de actividad mediante la caja de anticipación.

Por otra parte, pudo adaptarse fácilmente a los cambios; como cuando se trabajaba en un lugar diferentes a la sala, observaba el entorno empezaba a reconocerlo y comenzaba a realizar

las actividades, sigue instrucciones en las actividades según los rincones de trabajo propuestos, las cuales las desarrolla sin abandonar y respetando los turnos de participación; Durante el proceso de practica pedagógica , de igual manera se evidencio que la niña presento mayor interés por el rincón de la lectura en el cual buscaba los cuentos y el apoyo de las maestras para que le leyeran este cuento, así ella luego empezaba a seguir la lectura anticipándose a lo que iba a seguir evocando su vida lo cual ella decía hoy yo desayuno yogurt igual que la niña del cuento y luego empezaba a participar en el cuento como si ella fuera la protagonista de dicho cuento, diciendo yo fui al parque, yo almorcé. de igual manera también se interesa por el rincón de construcción, donde le gusta organizar, clasificar y armar. Asimismo, cuando las actividades se realizaban en otros espacios, la actitud de la estudiante no era igual, pero participaba en estos rincones sin ningún problema.

En los encuentros grupales y círculo de socialización se evidenciaba que no eran de su interés ya que no le gustaba trabajar con el otro, solo miraba y prefería estar en silencio si se le hacía una pregunta la contestaba verbalmente en un tono muy bajo. ya que se siente insegura para hacer contacto visual con los pares.

Además, con el transcurso de las sesiones el sujeto 3 logro reconocer la rutina diaria, donde llegaba y saludaba de manera verbal e inmediatamente se dirigía a colocar sus zapatos y cosas en el lugar establecido, sin necesidad que la maestra le indicara que debía hacer, así durante el desarrollo de las diferentes actividades reconocía que seguía y se encontraba en disposición para realizarlo.

Es ordenada con sus materiales y su entorno, se evidencio la autonomía personal en la cual decidía que iba a realizar, pero previamente necesitaba la autorización del adulto que la

maestra le digiera que si lo hiciera hay si empezaba a realizarlo, por ello se pudo observar que tiene falta de independencia del adulto.

S4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En la capacidad adaptativa del sujeto 4, durante las primeras sesiones la niña reconoció los espacios de la sala; en el momento del saludo inicialmente imitaba a sus compañeros o la maestra debía modelar este proceso, así mismo, se le facilitó la adaptación a diferentes ambientes aunque esta dependía en muchas ocasiones de la cantidad del medicamento que se suministraba a la estudiante; por ejemplo cuando la niña tenía conductas disruptivas era porque la dosis se había cambiado o no era la correcta y cuando se encontraba más atenta y dispuesta a las actividades se debía al suministro correcto del medicamento.

Durante el proceso, su conducta adaptativa fue cambiando y mejorando, ya comprendía la rutina y asimismo en el momento de ingresar a la sala, respondía al saludo por medio de señas y el uso de pictogramas. Por otra parte, el seguimiento de instrucciones se le dificultaba por el desplazamiento constante que mantenía dentro de la sala, por ejemplo, en el momento de trabajar alguna temática la estudiante se dirigía por todo el espacio expresando y haciendo relación con lo que se encontraba dentro de este espacio.

S5 SINDROME DE DOWN

El sujeto 5, se evidenció que al inicio de los encuentros pedagógicos, se le dificultó adaptarse al espacio, y del mismo modo a los rincones y actividades dentro y fuera de la Sala de CAA que se disponían para cada sesión y así mismo, respondió de manera favorable a las

diferentes ambientes (al aire libre, espacios cerrados, oscuridad, entre otras); en el desarrollo de las diferentes actividades, siguió instrucciones a las indicaciones dadas por las docentes sin tener algún tipo de resistencia; durante el desarrollo de cada actividad, realizaba cada una; al inicio en compañía de alguna de sus docentes, o pares, para posteriormente realizarlas de manera autónoma.

Es importante destacar que, durante el transcurso y desarrollo de cada sesión, el niño reconoció y de la misma manera asimiló para cada encuentro el saludo de “buenos días” antes de ingresar a los espacios dispuestos, posteriormente, ingresaba, se quitaba los zapatos, los guardaba en las bolsas y los dejaba en el lugar dispuesto para ellos, después se disponía para cantar la canción de bienvenida, es importante resaltar que él asimiló la rutina.

S7 SÍNDROME DE DOWN

Frente a los procesos de adaptación inicial la niña 7 en los momentos de ingreso a la sala se negaba a saludar, luego de cierto tiempo por iniciativa propia se acercaba a la puerta para realizar dicha acción, posterior a esto en los saludos grupales, prefería estar lejos o bajo las mesas, cuando se presentaba la caja de anticipación en grupo no mostraba interés, por esta razón esta actividad se realizaba de manera personalizada a la niña. En el llamado a lista, siempre estaba muy atenta a que sus compañeros la nombraran o la señalaran, luego de esto comenzaba a explorar los materiales dispuestos para otras actividades si estos no eran de su interés se acostaba sobre el tapete mostrando desinterés por participar; por el contrario, si las actividades eran musicales y el ritmo llamaba su atención, poco a poco se iba integrando a estas.

En el transcurso de las sesiones en cuanto a la adaptación procesal, se evidenció en la niña el cambio de conducta, saludaba de forma verbal antes de ingresar a la sala de CAA, reconoció la rutina y seguía las instrucciones como por ejemplo: al dejar sus zapatos en el lugar establecido; en el saludo grupal, cantaba la canción y se motivaba por seguir con las actividades, reconocía los rincones de trabajo y prefería trabajar en el de arte, asimismo en los periodos de trabajo la estudiante siguió ordenes, ayudó a organizar los materiales en los lugares correspondientes, su actitud y expresión mejoraron conforme a las adaptaciones de las actividades según el interés de la niña, esto también permitió que la relación con sus pares fuera mejor dejando a un lado las conducta disruptivas.

S9 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En relación con la gráfica N° 18 , el niño al inicio de las sesiones pedagógica presentaba llanto inmotivado, pataletas, gritos o quiere estar en las piernas de sus maestras de referencia, no realizaba la rutina esperaba que otro lo hiciera por él, en el saludo se alejaba pero en las canciones buscaba una docente como par para realizar las actividades programadas, sin embargo, en la adaptación procesal el niño ejecuta la rutina por cuenta propia, conoce los rincones de aprendizaje se interesa por participar en ellos, se adapta en contextos al aire libre ya que tiene

mayor afinidad con la naturaleza. Así mismo, se observa que su autoría personal se ha ido modificando a partir de las pautas establecidas en los diferentes periodos de trabajo.

S10 DISCAPACIDAD INTELECTUAL



Figura 21. Actividad la granja en espacios abiertos.

En la capacidad adaptativa inicial el sujeto 10 en las primeras secciones no mostró gran interés por realizar las actividades puesto que era muy tímido y prefería buscar a la docente para contarles sus experiencias con el fin de evadir las actividades, lo cual sirvió como estrategia que permitiera a las docentes centrar su atención en los diferentes rincones de aprendizaje, sin embargo, cuando se le dejaba solo perdía la concentración y buscaba otras actividades ajenas al proceso.

Durante el proceso de la práctica educativa él empezó a adaptarse a los nuevos ambientes como por ejemplo ubicarse en los diferentes lugares de la Sala de CAA y lo diferentes lugares dispuestos; así mismo al llegar comprendía la importancia de saludar de manera verbal antes de ingresar y la rutina antes de iniciar las actividades como dejar sus objetos personales donde correspondía, siguiendo las instrucciones dadas por las docentes.



Figura 22. Actividad “el circo”, niños y maestras disfrazados.

Al explorar los diferentes rincones de aprendizaje se evidenció son eran de su agrado especialmente el de tecnología, reconociendo la rutina dispuesta para este, aunque si no se encuentra en acompañamiento de la docente busca juegos que son de su interés y al pedirle que retome las actividades, logra evocar las diferentes canciones dispuestas en las sesiones; no obstante, al trabajar en otro rincón si bien realizaba las actividades no lo hacía con misma motivación en relación a la tecnología, siempre estando pendiente de tener una oportunidad de estar en el computador.

Durante todo el proceso logró reconocer la rutina diaria empezando a participar activamente siendo más colaborativo y cooperativo en el grupo, sin embargo, se pudo evidenciar constante dependencia a su padre ya que antes de realizar cualquier actividad esperaba su aprobación.

S11 SÍNDROME DE DOWN

Como se puede evidenciar en la gráfica N° 18, se logró analizar la capacidad adaptativa del sujeto 11 desde dos momentos; el primero adaptación inicial, donde en su acercamiento inicial a la Sala CAA dejó notar que no seguía instrucciones ya que en el momento de pedirle que realizara la rutina de llegada (saludar al ingresar y dejar sus objetos personales donde corresponde) se negaba, así como también, mostraba su inconformidad en las actividades dispuestas en cada uno de los rincones de aprendizaje; aunque cuando lograba conectarse con alguna actividad prefería realizarla de manera individual sin seguir instrucciones, puesto que cuando las docentes intentaban interactuar con él presentaba llanto inmotivado y comenzaba a destruir en material, golpeando a docentes y pares buscando la forma de salirse del espacio y al realizarle preguntas sobre lo que hacía, era la madre quien contestaba por él.

En segundo lugar, se pudo analizar el procesos de adaptación procesual, ya que en el transcurso de las sesiones se identificó que es muy selectivo con las personas que quiere interactuar, pues en los actividades grupales prefería estar solo o en compañía de una docente en particular, sin embargo, cuando se encontraba al aire libre tenía fuerte afinidad con el sujeto 2; en cuanto a las rutina se logró identificar que comprendía lo que debía realizar al llegar, si bien aún necesitaba del acompañamiento de la docente, reconocía los diferentes momentos de la rutina. Por otro lado, se pudo analizar que hubo un cambio en cuanto a la dependencia que tenía con su

madre en los momentos de solucionar problemas, ya que buscaba la manera de ser autónomo en encontrar las estrategias para superar las dificultades.

S17 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Como se evidencia en la gráfica N° 18, el sujeto número 17 al inicio de las sesiones mostró un interés por la Sala de comunicación y los elementos que la constituían, aunque imitaba a las maestras en el momento del saludo ya que no lograba escuchar ni comprender completamente las instrucciones que se daban, siempre buscó la manera de responder, sin embargo, más adelante logró comprender la rutina y responder autónomamente ante el saludo. En cuanto al seguimiento de instrucciones, el estudiante comprendía la rutina, por ejemplo, en el momento de ingresar saludaba por medio de señas, luego se quitaba los zapatos y los colocaba en el lugar correspondiente y después se dirigía al momento del saludo.

7.4.2 Análisis conceptual.

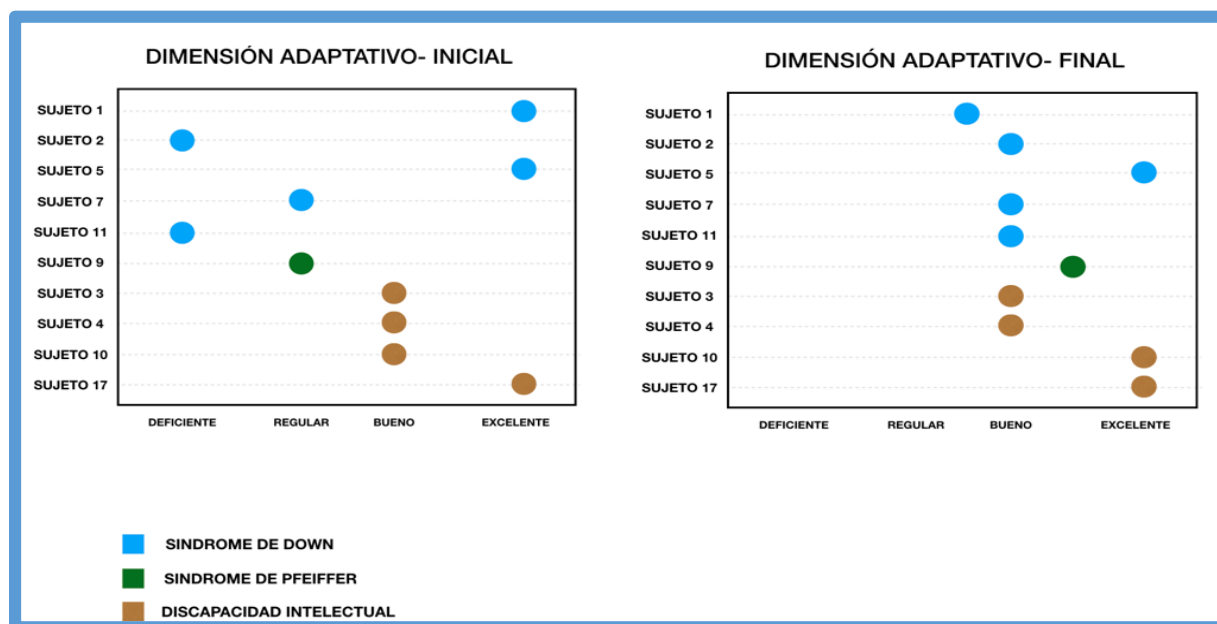


Figura 22. En la figura se muestra un comparativo en la capacidad adaptativa; en la parte izquierda se encuentra el nivel en el que los niños ingresaron y en la parte derecha el nivel con el que finalizaron el proceso. Recurso propio.

Como lo afirma Leland (1991) la capacidad adaptativa refiere a los ajustes que realiza el individuo a su entorno y Balthazar (1973) la define como la autonomía personal para satisfacer sus necesidades básicas. Con relación a lo anterior, se evidenció que el proceso de adaptación de los sujetos participantes en de la investigación variaba de acuerdo al contexto y las actividades dispuestas en ellas, tal es el caso del S9 quien al inicio de las actividades se mostraba apático frente a las mismas, para que este proceso de adaptación se diera de manera efectiva en dicho sujeto, se implementaron y adecuaron diferentes diseños de ambientes; en cuanto al S5 y S17, al ingresar a los diferentes contextos, ellos exploraban y centraban su atención en las diferentes actividades, siempre y cuando tuvieran un apoyo mutuo, por el contrario, el S3, S4 Y S7 realizaban y se adaptaban a las actividades sin tener una relación o apoyo directo con su par, el

procesos de exploración lo realizaban de forma autónoma o buscaban el acompañamiento de las docentes para la ejecución de las mismas.

Por otro lado, el S1, S2 Y S11 difieren de sus pares, puesto que en estos se identificó que no se adaptaban de manera correcta a los espacios por factores como falta de interés, atención y en otros en consecuencia que las actividades que se realizaban no eran acordes a su edad. También se logró evidenciar que en el transcurso de las sesiones esta conducta fue cambiando de acuerdo a los ajustes realizados frente a los ambientes y actividades realizadas, asimismo, lograron establecer una interacción con sus pares.

7.5 Dimensión motora

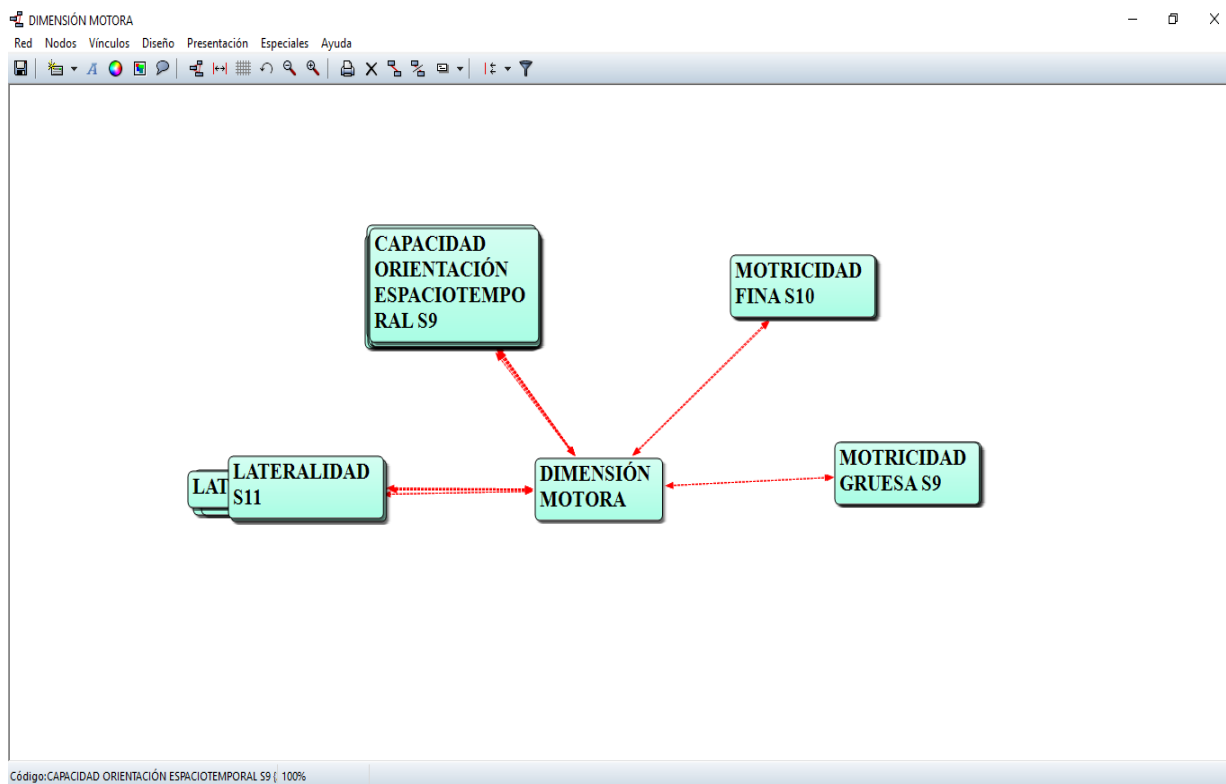


Figura 23. Proceso de codificación Dimensión Motora. Recurso propio.

7.5.1 Análisis textual.

S1 SÍNDROME DE DOWN

En esta categoría el estudiante se inclinó y centró su interés en las actividades motoras gruesas como, por ejemplo: los saltos, juegos de relevos, actividades grupales, y danzas allí seguía las instrucciones y participaba activamente; sin embargo, es importante resaltar que la única forma para que el decidiera salir del rincón de tecnología, era por la motivación musical; asimismo por medio de la danza se logró evidenciar que reconoce nociones de lateralidad, izquierda-derecha, arriba-abajo. Por otro lado, en las actividades motor fina era minucioso a la hora de realizarlas, cuidaba el material, procuraba no salir de la línea del dibujo, reconocía los colores y pintaba de acuerdo a sus intereses. En cuanto a la capacidad espaciotemporal, el estudiante reconocía el recorrido para la llegada a la sala de CAA, y los diferentes espacios de la universidad tales como: la cafetería, los baños y el parqueadero.

S2 SÍNDROME DE DOWN

En la dimensión motora se evidenció que el estudiante 2 identificó la coordinación y la lateralidad en los movimientos repetitivos y secuenciales en las pruebas de obstáculos propuestas en las actividades iniciales, el niño siempre se interesó por los juegos de balón, es bueno para las actividades físicas, corre, salta, gatea y juega futbol de manera adecuada, se destaca por participar en olimpiadas propuestas por el centro crecer; por otro lado para las actividades motor-fina, en el rincón de tecnología, el estudiante utilizó de manera fácil y correcta el teclado y el

mouse para armar rompecabezas relacionados con las actividades propuestas, canciones y audio cuentos.

Frente a la orientación espaciotemporal, el niño 2 reconoció las actividades destinadas para los espacios externos a la sala, se interesó por reconocer los contextos y se adaptó a las actividades destinadas en los mismos. Por último, en relación a la lateralidad el niño diferencia mano y pie derecho, mano y pie izquierdo, y reconoció con cuál de estos se le facilita ciertas actividades, por ejemplo: la escritura y el patear un balón.

S3 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Durante el proceso se logró identificar que el sujeto 3 sus habilidades motoras gruesas presentaban descoordinación, cuando iba a caminar o a correr, por ello las actividades de saltos o juegos de relevos no eran de su interés ya que se le dificultaba.

Al contrario, su motricidad fina era coordinada tenía manejo de pinza donde realizaba trazos sin ningún inconveniente, por ello centro su interés en las actividades donde podía colorear con temperas o colores.

En cuanto a la capacidad espaciotemporal, ya que la estudiante reconocía el recorrido para llegar a la sala CAA y los diferentes sitios a trabajar, recordándolos con facilidad.

S4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Desde la dimensión motora del sujeto número 4 se identificó que su coordinación y lateralidad no son efectivas, no hay una distinción entre derecha e izquierda y sus movimientos

son muy fuertes, por ejemplo, cuando se realizaban actividades de correr o saltar no lograba dar un paso y luego el otro, sino que lo hacía al mismo tiempo y por ende no ejecutaba la acción de la manera correcta. Por otra parte, lograba hacer distinción de los diferentes lugares, la universidad, la sala, e centro crecer y se ubicaba en ellos.



Figura 24. Actividad de pintura con los dedos.

S5 SINDROME DE DOWN

En la dimensión motora se evidenció que el estudiante 2 identificó lateralidad y presentó coordinación en los movimientos repetitivos y secuenciales en las pruebas de obstáculos propuestas en las actividades iniciales, el niño siempre se interesó por los juegos de balón, es bueno para las actividades físicas, corre, salta, gatea y juega futbol de manera adecuada, se

destaca por participar en olimpiadas propuestas por el centro crecer; por otro lado para las actividades motor-fina, en el rincón de tecnología, el estudiante utilizó de manera fácil y correcta el teclado y el mouse para armar rompecabezas relacionados con las actividades propuestas, canciones y audio cuentos.

Frente a la orientación espaciotemporal, el niño 2 reconoció las actividades destinadas para los espacios externos a la sala, se interesó por reconocer los contextos y se adaptó a las actividades destinadas en los mismos. Por último, en relación a la lateralidad el niño diferencia mano y pie derecho, mano y pie izquierdo, y reconoció con cuál de estos se le facilita ciertas actividades, por ejemplo: la escritura y el patear un balón.

S7 SÍNDROME DE DOWN

Desde las actividades propuestas durante las diferentes practicas pedagógicas, se logró evidenciar que la estudiante se interesó por las actividades motoras gruesas y finas, en este caso: pintar, bailar, saltar e identificar texturas; asimismo la danza permitió observar que reconoce y tiene conceptos claros de lateralidad; frente a la orientación espaciotemporal reconoce los diferentes contextos y se adapta con facilidad a ellos.



Figura 25. Actividad de pesca (motricidad fina)

S9 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En cuanto a la capacidad de orientación espacio-temporal, lograba ubicarse en la universidad, conocía el camino de llegada a la sala de CAA, así estuviera acompañado de una docente en formación o maestra de centro crecer, se evidenció por medio de preguntas o expresiones que realizaba el niño (Halaba la mano, empujaba para llegar o salir al punto de encuentro y la ruta), por otra parte, se presentaba dificultades en la motricidad gruesa por su compromiso en la columna (esclerosis avanzada) y rigidez en sus piernas, pero su motricidad fina era buena en actividades como pintura libre o encajar piezas grandes; por último, en la lateralidad se evidenció que reconoce la derecha de la izquierda y de esta manera podía ejecutar movimientos sutiles en actividades como canciones o juegos.



Figura 26. Actividad de salto en tulas (motricidad gruesa)

S10 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En esta categoría se logró identificar en el sujeto 10 que sus habilidades motoras gruesas son coordinadas y adecuadas para su edad de desarrollo, baila, corre y expresa adecuadamente con su cuerpo, con todo ello se puso evidenciar que sigue las instrucciones y participaba activamente, ya que el baile es de su agrado y el mismo pedía las canciones que quería escuchar y bailar, así lo hizo pidiendo un día música caranga al colocársela empezó a bailar y esto lo llevo a interactuar más con el otro, con ello se logró identificar que reconoce las nociones de lateralidad, izquierda-derecha, arriba- abajo.

En tanto su motricidad fina era coordinado y manejaba la pinza donde podía realizar trazos sin ningún inconveniente, donde no le gustaba salirse de la línea, le gustaba realizar sus cosas perfectas y que quedaran ordenadas, al realizar los binoculares buscaba lo necesario, al pintarlo lo hacía con precaución para que estos quedaran bien, su orientación espacial era correcta donde lograba identificar donde se encontraba los sitios que se le indicaban a ir y se

ubicaba en espacio y tiempo, como ir al baño, al restaurante o a la sala esto lo realizaba sin el acompañamiento del adulto.

S11 SÍNDROME DE DOWN



Figura 27. Actividad de pintar en papel con pincel

Como se deja notar en la gráfica N° 23, se pudo analizar el desarrollo motor del sujeto 11 en las diferentes categorías, iniciando por su motricidad gruesa, ya que durante las sesiones dejó notar que se interesaba y se le facilitaba actividades lúdicas que implicaran correr, bailar o pasar obstáculos; en cuanto a su motricidad fina, se logró reconocer que no tenía agarre de pinza lo cual fue adquiriendo durante el proceso, así mismo, no manejaba los espacios en una hoja ya que en los momentos de realizar los trazos eran únicamente lineales y se salía de las dimensiones de dibujo.

En cuanto a sus nociones espaciotemporales, se pudo identificar que aún no reconocía el recorrido para llegar a la Sala CAA o los diferentes espacios de la misma; así como también, se pudo notar que al inicio del proceso no tenía nociones de arriba, abajo, izquierda o derecha, lo cual se fue transformando en las diferentes sesiones, pues al final del proceso comprendía las nociones de arriba y abajo.

S17 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Se evidenció que el sujeto 17 reconoció las nociones de lateralidad, izquierda-derecha y se ubicó correctamente dentro de los espacios, asimismo, logró distinguir lugares como la universidad, la Sala y el centro crecer, aunque cuando se llevó a otros ambientes se adaptó fácilmente. Por otra parte, se observó que las actividades de motricidad fina y gruesa se le facilitaban, por ejemplo, dibujar, realizar señas correctamente, manipular objetos pequeños, saltar, caminar y lanzar objetos.

7.5.2 Análisis conceptual.

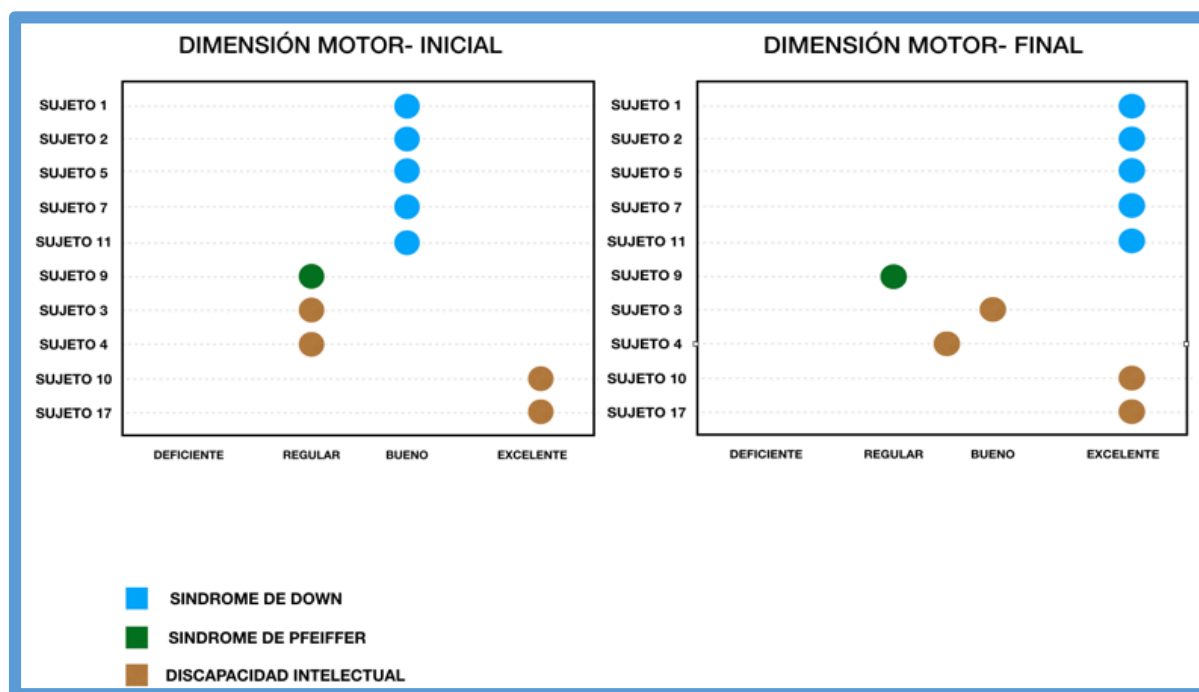


Figura 28. En la figura se muestra un comparativo en la dimensión motora; en la parte izquierda se encuentra el nivel en el que los niños ingresaron y en la parte derecha el nivel con el que finalizaron el proceso. Recurso propio.

Como lo cita Lewis (1991) “el desarrollo motor de un niño con SD se produce dentro de los límites de la normalidad hasta los tres meses de vida” (Dameron, 1963); con lo anterior planteado, vale la pena resaltar que si bien desde la observar participante en cada una de las sesiones se pudo evidenciar que en efecto este desarrollo en niños con SD es igual al de los niños que no presentan discapacidad, se difiere con el autor en tanto afirma que luego de este periodo



Figura 29. Sujetar el zapato a su compañera.

se presenta un retraso, dejando notar de forma más profunda sus dificultades motoras; sin embargo, esto no se evidenció de manera general en dicha población, tales son los casos de los S1, S2 y S5 quienes durante el proceso mostraron que su desarrollo motor es acorde con las edades; no obstante, en cuanto al S7 se logró observar que en la motricidad fina sí hay un retraso ya que su proceso óculo manual no corresponde con su edad.

Por otro lado, García (2011) reconoce el desarrollo motor de las personas con discapacidad intelectual desde las habilidades óculo manual y motricidad fina y gruesa, reconociendo la importancia de un desarrollo integral en donde se puedan potenciar cada una de

estas características; en relación con lo anterior, en el transcurso de las diferentes sesión se pudo analizar que este desarrollo se da de forma distinta en cada uno de los sujeto en relación a las asociaciones que presentan, tal es el caso del S9 quien debido a una alteración en la columna vertebral (escoliosis), se le dificultaba realizar diferentes actividades motor grueso como correr o saltar; así como también debido a las características físicas propias del síndrome sus habilidades óculo manual se veían afectadas. No obstante, en relación a los sujetos S3 y S4 mostraban algunas irregularidades en la orientación espacio temporal y lateralidad, esto debido a la falta de estimulación; Sin embargo, en el S10 se evidenció un normal desarrollo de acuerdo a su edad.

7.6 Dimensión socio-afectiva

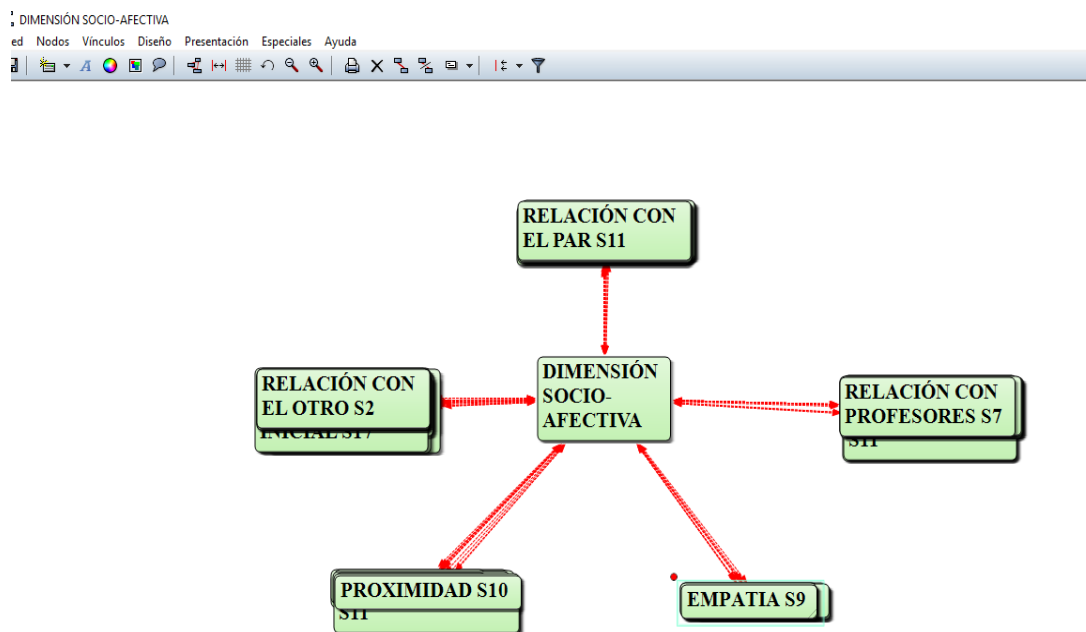


Figura 29. Proceso de codificación Dimensión Motora. Recurso propio.

7.6.1 Análisis textual.

S1 SÍNDROME DE DOWN

Se logró evidenciar que el sujeto 1 en la categoría socio-afectiva es seguro y amigable en la relación con el otro, busca y comparte con pares canciones, juegos y danzas, aunque solo en las



Figura 30. Actividad de pesca en grupo.

actividades tecnológicas prefiere el trabajo individual; sin embargo, en el círculo de socialización comparte la experiencia de la sesión; en el transcurso de las intervenciones, reconoció la importancia del saludo, el trabajo en equipo, y la relación con el maestro mejoró entorno al seguimiento de instrucciones y así logró identificar los periodos de trabajo y el tiempo dispuesto para cada uno.

En la categoría de empatía, se observó que al inicio la relación sus pares era mejor, pero en el proceso debido a que las actividades no eran de su gusto por los rangos de edad, las relaciones

cambiaron y ya no sentía el mismo interés por el trabajo grupal; por esta razón, el niño se negaba a tener proximidad física con sus compañeros.

S2 SÍNDROME DE DOWN

Tal como se presenta en la tabla N° 29, para el sujeto2 en la dimensión social se comprenden diferentes categorías entre ellas la relación con el maestro; para el inicio de las sesiones fue necesario reconocer los intereses del estudiante, y asimismo la empatía que tenía con las maestras, en este caso el niño decidió trabajar siempre con una de ellas, prestaba atención a las actividades y seguía las instrucciones que ella le pedía, durante el proceso de las intervenciones el estudiante fue conociendo al resto de maestras sin embargo, siempre buscaba la compañía de la maestra que acompañó su proceso desde el inicio, por otra parte, en la relación con los otros fue importante identificar que el niño lograba mayor interacción en espacios externos a sala de CAA esto debido a que se alejaba del rincón de tecnología y decidía a compartir nuevas experiencias con todos sus compañeros.

En la relación con otros, el niño recogía los materiales que encontraba en el rincón, y jugando a encestar los guardaba y enseñaba a sus pares a realizar la misma actividad, asimismo, en los procesos de empatía se evidenció un avance significativo, ya que al principio el estudiante golpeaba, empujaba y no permitía ningún contacto ni proximidad física con pares y maestros, estas actitudes con el proceso de las actividades fueron mejorando, el niño con el tiempo reconoció y se acogió a las dinámicas de la sala, compartía en los círculos de socialización y en

las actividades externas, allí tuvo mejor comportamiento frente a las relaciones con sus compañeros.



S3 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Figura 31. Actividad de la vaca. Observación en grupo.

Se logró evidenciar en el sujeto 3, su integración fue poca ya que no le gustaba trabajar o interactuar con sus pares o el otro, solo quería compartir con la maestra siguiendo las instrucciones de ella o imitándola, de igual manera se observó que es una persona tranquila, que busca siempre la aprobación del maestro para socializarse con el otro o para hacer las diferentes actividades; de igual manera cuando sus compañeros le querían comunicar algo no prestaba atención buscaba la maestra para interactuar y comunicarse.

Por otra parte, cuando se encontraba con muchas personas no mantenía el contacto ocular y su tono de voz disminuía significativamente a diferencia de cuando se encontraba trabajando solo con la maestra.

S4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Al sujeto número 4 se le facilita la interacción con los otros, sus pares y las maestras, así mismo, sus procesos de empatía son efectivos ya que su interés por relacionarse con sus compañeros es amplio, aunque a estos no les gusta relacionarse con ella por sus conductas disruptivas, como halar, golpear y/o empujar. Por otra parte, hacia llamado de las maestras para sentir aprobación en el momento de realizar las diferentes actividades.



Figura 32. Interacción con el otro.

S5 SINDROME DE DOWN

En cuanto a la dimensión socio afectiva, el niño 5 tuvo una relación constante con sus pares, maestras y con los otros; en cuanto a la relación con sus pares, se evidenció una interacción activa con los mismos en las diferentes actividades propuestas, es importante aclarar que en el transcurso de dichas sesiones, se observó una empatía del niño 5 con el niño 17, por ejemplo en las actividades de arte (temperas) se apoyaban e intercambiaban materiales, luego iniciaban conversaciones respecto a la actividad realizada; en la relación con el maestro, se

evidenció que era mínima, ya que el niño solo prestaba atención a las actividades, cuando alguien quería llevarlo de la mano hacia algún lugar en específico, se soltaba y salía corriendo. Frente a la relación con los otros, le gustaba interactuar con las personas que se encontraba en su recorrido, del parqueadero hasta el lugar situado para las actividades, saludando de la mano o con un “Hola”.

S7 SÍNDROME DE DOWN



Figura 33. Interacción con sus pares.



Figura 34. Actividad de cuento, interacción con sus pares y maestras.

Al inicio de las sesiones en la niña 7 se evidenció el distanciamiento con sus compañeros en las actividades que se realizaban dentro de la sala de CAA, presentó conductas disruptivas y no permitió la proximidad física con las maestras; sin embargo, cuando el proceso avanzó la estudiante reconoció y se adaptó con facilidad a las dinámicas y rutinas de la sala; en los círculos de socialización compartía las actividades que realizaba en los rincones, en los diferentes

espacios que se realizó proximidad física, participó activamente y fue líder en diferentes ocasiones.

Por otra parte, durante el proceso pedagógico la relación con las maestras mejoró significativamente, presentó manifestaciones de afecto como, por ejemplo: en el momento de saludo prolongaba por varios minutos un abrazo, al verlas en otros espacios diferentes a la sala, las reconocía y mostraba gestualmente agrado y felicidad.

S9 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Los diferentes contexto permitieron que el niño pudiera tener relación con el otro; para lograr lo anterior, éste buscaba la mirada de las personas ajenas a su contexto por medio de saltos para llamar su atención y de esta manera obtener respuesta por parte de ellos, a menudo requería del acompañamiento de sus docentes en formación como mediadores comunicativos; es por ello, que la figura del docente siempre está presente en los momentos de interacción, incluso en la relación con sus pares, ya que el niño presentaba dificultades para trabajar en equipo, era selectivo en el momento que elegía para realizar la actividad; sin embargo, la relación que establecía con las profesoras, era respetuosa y busca en ellas resolución de problemas y repuestas ante las dudas que se le presentaban .

La empatía se desarrolló a medida que el niño compartía con el adulto de referencia, solía ponerse en el lugar del otro por medio de preguntas cortas o gestos; en el caso contrario a sus compañeros, la proximidad afectiva con ellos no es muy agradable, no permitía que se acercaran a su espacio o sus cosas porque manifestaba comportamientos brusco como pellizcar o morder;

también era reflexivo de sus actos cuando se le llamaba la atención, entendía lo sucedido y con una caricia trataba de solucionar lo vivido.



Figura 35. Interacción con su maestra.

S10 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Se logró evidenciar en el sujeto 10, que es tímido y poco amigable en la relación con el otro, sin embargo, en el transcurso de las sesiones se pudo evidenciar compartía más con sus compañeros con actividades que implicaran canciones, juegos, y baile; aunque esto no era constante ya que en ocasiones prefería el trabajo individual manera repentina, como, por ejemplo, en el rincón de lectura en el cual a pesar de estar en interacción con el par se aislaba. En cuanto a la empatía, se observó que sus relaciones con pares y el otro no eran de su agrado ya que prefería interactuar con las docentes, negándose a tener una proximidad con sus compañeros.

Por otro lado, en los momentos de socialización prefería dirigirse a su padre o las docentes buscando su aprobación en las diferentes actividades, sin embargo, al pedirle que compartiera lo que había realizado con sus compañeros se negaba.

S11 SÍNDROME DE DOWN

En el desarrollo de su dimensión socioafectiva, es sujeto 11 durante el proceso dejó notar que no se interesa por entablar relaciones con sus pares, ya que es muy individual en las actividades que realiza, sin embargo, se pudo observar que desarrolló empatía con una de sus compañeras de su misma edad, esto dejándolo notar solo en actividades motor grueso al aire libre. en cuanto a su relación con las docentes, es muy selectivo ya que una de las formas que tiene para interactuar el por medio del contacto físico (proximidad física), como por ejemplo que la docente le consienta los pies, estrategia que fue implementada con el fin de captar su atención en los rincones de aprendizaje y el trabajo en pequeños grupos; en su relación con los otros, se logró identificar que aunque no es tímido en grupos grandes, solamente interactúa con quien ya tiene confianza, como lo era el caso de su hermano que siempre lo acompañaba a las actividades como mediador de proceso interactivo y de empatía o con su madre.

Finalmente, en cuanto a la empatía, no le gusta realizar actividades en las cuales deba relacionarse con sus compañeros, pues su respuesta ante ello son conductas disruptivas, como el llanto inmotivado o los golpes y aun cuando estaba el grupo se alejaba y realizaba trabajo individual.

S17 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Las relaciones interpersonales del sujeto numero 17 fueron efectivas, por una parte logró generar empatía con personas o agentes externos, por ejemplo cuando los estudiantes de la universidad jugaban baloncesto, el chico se dirigía a ellos para pedir que lo dejaran participar en la actividad, por otra parte, se le facilita establecer relaciones con cada uno de los pares y maestros, aunque es selectivo al momento de trabajar, es así que ocasiones hizo uso del apoyo de un par para realizar las actividades planteadas para las sesiones, en este caso hacía uso del sujeto número 5 para desarrollar las actividades.

7.6.2 Análisis conceptual.

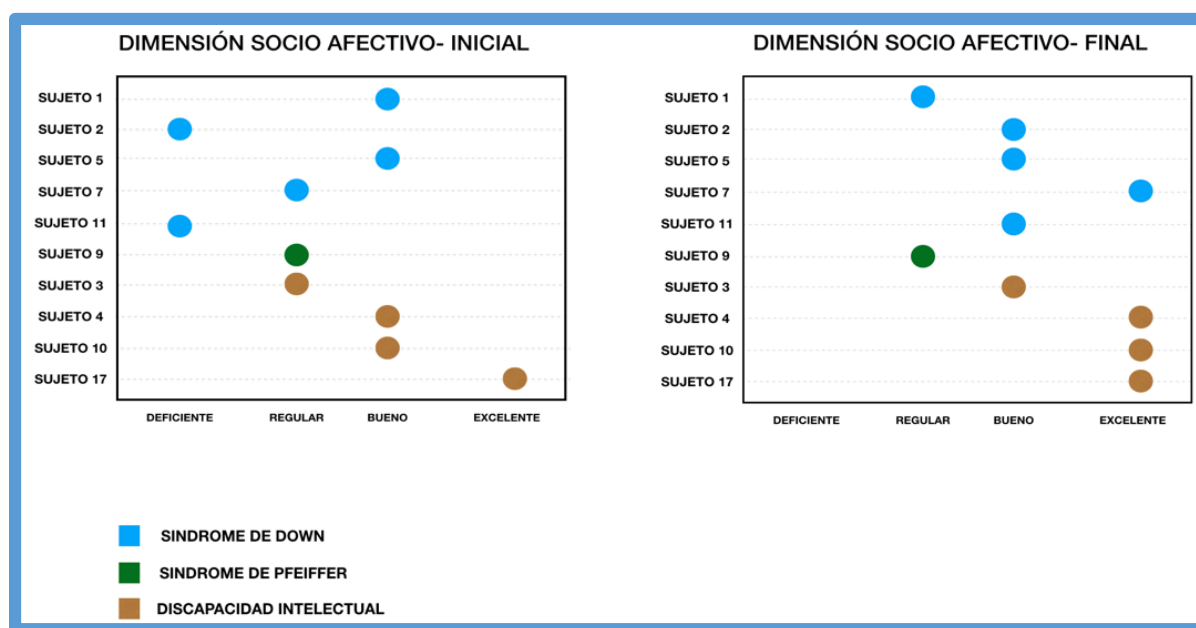


Figura 36. En la figura se muestra un comparativo en la dimensión socio-afectiva; en la parte izquierda se encuentra el nivel en el que los niños ingresaron y en la parte derecha el nivel con el que finalizaron el proceso. Recurso propio.

Como lo cita Lewis V. (1991) “Sus habilidades sociales son superiores a su capacidad mental”, “Es así que los niños con SD han sido categorizados como niños especialmente cariñosos y tienen mayor empatía, pero este es un estereotipo un poco erróneo establecido en las

diferentes culturas puesto que no todos los niños tienen los mismos comportamientos ni esto es base genética del SD”. De acuerdo con el autor, es pertinente afirmar que no todas las personas que presentan Síndrome de Down tienen las mismas características comportamentales ni expresivas, éstas dependen de diferentes factores, sociales y ambientales; por esta razón para las intervenciones pedagógicas, fue necesaria la adaptación de la planeación con relación a las edades e intereses de cada sujeto. Tal es el caso del S3 que no presentaba interés al inicio de las sesiones, ya que su edad difería con relación al resto del grupo, por otra parte, el S2 y S11 no permitían proximidad física ni acompañamiento por parte de las docentes, presentaban distanciamiento y por esta razón se les dificultaba el trabajo en equipo; en cuanto a la empatía el S5 y S7 eran selectivos con los compañeros al momento de realizar las actividades grupales.

En conclusión, García M (2011) afirma que “Las Habilidades Sociales son aprendidas, ya que sus limitaciones les impiden alcanzar, en ocasiones, habilidades que otros niños adquieren espontáneamente”, por el contrario, durante el proceso pedagógico se logró evidenciar que el desarrollo de estas habilidades en los S3, S4, S10 Y S17; no iban ligadas directamente a la discapacidad, sino a la empatía que estos generar con los otros.

8. Hallazgos

Este proyecto pedagógico investigativo se interesó en articular dos campos de saber; de una parte el COC que, en perspectiva pedagógica constructivista, aporta un enfoque metodológico centrado en el sujeto y que tiene como principios el respeto al educando, la participación activa con base en sus intereses y necesidades y el maestro como facilitador del

proceso educativo; de otra la CAA, cuyo interés gira sobre el desarrollo comunicativo de todas las poblaciones, especialmente de quienes no pueden comunicarse de la manera habitual como lo hace el común de la gente. El aporte que se deriva de estos dos campos de saber orientó el proceso desarrollado con niños y jóvenes con discapacidad: Síndrome de Down, Discapacidad Intelectual, Síndrome de Pfeiffer y Microcefalia.

Se lograron determinar las variaciones comportamentales que se deben tener en cuenta para orientar el proceso de enseñanza de la comunicación aumentativa y Alternativa de acuerdo con el tipo de discapacidad y las necesidades propias de los niños y jóvenes atendidos. La observación y caracterización de los comportamientos de esta población, permiten inferir que la enseñanza de la CAA no puede ser generalizada para todas las poblaciones y que es necesario realizar adaptaciones de acuerdo con las características individuales, propias de cada sujeto como: comprensión y expresión, niveles de atención, concentración, memoria, interacción, adaptación.

Sirvió de referente para la enseñanza de la CAA el documento propuesto por Basil (1998) relacionado con las estrategias de enseñanza de la CAA, en personas con parálisis cerebral, en el cual se analiza la enseñanza desde la comprensión y la expresión estrategias que no pueden ser utilizadas de la misma manera para el caso de la población que se atendió en este PPI. Durante el proceso pedagógico se implementaron estrategias básicas para la comprensión como: contacto visual, tiempo de espera y comprensión de signo y para la expresión se hizo uso de: el vocabulario, *símbolos tangibles- miniaturas, fotografías o pictogramas*; soporte perceptivo, *imágenes, sonidos significativos*; soporte verbal, *promover la respuesta*; modelos o soportes imitativos, *educador realiza la acción, el niño observa e imita*; y guía física, *ayudar al niño o joven a emitir la respuesta deseada*.

En este sentido se determinaron diferencias comportamentales según la capacidad comprensiva y expresiva de cada uno de los sujetos, dado que en el caso de un niño con Síndrome de Down se evidenció que este tiene menor comprensión debido a que el procesamiento de información es más lento, pero a través de la modelación de signo-señal se lograba enfocar al sujeto en las actividades de los rincones, de igual manera el signo comando facilitaba el proceso de asimilación (noción-concepto), es así, que la implementación de soportes perceptivos y verbales es esencial, uno para asociar imágenes y sonidos significativos y el otro para anticipar la respuesta y lograr que su capacidad expresiva se fortalezca y de cuenta de la relación de la información que recibe con la que da.

Desde discapacidad intelectual (DI), se logró evidenciar que en algunos casos la comprensión se ve ligada a los recursos didácticos del ambiente para centrar los procesos de atención e interés a través de la exploración, imaginación y descubrimiento, por esto la estrategia de entornos estructurados marcados con signo señal, los signos señal y los signos comando fueron fundamentales para la enseñanza de la CAA para la anticipación de actividades. También fue eficaz para el caso de Síndrome de Pfeiffer y microcefalia, desde su capacidad expresiva el soporte perceptivo, el soporte verbal y modelos o soportes imitativos que permitieron al sujeto expresar lo que deseaba en la elección de rincones de trabajo.

El proceso de observación y participación se realizó a través de la puesta en acción del Currículo de Orientación Cognitiva –COC– el cual resultó fundamental para diseñar los ambientes de aprendizaje dispuestos para fortalecer la capacidad exploratoria, de descubrimiento e imaginación gracias a la organización de rincones de trabajo (arte, literatura, construcción-tecnología y juego) que se constituyeron en otros espacios, esenciales, para este proceso de enseñanza, desarrollados a través de una serie de periodos de

trabajo, *periodo de planeación, grupos pequeños, reunión de grupos, trabajo al aire libre y limpieza.*

Otro hallazgo esencial, en el ejercicio de la enseñanza de la CAA, es tomar en cuenta una dimensión multifactorial donde la familia, la sociedad y la cultura influyen en la valoración de esta población, en su capacidad de socialización y de interacción; asimismo, y con visión interdisciplinaria es necesario vincular el proceso con la dinámica de rehabilitación y educación en el que participan los niños y jóvenes que aprenden Comunicación Aumentativa y Alternativa.

Se resalta que si bien la comunicación aumentativa y alternativa puede ser enseñada por profesionales de las distintas disciplinas, para el caso del educador especial es necesario que antes de iniciar la enseñanza tome en cuenta los distintos enfoques pedagógicos y seleccione el más pertinente con la generación de ambientes agradables dispuestos para jalonar procesos comunicativos a través de la participación activa en distintos escenarios como actividades en espacios cerrados y abiertos, con las debidas adaptaciones que sean pretexto para comunicar. La incorporación de la Literacy emergente propició un mayor enriquecimiento en el diseño del ambiente, por cuanto la música, las canciones, la lectura de cuentos, la pintura y el dibujo, entre otras expresiones artísticas, favorecieron e incrementaron la comunicación y la interacción en el trabajo desarrollado en los diferentes rincones, momentos y espacios.

Frente a la familia se logró reconocer la importancia del acompañamiento y participación de los padres y cuidadores en el proceso de enseñanza de la CAA, se considera fundamental que quien enseñe CAA, proporcione pautas y recomendaciones sobre las estrategias para una comunicación efectiva entre sujeto-cuidador y de esta manera fortalecer el proceso de autonomía de este.

Por último, transformamos nuestra perspectiva sobre la concepción global de que la CAA son básicamente los pictogramas, puesto que hay una gama amplia de estos sistemas y cada uno dependiendo de las necesidades y la implementación favorece el desenvolvimiento, la participación activa y la autonomía personal de cada uno de los sujetos, familias y cuidadores. Así mismo, se rompe la estructura lineal de educar en la cual el maestro tiene un lugar diferente al niño y se pasa a un proceso bidireccional, donde todos logran realizar encuentros circulares para la adquisición de los aprendizajes y el maestro es el mediador de este.

Al finalizar el proceso, se dio el reconocimiento por parte del centro crecer y los papás de los niños sobre la trascendencia y el cambio que generó el proyecto desde las diferentes actividades desarrolladas, sobre el comportamiento, las formas de comunicar, las respuestas y desenvolvimiento efectivo de los chicos en los diferentes escenarios a los cuales son llevados ahora.

9. Referencias

Abadín, D.A., Delgado, C. I., y Vigara, A. (2009). Comunicación Aumentativa y Alternativa. España: Ceapat.

Acta pediátrica México. (2013). Síndrome de pefeiffer tipo 2. informe de un caso y revisión de la literatura (1). Recuperado de :
<https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2013/apm131j.pdf>

ARASAAC, Gobierno de Aragón, (2018), Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). Recuperado de <http://www.arasaac.org/aac.php>. Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. Revista Colombiana de Educación, 60, 71-91. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>

Basil , C. (UTAC). (2018 UB septiembre 13). Estrategias iniciales para la enseñanza de comunicación aumentativa. Recuperado De :
<https://www.youtube.com/watch?v=fnlTwCIOcdg&t=191s>

Basil, C. (Emergin solutions). (2015 enero 04). comunicación aumentativa y alternativa- en funcionamiento. Recuperado De.
<https://www.youtube.com/watch?v=VhBcOtJfpvQ>

Bonilla, E, y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos.

Cárcamo, H. 2005. Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta moebio 23: 204-216. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales

Carrillo, C. y Romo, H. (2010). Síndrome de Moebius. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 15, (4), 261-265. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/473/47316086014.pdf>

Centeno.H., J. L. (2018). Inclusión de pictogramas con la metodología aumentativa alternativa en el desarrollo de un tablero de comunicación para niños con síndrome de Down . *NOVA Sinergia* , pág. 51-58.

Chomsky, N. (2014). blog, Comunicación para la comprensión. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002&fbclid=IwAR3G4enXwuGZwJGMi6gdHrztQGkClXoCQEWzRZPVOuShD9GZ_QTSbjlNgrA

Colmenares, A. (Agosto 2011). Investigación-acción participante: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación vol. 3 N° 1,101-115 ISSN2215-8421.

Del Río, M. J., y Torrens, V. (2006). Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales. En M. J. Del Río. (Ed.), *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo* (p. 13-151). Barcelona, España: Prentice-Hall.

De Salazar, N., Lara, G., Guido, S., Obando, L., y Toro, I. (2000). *Interactuemos con las personas que tienen necesidades educativas especiales a través de la comunicación aumentativa y alternativa*. Bogotá, Colombia.

De Salazar. (2018). *Lectoescritura Emergente, proceso de intervención*. (PP., 1-11)

Duarte. M, A. E. (2015). *Estrategias de Comunicación Aumentativa en contexto (granja-aula virtual) que fortalecen procesos de interacción y comunicación en sujetos con discapacidad intelectual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Federación de enseñanza de CC. OO Andalucía, (2009), revista digital para profesionales de la enseñanza, (Temas para a la educación). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5255.pdf>

Fernández, C, Gordon. (2008). La comunicación y su origen. Recuperado de : http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/alumnos/trabajos/13912_13248.pdf

Figueroa, S. A. (2015). Habilidades Comunicativas en los niños con 5 a 6 años con síndrome de Moebius. Elaboración y aplicación de seminarios talleres para docentes y representantes legales. Guayaquil, Ecuador: UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL .

Freire, P. (1997). Autor y modelo Teórico de comunicación. Recuperado de <https://didacticaeducomunicacion.wordpress.com/autor-y-modelo-teorico-de-comunicacion-paulo-freire/>

García, M. (2011). habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf>

García y Jiménez. (2018) Milagro, Ecuador, universidad.

Hernández, L, & Rubio, J, (2014). uso de estrategias de comunicación aumentativa y alternativa para promover la interacción social entre niños de preescolar y educación especial en el instituto pedagógico nacional. (Tesis pregrado). Instituto Pedagógico Nacional.

Herrera, J. (2017). Línea de Investigación Artes y Lenguajes.

Hohmann, M. Banet, B. Weikart, D. (1984). Niños pequeños en acción. México. Editorial Trillas.

Jiménez, A, Murcia, M. y Torres, S. (2015). Línea investigación Gestión y Ciudadanía. (p. 2)

Jiménez, H. (2016). Línea Investigación Mediaciones Comunicativas. (p.2)

Jurado, P & Sanahuja, M. (1997). Tendencias y orientaciones. Barcelona. Recuperado de <https://docplayer.es/15164440-La-investigacion-en-educacion-especial.html>

Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit, ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Madrid. Ediciones Paidós ibérica, S.A.

López, E. (2006). Educación compensatoria: Efectos recientes de un estudio clásico. RELIEVE, v. 12, n. 1, p. 3-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm.

Marenco, V. y Segrera, Y. (2011). Los derechos de las personas con síndrome de Down: manual para defensores. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/1202/Sindrome%20Down.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor

Olivar G., Anderson J& Daza, Alfredo. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación (tic) y su impacto en la educación del siglo xxi. *Negotumm*. Vol. 3. Num7.122

Obando, E. (2000). Estudio de las técnicas de comunicación utilizadas en la administración de centros educativos en la región educativa de Heredia. *latina*. Vol. 3.39

Paramo, P. (2008). La investigación en ciencias sociales, estrategias de investigación. Colombia. Universidades. (pp.172).

Peñarrocha.L, D. M. (2016). TIC y Educación Especial: intervención con The Grid 2 en un caso de parálisis cerebral. . *Didáctica, innovación y multimedia*., 9.

Ramírez. (2015). Técnicas de investigación: procedimientos del trabajo. Manuela del investigador. Retomado de <https://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/03/tecnicas-de-investigacion.html>

Régimen legal de Bogotá D.C. (2009). Ley 1346 de 2009 Nivel Nacional. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>.

Ramírez. (2015). Técnicas de investigación: procedimientos del trabajo. Manuela del investigador. Retomado de <https://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/03/tecnicas-de-investigacion.html>

Régimen legal de Bogotá D.C. (2013). Ley 1618 de 2013 Nivel Nacional. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52081>.

RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, (2010), La relación entre lenguaje y pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. (pp. 13-32). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002&fbclid=IwAR3G4enXwuGZwJGMi6gdHrztQGkClXoCQEWzRZPV0uShD9GZ_QTSbjlNgrA

Rondal, J. (1988). Comprender el lenguaje y optimizar el desarrollo. España. Paidós. Tetzechner, S & Martinsen, H (1993). Desarrollo del Lenguaje Asistido.

Torres, R. (2001). Comunidad de aprendizaje, la educación en función del desarrollo local y del aprendizaje.

Vega, P. & Guerra D. (2018). Pedagogía conceptual. Un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos). Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani - Unidad de Proyectos Especiales. Recuperado de <http://www.albertomerani.org/wp-content/uploads/2018/06/Pedagogia-ConceptuaL.pdf>

Salazar, N, Lara, G, Guido, S, Obando, L, Torro, I, & Parra, C. (2000). *Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Colombia. Visor.

Salazar, N, Lara, G, Guido, S, Obando, L, Torro, I, & Parra, C. (2000). *Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Colombia. Visor.

Vericat, A. y Orden, A. (2013). El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: entre lo normal y lo patológico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18, (10), 2977-2984. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/630/63028210023.pdf>

Warrick, A. (1998). Comunicación sin habla: Comunicación aumentativa y alternativa alrededor del mundo. Toronto, Canadá: Isaac.

Zubiría, M & Zubiría, J. (1986). *Fundamentos de pedagogía Conceptual*. Colombia. Plazas&Janes

Zuluaga, O Colb. (1988). Pedagogía y Epistemología. Colombia. Magisterio editorial.(4-9)

10. Bibliografía

Bonilla, E, y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma.

Del Río, M, J. Torrens, V. (2006). *Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona, España. Editorial Prentice-Hall.

Herrera, J. (2017). Línea de Investigación Artes y Lenguajes.

Hohmann, M. Banet, B. Weikart, D. (1984). *Niños pequeños en acción*. México. Editorial Trillas.

Jiménez, A, Murcia, M. y Torres, S. (2015). Línea investigación Gestión y Ciudadanía. Colombia.

Jiménez, H. (2016). Línea Investigación Mediaciones Comunicativas. Colombia.

Jiménez, H. Y Hernández, L. (2008). Línea de Investigación pedagogía y didáctica. Colombia.

Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit, ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Madrid. Ediciones Paidós ibérica, S.A.

Paramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales, estrategias de investigación*. Colombia. Universidades.

Rondal, J. (1988). *Comprender el lenguaje y optimizar el desarrollo*. España. Paidós.

Salazar, N, Lara, G, Guido, S, Obando, L, Torro, I, & Parra, C. (2000). *Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Colombia. Visor.

Anexos

ANEXO 1

SUJETOS PARTICIPES EN LA INVESTIGACIÓN: Se realizó la siguiente tabla con el fin de recopilar la información de la población participe en la investigación por medio de una numeración que permitió dar a conocer la relación de cada sujeto con su discapacidad, de esta manera: sujeto 1 SD, sujeto 2 SD, sujeto 3 DI, sujeto 4 Microcefalia, sujeto 5 SD, sujeto 7 SD, sujeto 9 Síndrome de Pfeiffer, sujeto 10 DI, sujeto 11 SD y sujeto 17 DI; aclarando que los padres de familia fueron conscientes y autorizaron la participación de sus hijos en la investigación y actividades realizadas en la sala de CAA; es importante aclarar que algunos de los sujetos abandonaron el proceso por razones ajenas, los cuales se encuentran subrayados en color gris, estos fueron: sujeto 6 Síndrome de Moebius, sujeto 8 SD, sujeto 13 SD, sujeto 14 DI, sujeto 15 SD y sujeto 16 DI.

ASPECTOS				
SUJETO	D. Intelectual	Síndrome de Down	Síndrome de Peiffeifer	síndrome Moebius
sujeto 1		x		
sujeto 2		x		
sujeto 3	x			
sujeto 4	x			
sujeto 5		x		
sujeto 6				x
sujeto 7		x		
sujeto 8		x		
sujeto 9			x	
sujeto 10	x			
sujeto 11		x		
sujeto 12	x			
sujeto 13		x		
sujeto 14	x			
sujeto 15		x		
sujeto 16	x			
sujeto 17	x			

ANEXO 2

FORMATO DIARIO DE CAMPO Y PLANEACIÓN PEDAGÓGICA

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA: SALA DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA

Fecha: 07 junio del 2019

Maestras en formación: Paula Alarcón, Anggye Lizarazo, Lina Manrique, Lorena Quitian, Alejandra Roncancio, Dayanna Rosero

Tema: Literacy Emergente

Periodo de planeación	Experiencias Claves	
	Estrategias y Actividades	
	Observaciones	

Periodo de Trabajo	Experiencias Claves	
	Estrategias y Actividades	
	Evaluación	
	Observaciones	
Periodo de Limpieza	Experiencias Claves	
	Estrategias y Actividades	
	Observaciones	
Periodo de Actividades al Aire Libre	Experiencias Claves	
	Estrategias y Actividades	
Periodo de los Grupos pequeños	Experiencias Claves	
	Estrategias y Actividades	
	Observaciones	
Reunión del Grupo	Experiencias Claves	
	Estrategias y Actividades	
	Observaciones	

ANEXO 3

Formato de valoración para el ingreso a la Sala de CAA.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SALA DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA
ENTREVISTA DE INGRESO

Fecha entrevista:

Persona que proporciona la información:

1. Datos personales del usuario

Nombres y Apellidos:

Fecha de Nacimiento:

Lugar:

Edad:

¿Con quién vive?:

¿Hijo único?

Diagnóstico inicial

Fecha del diagnóstico inicia:

Entidad que diagnosticó:

Profesional que diagnosticó:

Sistema de salud al que está vinculado: EPS ¿Cuál?

2. Datos familiares :

Nombre de la madre:

Edad: Nivel académico:

Dirección:

Teléfono:

Ocupación:

Nombre del padre:

Edad: Nivel académico:

Dirección:

Teléfono:

Ocupación:

Número de hermano: Nombres:

Edades: Nivel académico:

Dirección:

Teléfono:

Ocupación:

3. Historia del usuario

3.1. ASPECTOS HEREDITARIOS

Antecedentes familiares

¿En qué momento se entera de la discapacidad de su hijo?

¿Qué reacción tuvieron frente al diagnóstico?

3.2. ASPECTOS PRENATALES:

Embarazo deseado: Sí No

Tiempo de gestación:**Dificultades:**

De salud:

Emocionales:

Familiares:

Económicas:

Otras, ¿cuáles?

Asistió a controles prenatales: Si No Cuantos:

¿En qué mes inicio el control prenatal?:

3.3. ASPECTOS PERINATALES

Parto a término:

Normal Inducido ☐ Cesárea ☐ Fórceps ☐

Apgar (Reflejos, anoxias) _____

DIFICULTADES:

Cianosis (coloración azulada por falta de oxígeno)

Anoxia (deficiencia de oxígeno en la sangre) ☐Hipoxia (Suministro inadecuado de oxígeno) ☐

Incubadora

Madre Canguro

3.4. LACTANCIA

Materna: Biberón: Sonda:

Edad de destete: _____ Tiempo de lactancia: 3 meses complemento leche de formula

Alimentación actual: normal (no tan sólido)

3.5. SUEÑO

Diurno

Si ☐No ☐

¿Cuántas horas? _____

Nocturno

Si ☐No ☐

¿Cuántas horas? _____

Duerme

Solo

Acompañado

¿Con quién? _____

3.6. ENFERMEDADES:

3. Desarrollo

¿A qué edad controló esfínteres?: 9-10 años

Enuresis: (emisión no voluntaria de orina): _____

Ecopresis: (defecación involuntaria): _____

Control diurno: Control nocturno:

4.1 ASPECTO MOTOR:

Control cefálico: Si: No: A qué edad: ☐

Control Sedente: Si: No: Gateo: ☐ Si: _____ No: _____

Marcha con apoyo: Si: No: ☐

Marcha Independiente: Si: No: ☐

Dificultades motoras específicas: desplazamiento, motricidad fina, comunicación verbal

4.2 ASPECTO DEL LENGUAJE:

Emite sonidos:

Guturales: Si: No: ¿Cuáles?: ☐

Balbuceo?: Si: No: ¿Cuáles?: ☐ _____

Silábicos?: Si: No: ¿Cuáles?: ☐ _____

Palabras Si: No: ¿Cuáles?: ☐ _____

Frases? Si: No: ¿Cuáles?: ☐ _____

¿Cuándo y cómo empezaron las dificultades del lenguaje? Desde el nacimiento

¿Utiliza gestos para expresarse? Si: No: ☐ ¿Cuáles?: _____

¿Se comunica a través de la deixis? Si: No: ☐

¿Presenta ecolalia? Si: No: Inmediata: ☐ Diferida: _____

¿Repite palabras dichas por otros? Si: No: ☐

¿Produce todos los sonidos y palabras? Si: No: ☐

¿Inicia tópicos conversacionales? Si: No: ☐

¿Puede explicar una historia leída o algo que haya visto en televisión? Si: No: ☐

Observaciones: _____

ENTIENDE:

¿Palabras?: Si: No: ¿Conversaciones?: Si: No: ☐

¿Uso de objetos?: Si: No: ¿Órdenes verbales?: Si: No: ☐

¿Reconoce objetos por el nombre?: Si: No: ¿Escribe?: Si: No: ☐

¿Puede leer y entender un texto sencillo?: Si: No: ☐

¿Copia números, letras, palabras?: Si: No: ☐

¿Qué lee?: _____

4.3 FACTOR AMBIENTAL:

¿Qué actividades realiza durante el día?:

¿Quién cuida de él?:

¿La interacción se dificulta por los problemas de comunicación? Si: No: ☐

¿Cómo es su participación en conversaciones?: Activa: No activa: _____

¿En qué lugar de la casa permanece?:

¿A dónde acostumbra ir?: _____

¿Interactúa con personas conocidas o que le agraden?: Si: No: ¿Con quién?:

Condiciones socioeconómicas de la familia:

La madre trabaja: Si: ☒ No: ☐ El padre trabaja: Si: ☐ No: ☐

Recibe ingresos adicionales: Si: ☒ No: ☐ Cuales: _____

Vive en casa: Propia: _____ Arrendada: _____ Familiar: _____

¿Cómo está constituida la familia?:

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

4.4 FACTOR SOCIOEMOCIONAL:

Estímulos: _____

Sanciones: _____

Intereses: _____

Respuesta a estímulos _____

Respuesta a Sanciones _____

Habilidades _____

JUEGOS:

Relaciones en el juego: _____

Relación del niño con sus pares: _____

Relación del niño con los adultos: _____

Relación del niño con extraños: _____

5 Historia escolar

Se encuentra escolarizado actualmente: Si: _____ No: _____

Edad de ingreso a la escuela: _____ Años repetidos: _____

Nombre de la institución: _____

Grado en el que se encuentra: _____ Jornada: _____

Tipo de apoyo en la institución: _____

Dificultades: _____

Logros: _____

Intereses: _____

6 Historia terapéutica

¿Recibe actualmente algún tipo de terapia?: Si: ☒ No: ☐ ¿Cuál? _____

Nombre de la institución: _____

Tipos de terapias que recibe actualmente: _____

Avances terapéuticos: _____

Fecha de inicio: _____

7 ABC

¿Se viste solo?: Si: ☒ No: Con ☒ Ayuda: _____

¿Se baña solo?: Si: ☒ No: Con ☒ Ayuda: _____

Distingue el dinero: Si: ☒ No: ☐ ¿Sabe ☒ usarlo?: Si: No: ☐ ☐

¿Responde al teléfono?: Si: ☒ No: ☐

¿Puede ir a pasear solo?: Si: ☒ No: ☐

¿Puede comer solo?: Si: ☒ No: ☐

¿Necesita utensilios especiales?: Si: ☒ No: ☐ Cuáles: _____

¿Cumple órdenes?: Si: ☒ No: ☐

¿Cumple con los compromisos en casa? Si: ☒ No: ☐

¿Cumple con los compromisos escolares?: Si: ☒ No: ☐ Con ☒ apoyo: Si: No: ¿Cuáles?: _____

¿Presenta selectividad alimentaria?: Si: No:

¿Tiene dieta específica?: Si: ☒ No: ¿Por ☒ qué?: _____

¿Cuál?: _____

8 Ayudas técnicas

¿Utiliza ayudas técnicas?: Si: ☒ No: ¿Con ☒ qué frecuencia? _____

¿Cuáles?: _____

¿Para qué?: _____

9 Expectativas de los padres de familia

OBSERVACIONES:

Diligenciado por _____

ANEXO 4

Formato consentimiento informado para la participación de los sujetos en la investigación y el registro de información como fotos y videos.

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

_____, Ciudad y fecha _____, identificado con  C. ☐ No. _____ expedida en _____, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA: _____

Nombre: _____

Identificación: _____

²Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

